

Rinaldo Vitor da Costa

UNIDADE 50  
DE CHAMADA T. 011-3515-1111  
I  
V. 1  
TOMBO BCI 15536  
PROC. 119.18213  
C  
PREÇO 14,00  
ATA 12/10/07  
BIB-10 01113

**“PODE SER EM INGLÊS?” “NÃO. EM PORTUGUÊS PRIMEIRO”.  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS EM CONTEXTOS  
EMERGENTES NO PAÍS: UM ESTUDO DE CASO**

Tese de Doutorado, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de doutor na área de Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

**VOLUME (I)**

CAMPINAS

2007

UNIDADE BC  
Nº CHAMADA TIUNICAMP  
C823p  
V 1 EX  
TOMBO BC/ 2526  
PROC. 16.7.145.07  
C D  
PREÇO 11,00  
DATA 15/05/07  
BIB-ID 411436

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C823p Costa, Rinaldo Vitor da.  
"Pode ser em inglês? Não. Em português primeiro". Ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : José Carlos Paes de Almeida Filho.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Língua estrangeira. 3. Crianças. 4. Política lingüística. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

\* *Linguagem - Política governamental*

Título em inglês: Can it be in English? No. In Portuguese first. Teaching of English Language for Children in new Contexts. A Study of a Case.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): English language - Study and teaching; Foreign language; Childrens; Politic linguistics.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (orientador), Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen, Profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga, Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez e Prof. Dr. Nelson Vianna.

Data da defesa: 12/02/2007.

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

BANCA EXAMINADORA

*José Carlos Paes de Almeida Filho*

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Este exemplar é a redação final da  
tese / dissertação e aprovada pela  
Comissão Julgadora em:

*Nelson Viana*

Prof. Dr. Nelson Viana

Prof. Dra. SILVANA MABEL SERRANI  
Coordenadora Geral de Pós-Graduação  
IEL/UNICAMP  
Matr. 06440-8

*Maria Luisa Ortiz Alvarez*

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

*Enrique Huelva Unternbäumen*

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen

*Magali Barçante Alvarenga*

Profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga

Toda pessoa tem direito ao bilinguismo e a conhecer e usar a língua mais adequada para seu desenvolvimento pessoal ou para sua mobilidade social, sem prejuízo da Declaração para o uso de língua própria do território.  
Declaração Universal dos Direitos Linguísticos

Campinas, 12 de fevereiro de 2007

54716600

*Toda pessoa tem direito ao poliglotismo e a conhecer e usar a língua mais adequada para seu desenvolvimento pessoal ou para sua mobilidade social, sem prejuízo das garantias estabelecidas nesta Declaração para o uso da língua própria do território.*

*Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos*

## **DEDICATÓRIA**

**Para meus pais Lucas e Ludovina, in  
memoriam;**

**Ceres, pelo seu amor companheirismo;**

**Aymée e Victoria minhas filhas  
queridas**

## AGRADECIMENTOS

- Prof. Dr. José Carlos por ter aceito o desafio de me orientar e por ter acreditado que eu conseguiria defender a tese quando nem eu mesmo acreditava;
- Colegas professores da Unioeste, campus de Francisco Beltrão por me liberarem e se responsabilizarem pelas minhas aulas para que pudesse produzir este trabalho;
- Mônica por seu apoio e as produtivas conversas sobre este trabalho e sua dissertação;
- Ana e Karina, professoras que disponibilizaram suas salas de aula para que este trabalho se efetivasse;
- Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Teca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luisa e Prof. Dr. Enrique pelas valiosas contribuições para esta tese;
- Valtenor e Doriane compadres, pela dedicação ao ensino de LE
- Protásio e Alexandra pelas excelentes interlocuções acadêmicas, mesmo quando estávamos conversando fiado e tomando chimarrão;
- Meus irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, (a parentaia) pelo incentivo;
- Aos professores e funcionários da Unicamp pela disposição e boa vontade no auxílio dos alunos.

## RESUMO

Este trabalho tem como finalidade discutir a introdução de uma língua estrangeira (LE) nas séries iniciais de uma rede municipal

Verificamos que a introdução da LE ocorreu desconsiderando o histórico das línguas alóctones (italiano e alemão), na região e a falta de profissionais habilitados para o ensino de língua estrangeira para crianças (ELEC). O poder público local para tentar sanar este problema contratou instituto de idiomas para aprimorar a competência lingüística das professoras, embora sub-avaliando a necessidade de aprimoramento das demais competências necessárias para o ensino adequado de uma LE.

Utilizei para este trabalho instrumentos de pesquisa qualitativa adequados a pesquisas cujas perguntas são como e por que. Assim, através de um estudo de caso, observei aulas em dois ambientes distintos em que as professoras-sujeito da pesquisa desempenhavam papéis diferentes. No instituto de idiomas que funcionou como centro de formação, as professoras atuavam como alunas. No outro ambiente, as escolas de séries iniciais do ensino fundamental de um município do Sudoeste do Paraná, as participantes da pesquisa lecionam inglês.

A partir das informações advindas destes ambientes busquei analisar as semelhanças e diferenças de ambas enquanto professoras, e também possíveis causas dessas semelhanças ou diferenças.

Percebeu-se que embora as professoras tenham tanto a formação acadêmica quanto competências distintas nas habilidades em LE lecionam de modo muito semelhante. Ambas demonstram implementar atividades pedagógicas baseadas em suas competências implícitas e crenças a respeito de língua e não das informações veiculadas nos cursos de Licenciatura que ambas freqüentaram, ainda que cursos distintos, Letras e Pedagogia. Além disso, percebeu-se por parte das participantes impermeabilidade à adoção de novas abordagens, pois embora freqüentem curso de idiomas direcionado para o aprimoramento da fluência, principalmente oral, não se valem deste curso como modelo para a realização de suas atividades docentes.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
I Alguns Caminhos Já Percorridos: Pesquisas Correlatas: Contribuições.....	10
II Município do Sudoeste Paranaense – Campo da Pesquisa.....	17
III “Novos Falantes de Português” em Território Multilíngüe”.....	22
IV As Perguntas de Pesquisa.....	33
IV Organização da Tese.....	34
 <b>CAPITULO II</b>	
2.0 Pela Construção dos Passos da Pesquisa.....	37
2.1 Metodologia.....	37
2.2 <i>Estudo de Caso</i> .....	41
 <b>CAPÍTULO III</b>	
3.0 ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA OU 2ª LÍNGUA ENTRE A HISTÓRIA E AS TEORIAS.....	45
3.1 O Monolíngüismo como Instrumento de Controle e Subjugação das Minorias .....	45
3.2 A Herança Lingüística Sobrevivendo ao Aniquilamento pela Exclusividade Da “Língua Nacional” .....	51
3.2.1 O Uso das Línguas em País Monolíngüe – Direcionamento de Política Lingüística Brasileira. Currículo.....	62
3.2.2 A Legislação Sobre as LE(s).....	68
3.2.3 Leis Norteadoras Do Ensino de LE(s).....	81
3.3 A IDADE E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	87
3.3.1 Aprender/Adquirir Língua Materna e a 2ª Língua – Uma Revisão.....	87
3.3.2 Complexidade da Aquisição/Aprendizagem da Língua – As Teorias.....	100

## **CAPITULO IV**

<b>4.1 Olhando Para os Dados Coletados – A Interpretação</b> .....	111
4.1.1 Introdução: Curso de Formação de Professores – locus para a coleta de dados.....	111
4.1.2 <b>Primeiro Momento</b> – <i>No Instituto de Idiomas</i> .....	121
4.1.3 Caracterização dos Sujeitos de Pesquisa: As Professoras.....	125
4.1.3.1 Ana – A Professora Pedagoga.....	125
4.1.3.2 Karina – Licenciada em Letras Português/Inglês.....	132
4.1.3.3 Maria – A Professora Formadora do Instituto de Idiomas.....	139
4.1.4 A Aula para Formação de Professores de ELEC.....	148
4.1.5 Mediação do Livro Didático.....	163
4.1.6 A Oralidade Como Alvo de LE.....	167
4.1.7 As Questões Culturais no Ensino de LE Para Além da Tradução.....	171
<b>4.2 Segundo Momento- A Interpretação da Aula da Professora em Formação</b>	
4.2.1 Aprendizagem um Processo Interacional.....	194
4.2.2 Caracterizando a Aula Típica .....	204
4.2.3 A Aula.....	209
4.2.4 A Aula Típica da Professora Ana.....	212
4.2.5 Traduzir e Ensinar Palavras – Interfaces na Aula de Ana.....	239
4,2,6 A Aula da Professora Licenciada – Karina.....	243
4.2.7 A Aula que Eu Dei.....	278
<b>CAPITULO V</b> .....	302
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	302
ABSTRACT.....	318
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	319
<b>ANEXOS</b> .....	335

---

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

#### I Alguns Caminhos Já Percorridos: *Pesquisas correlatas – contribuições*

Quando ingressei no Programa de Doutorado minha intenção era a de evidenciar e interpretar o modo como os ex-alunos da universidade em que lecionava passavam a realizar o trabalho docente após a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. As observações das aulas desses novos professores, as quais também eram relatadas por alunos estagiários, mostravam que esses professores embora recém-certificados não lecionavam de modo diverso aos docentes mais antigos, por eles mesmos criticados, principalmente por não haver presença da própria língua estrangeira (doravante LE) durante a aula. Corria assim o risco de aprofundar o conhecimento sobre algo que embora necessite de muita atenção dos cursos de licenciatura em Inglês Língua Estrangeira (doravante ILE), fosse já naturalizado para muitos como esperado. Porém, uma nova situação despontou no horizonte das minhas observações, o ensino de Inglês Língua Estrangeira para Crianças, (doravante ILEC) das séries iniciais da educação básica, (antigas 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries). Tinha à frente, assim uma situação aparentemente nova, pelo menos para o Brasil que sempre ofereceu o ensino de LE apenas a partir da 5<sup>a</sup> série do ensino fundamental ou do antigo

ginásio. Por que essa situação surgiu? O que teria ocorrido para que esta nova situação se efetivasse? Foram essas as duas primeiras perguntas que me indicaram ser esta nova seara um bom campo de pesquisa.

Estava assim ante um fato novo que silenciosamente se desenrolava em alguns municípios do Estado do Paraná e que, provavelmente, pode vir a ocorrer em outros municípios de outros Estados. Esse pioneirismo merece ser trazido à luz a fim de que haja debate sobre tal situação de aparente mudança de política lingüística. Caso abordasse apenas a introdução de ILE, provavelmente, mantivesse a discussão circunscrita apenas à questão da política lingüística em gabinetes de dirigentes municipais e suas opiniões e impressões sobre a questão da ILEC. Embora essa faceta pudesse vir a ser uma pesquisa relevante, ela ainda assim exacerbaria a necessidade de se examinar a sala de aula, local ideal para a realização de pesquisas na área de Lingüística Aplicada (doravante LA). Neste ambiente pode-se verificar de fato o que realmente acontece e não apenas as boas intenções dos discursos das autoridades, embora estes também sejam importantes elementos a serem discutidos e merecedores da atenção da Academia.

Embora o tema ensino de LE para alunos pré-adolescentes e adolescentes na escola pública brasileira seja alvo de pesquisas, a nova área, ensino ILEC é bastante recente. Até então nas escolas públicas ou particulares não se ensinava LE para essa faixa etária, excepcionalmente apenas escolas internacionais ou vinculadas a instituições religiosas ou estrangeiras ofereciam tal disciplina. O ensino de LE passou a fazer parte do currículo de algumas escolas por conta das modificações introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1990 no

sistema de ensino. Os professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental conseguiram o direito de horas-atividades, o que significou reconhecer que a atividade exercida por estes professores não se dava apenas enquanto presentes na sala de aula. Assim, com 20% de horas semanais (8 horas semanais para 40 horas e 4 para 20 horas) destinadas à preparação de aulas, de estudo, correção de exercícios e avaliações, abriu-se a possibilidade de se ensinar outras disciplinas além das já existentes no currículo regular.

Não foi nem um pouco surpreendente que neste período fossem introduzidas aulas de LE, no caso a ser estudado língua inglesa (doravante LI). No Estado do Paraná, local onde se situa o município em análise, a educação infantil, (creches, escolas maternais e pré primário) e séries iniciais do ensino fundamental (antigas primeira a quarta séries) são de responsabilidade municipal. Por esta razão, cada um destes níveis de governo pode deliberar sobre a introdução ou não de novas disciplinas e, dentre elas, a de LE e qual LE. Assim, dada a precocidade da experiência, temos poucas pesquisas relacionadas ao tema.

Em alguns municípios da região Oeste do Paraná, houve estudos monográficos, tais como os de Schneider (2001), Baldasso (2002) e Slovinski (2002), e Sabadin, (2006). Schneider (2001) analisou o ensino de LI para alunos em escola pública e particular em uma cidade do Oeste do Estado. Em sua monografia verificou que a professora de LI era paga pela Associação de Pais e Mestres, caracterizando um interesse cada vez maior da população pelo ensino de LI. Por outro lado, tal fato também demonstra o risco de que a LI seja vista como algo extra-escolar, um bônus, um artigo de luxo que a entidade pública não tem a obrigação de fornecer. Em seu trabalho demonstra que há total viabilidade do

ensino de ILEC e a grande aceitação, por parte da comunidade, desta nova disciplina, contrariando sua hipótese inicial de que fosse haver resistência por causa de uma virtual confusão entre a língua materna e LI, principalmente na fase de alfabetização.

Slovinski (2002) procura responder às dúvidas da comunidade local e as suas próprias sobre a possibilidade de se ensinar de maneira produtiva ILEC. Para realizar tal tarefa, semanalmente lecionou inglês por cerca de 4 meses para crianças entre 4 e 6 anos, totalizando 16 horas de ensino. A autora menciona a participação dos alunos como sinal de aprendizagem mais rápida do que a representada por alunos adolescentes quando igualmente iniciam o aprendizado de inglês. Embora as aulas fossem em grande parte conduzidas em português com a apresentação de palavras em inglês e a participação dos alunos se restringisse a memorização de palavras, a avaliação da professora aponta para o sucesso da iniciativa. Mesmo que a professora tenha uma iniciativa bastante louvável para o desenvolvimento intelectual dos alunos ao ensinar-lhes inglês, percebe-se que seu conceito de língua continua a ser o de que língua é uma somatória de palavras. Podemos perceber sinais desse conceito presentes em alguns excertos de aulas, como no momento em que Slovinski (2002:28) procura revisar os nomes das cores em inglês: *“qual é a “color” do “duck”?* Alguns alunos respondem *“yellow”*, e a professora continua: *Lá fora tem um monte de “trees”/árvores, e as folhas são? Alunos: “green.”*

Ainda que possamos ter algumas restrições em relação a esse procedimento, utilizar apenas algumas palavras na LE, em vez de falar naturalmente com frases e entonações próprias do inglês, percebe-se a aceitação

dos alunos pela atividade de aprendizagem de LE e, por conseguinte, a sua manutenção no currículo. No entanto, a produtividade e a possibilidade de se aprender ou adquirir uma LE através desse tipo de atividade é baixa, graças à pouca quantidade de insumo e pouca possibilidade de uso efetivo da LE enquanto instrumento de comunicação.

Na pesquisa monográfica desenvolvida por Baldasso (2002) verifica-se o processo de ensino aprendizagem de LE entre mãe, (a autora) e a filha de 3 anos, da reação adversa inicial até a empolgação depois de algum tempo, conforme nos mostra a autora (2002:39)

A princípio passei a interagir com minha filha somente em inglês, sem explicação alguma do que significava aquela linguagem. Desta forma, as primeiras experiências não foram muito satisfatórias, pois as reações dela foram de irritação e nervosismo, pedindo-me para parar de falar aquela língua que para ela era vista como algo estranho.

Essa reação adversa, provavelmente, advinda do estranhamento inicial da nova língua, uma vez que a criança provavelmente não estranhasse a língua em si, mas o fato de a mãe ter passado a falar de um modo diferente, para a criança, um fator ameaçador da relação entre ambas. O desconhecimento da outra língua distanciaria a relação mãe-filha, por isso o sentimento adverso da criança. Por não saber o que é uma língua, a criança apenas percebe que a relação já construída com a mãe ficou ameaçada. Para a criança a ameaça advinha daqueles novos sons que ainda não entendia, fato que a torna insegura e, portanto leva à rejeição da nova língua. A mudança de atitude da mãe em relação à língua levou à mudança da reação da filha/aluna, conforme relata Baldasso (op.cit:40):

O que realmente passou a trazer os primeiros resultados foi a utilização de atividades lúdicas desenvolvidas durante o período de ensino, na verdade isso fez com que a situação se revertesse completamente, sentindo-se (a filha) motivada a

aprender e até mesmo pedindo-me para dizer algumas palavras em inglês, apesar de ainda não distinguir uma língua da outra.

Ao perceber que a nova língua não a afastaria de sua mãe e que através daquela nova língua seria possível se divertir, a aluna/filha não hesitou em se envolver mais com as atividades de aprendizagem. Assim, Baldasso demonstra através de uma experiência vivida em casa, que ensinar uma LE não é apenas uma atividade de ensino como outras, uma vez que envolve elementos afetivos como a possibilidade de identificação e aceitação do indivíduo na sociedade e no lar.

Uma outra pesquisa, desta vez realizada na periferia da cidade de São Paulo, resultou em uma dissertação de mestrado. Thomé (1993), experimentalmente, ensinou inglês para 7 crianças de uma escola municipal durante aproximadamente 3 meses, com cerca de 20 aulas de 40 minutos semanais. A autora tentou verificar as estratégias de aprendizagem dos alunos e para ensiná-los utilizou bonecos. Um deles falava apenas português e queria aprender inglês e o outro embora falasse apenas LI, entendia português. Assim um dos bonecos tenta aprender LI, em princípio perguntando o que algumas palavras significam em inglês, certamente na tentativa de simular as estratégias utilizadas pelos aprendizes de LE. Depois de aprender algumas palavras Thomé dando voz à marionete passa a fazer perguntas em LI diminuindo a presença da língua portuguesa na medida em que aumenta a presença da LI. A interação na LI pretendia fazer com que os alunos falassem com os bonecos se espelhando no boneco que também aprendera inglês. A mesma autora (op.cit:143) demonstra em sua dissertação que as crianças tendem a utilizar mais estratégias de

aprendizagem quando a LE é usada por mais tempo nas interações em sala de aula. Assim, a autora (op.cit:146) sugere que

não é possível ensinar uma língua sem que se dê prioridade à interação em sala de aula, pois o processo interacional favorece não apenas a aprendizagem, mas o conhecimento contínuo, por parte do professor e do desenvolvimento lingüístico do aprendiz

Do Planalto Central temos a dissertação de Figueira (2002) que buscou investigar o processo de ensino aprendizagem de ILEC em instituto de idiomas. Em suas observações, a autora verifica a dificuldade da professora em lecionar ILEC, uma vez que sua formação e experiência foram dirigidas para o ensino de adolescentes e adultos e sua metodologia também se demonstra inadequada para as crianças, uma vez que o foco das aulas é o ensino-aprendizagem de estruturas gramaticais apresentadas pelo livro didático (doravante LD). A participação dos alunos se resumia a responder em turnos muito curtos, tanto em português como em inglês, o que fora perguntado pela professora ou no LD. A atitude de alheamento dos alunos só mudava quando atividades lúdicas eram propostas. Nesse caso, envolviam-se, faziam inferências e negociavam sentidos utilizando a língua-alvo. Para concluir, a autora chama a atenção para a formação de professores capacitados para trabalhar com este novo público que cada vez mais estará presente, tanto nas escolas regulares como nos institutos de idiomas, assim, instando-nos a entender o processo específico de ensino/aprendizagem de línguas para crianças, (ELEC).

É preciso entender, segundo mostram as pesquisas, que as crianças não são pessoas adultas em miniatura e que as atividades que funcionam com um grupo etário não funcionarão com outro, dadas as especificidades de

características de um grupo e de outro. Em todos esses trabalhos monográficos e dissertações mencionados transpareceu a necessidade de mudança na formação de professores. Atualmente a formação de professores privilegia, ou até mesmo dá exclusividade, ao ensino para indivíduos já alfabetizados, pré-adolescentes ou adolescentes. Outra característica desse ensino é a ênfase na apresentação da forma (gramática) da língua e não de seu uso efetivo para a comunicação. Para que esta tarefa tenha a possibilidade de êxito, é necessário que sejam discutidas as condições do ambiente de ensino/aprendizagem, tanto em institutos de idiomas como em escolas regulares.

As pesquisas mostram que os alunos participam mais ativamente quando há maior quantidade de insumo, a professora fala e tenta se comunicar na própria língua-alvo, e quando o insumo é significativo às crianças fazendo com que utilizem mais e melhores estratégias de aprendizagem. Por acreditar que fatores locais como origem étnica, costumes e crenças de alunos e professores podem afetar o processo de ensino-aprendizagem deduzo ser necessário caracterizar, geográfica e culturalmente, o local onde se deu a pesquisa.

## II - Município do Sudoeste Paranaense – o Campo da Pesquisa

A região selecionada para a realização desta pesquisa foi o sudoeste do estado do Paraná. Nessa região há vários municípios experimentando o ensino de LE para crianças. Há, entretanto, variação em termos da opção pela oferta da LE. Contudo, o inglês predomina tendo como justificativa o fato de ser a língua ensinada a partir da 5ª série. Para melhor localizar o leitor, segue-se um mapa,

(pg. 23, contribuição da dissertação de Sabadin M. N: 2006) da região na qual estão localizados os municípios e respectivas línguas ensinadas nas séries iniciais de escolas públicas.

Localizar o cenário desta pesquisa requer que, não somente se mostre apenas o contexto geo-político, mas também que sejam comentadas questões da colonização destas terras no sudoeste do Paraná.

A história da formação da região sudoeste do Estado do Paraná se liga à chegada de migrantes de origem italiana e alemã que habitavam os Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os colonos descendentes de italianos e alemães não viam perspectivas para a sobrevivência de toda a família numa mesma colônia, dada a inviabilidade econômica causada pelo binômio, excesso populacional e pouca terra. Segundo o IBGE, na época, primeira metade do século XX, havia um crescimento demográfico bastante alto, com uma média de 8 a 9 filhos por casal. Por essa razão não havia outras alternativas além de novamente repetir o destino dos pais, o de buscar novas fronteiras agrícolas. Nessa época, a fronteira agrícola estava na região Oeste e Sudoeste do Paraná, cujos dirigentes locais e da União percebiam nesses colonos, prognóstico de sucesso, uma vez que, embora descapitalizados, eram conhecedores de tecnologia de trabalho agrícola em regiões de terreno montanhoso. Nessa região, costuma-se descrever a topografia bastante acidentada das colônias, isto é lote de terra dos pequenos agricultores, da seguinte forma: *“lugar onde se planta com espingarda e se colhe a laço”*. Essa situação proporcionou o estabelecimento de famílias de colonos que produziam alimentos, principalmente feijão, milho, e também trabalham com avicultura, pecuária leiteira e suinocultura.

O município de Francisco Beltrão se emancipou em 1952, entretanto este não é o início da história da cidade.

A ocupação da região fazia parte do projeto *Marcha para o Oeste*, iniciado por volta de 1930, fruto do primeiro governo/ditadura Vargas, após a revolução que o alçou à presidência da República. Esse processo de colonização foi bastante conturbado por questões de posse da terra que, segundo a União, seria devoluta. Porém, havia entraves judiciais decorrentes ainda da concessão de terras para a construção da ferrovia São Paulo – Rio Grande, a São Paulo Railway Company, que dentre outras tragédias, deu origem à guerra do Contestado. A causa da guerra teria sido a concessão de terras onde habitavam os caboclos que viviam da agricultura de subsistência, da produção de erva mate, criação de porcos e da coleta do pinhão das Araucárias. Com a construção da ferrovia, literalmente milhões de araucárias foram cortadas acabando com um dos principais itens de subsistência dos caboclos. Esse desmatamento voraz além de desalojar os caboclos, posseiros em sua maioria, de suas terras cultivadas e privados do pinhão, a principal fonte de alimento humano e animal, causou grande revolta, obviamente. Tal revolta acabou forçando-os a tentar resolver a questão pelas armas, uma vez que não havia o que hoje chamamos de Estado Democrático de Direito, em que as questões podem ser discutidas nos tribunais.

Os caboclos acabaram derrotados e a ferrovia foi à falência deixando um grande contencioso para o país, uma vez que as terras concedidas foram ilegalmente vendidas a “grileiros”. Na esteira dessa indefinição criou-se um enorme contencioso sobre as posses de terras entre a União, que retomara as terras da Companhia, e os “compradores” destas mesmas terras antes

“pertencentes” à São Paulo Railway. Para buscar os direitos indenizatórios sobre essas terras ilegalmente privatizadas, “griladas”, formaram-se empresas que advogavam direitos de supostos “donos”, de fato grileiros. Uma dessas empresas, a CITLA que, com o pomposo nome de Clevelândia Industrial (embora não apresentasse características industriais) Territorial Limitada empregava o uso de jagunços e pistoleiros para extorquir os posseiros, exacerbando os ânimos e causando violentas lutas pela posse da terra.

Finalmente, em 1957 os posseiros organizados e armados se rebelaram e tomaram a cidade de Francisco Beltrão forçando uma decisão definitiva sobre a questão fundiária. Assim, ao contrário do que costuma ocorrer no Brasil,<sup>1</sup>os colonos venceram. Com a rebelião de 1957 o governo federal decidiu a questão concedendo aos colonos o título de posse da terra em 1962.

A partir de então é iniciado novo processo de colonização, agora mais organizado a partir da supervisão de uma entidade estatal com a função de colonizar a região, CANGO – (Colônia Agrícola Nacional General Osório). Esta entidade governamental tinha a finalidade de promover a colonização da região de fronteira, por razões de expansão da economia e também por questões de segurança nacional em ocupar a referida fronteira. Assim lutando, (literalmente), e vencendo o processo de formação de latifúndios, os colonos provenientes do Rio Grande do Sul e Santa Catarina se estabeleceram no Sudoeste do Paraná. Estes colonizadores trouxeram consigo o sonho de comprar terras e nelas desenvolver suas práticas agrícolas e manter suas culturas e tradições dentre elas a mais

---

<sup>1</sup> vejam-se os exemplos da guerra do Contestado, fronteira do Paraná com Santa Catarina, ou de Porecatu, no norte do Paraná, e do Pontal do Paranapanema em São Paulo,

evidente, a língua, a que designam, até hoje, de “dialeto italiano”. Embora houvesse descendentes de alemães entre os colonos estes eram minoritários, por isto a ênfase no italiano.

Uma informação de caráter étnica que merece um breve comentário é a predominância de descendentes de italianos e alemães. Talvez a região só tenha essa configuração por causa da guerra do Contestado que eliminou parte da população cabocla, os chamados “*homens cor de cuia ou cor de pinhão*”. Segundo os dados da CANGO das 4.848 pessoas cadastradas na cidade em 1948 havia 1940 pessoas do Paraná, 1812 do Rio Grande do Sul e 1065 de Santa Catarina, embora não haja dados específicos sobre a etnia dessas pessoas é possível acreditar que proviessem de regiões onde havia predomínio de descendentes de alemães e italianos, estes últimos principalmente.

Os hábitos e cultura dos colonos italianos permaneceram, embora com todas as alterações que o convívio com outros grupos propicia, tais como a aquisição do costume de tomar chimarrão e comer mandioca, elementos caracteristicamente indígenas, naturalizados a ponto de se ter intencionalmente, é claro, esquecido das origens desses costumes. A incorporação de novos aspectos culturais é algo totalmente esperado, uma vez que cultura não é algo estático, embora se acredite que assim deveria ser para determinar a identidade “de fato” de um determinado grupo. A inflexibilidade das mudanças culturais ocorre de modo mais peremptório em relação a alguns grupos étnicos. Maher (2000) demonstra tal seletividade ao mencionar o exemplo de um coreano de terno e gravata que não é questionado em sua identidade, por não trajar vestimenta, que em algum determinado período da história, teria sido a roupa típica. No entanto, o

mesmo não ocorreria com um indígena, pois dele se espera o exótico, e caso não apareça em público vestido como indígena acredita-se tratar de um “aculturado”. Embora com esses novos hábitos culinários e culturais, os “italianos” ainda eram identificados enquanto tais por causa da língua, que perdeu espaço para o português, graças a uma série de questões a serem apresentadas. Acredito ser necessário abordar algumas das causas da perda da língua dos antepassados que de forma alguma se deu de modo espontâneo.

### III – “Novos Falantes de Português” em “Território Multilíngüe”

Afirma-se muito facilmente que no Brasil se fala Português e, ao dizer isso a impressão que se tem é a de que apenas esta língua seja falada por todos os cerca de 180 milhões de brasileiros de todas as origens em todo o território nacional do Oiapoque ao Chuí. Houve durante o período de colonização temor de que a presença de outras línguas pudesse dividir o país o que fez predominar no Brasil uma política de criação e manutenção do monolingüismo português.

Talvez por este temor ser algo de certa forma superado, estejamos ante a, se não uma grande mudança nessa política lingüística, pelo menos alguma atenuação no aspecto da inseparabilidade língua e país, uma vez que a língua do país vizinho passa a ser ensinada às crianças sem que haja qualquer temor de “argentinização” ou “estadunização” das crianças via ensino de espanhol ou inglês como LEs.

O mapa a seguir mostra os limites da região sudoeste com o país vizinho hispano-falante – Argentina. Neste mesmo mapa, os municípios sinalizados em

cor vermelha são os que ofertam Inglês e os marcados com azul são os que ofertam Espanhol, aqueles não sinalizados (ainda) não ofertam LE para crianças.



Fonte: ACAMSOP 13-ASSOCIAÇÃO DAS CÂMARAS MUNICIPAIS DO SUDOESTE DO PARANÁ

■ *Ensino de Inglês*

- Na cor azul estão os municípios em que a LE é o espanhol

Como é possível perceber no mapa, há, ao Oeste, fronteira com a Argentina. O município onde a pesquisa se realizou dista 70 km do município de Bernardo Yrigoyen, município argentino separado do Brasil por fronteira seca o que permite e facilita o trânsito de brasileiros e argentinos de um país a outro sem grandes entraves alfandegários.

Ainda que haja movimento de brasileiros e argentinos nas fronteiras, normalmente com intuito comercial como demonstram os brasileiros que vão a Bernardo Yrigoyen para abastecer seus carros e fazer compras no comércio vizinho, quando a taxa de câmbio assim os favorece, não há, por outro lado, a circulação de outros elementos culturais como: jornais, revistas, canais de

televisão, etc.... Mesmo as emissoras de rádio cujas ondas, normalmente, não conhecem fronteiras físicas, têm potência limitada não sendo possível ouvi-las além dos municípios limites das fronteiras. A língua utilizada por brasileiros e argentinos para comunicação internacional nos municípios fronteiriços é uma variedade lingüística fronteira alcinhada de “portunhol”.

Essa variedade está razoavelmente bem descrita a partir de pesquisas realizadas em fronteiras luso-hispânicas como a de Elizaincin em “Nós Falemo Brasileiro”, (1967) e uma característica dessa língua é a de tornar possível que todos se entendam, pelo menos aparentemente, e para os fins propostos.

Diante da proximidade tipológica lingüística das línguas irmãs – espanhol e português e a variedade híbrida “portunhol”, não havia até então qualquer tentativa de se ensinar espanhol para crianças, provavelmente por causa do temor injustificado de que a criança viesse a confundir os idiomas no momento da alfabetização. Tal realidade começa a mudar a partir de um convênio firmado entre prefeituras de municípios brasileiros e intendências argentinas vizinhas.

A partir desse convênio, professores brasileiros uma vez por semana lecionam português em escolas argentinas e professores argentinos lecionam espanhol em escolas brasileiras. No caso do Inglês, a não inclusão no currículo decorreria de outra justificativa igualmente improcedente; a diferença em relação ao Português. Por essa diferença o ELEC seria considerado muito difícil e poderia resultar em frustração das crianças caso não conseguissem aprender a LE. Por essas razões temos uma característica marcante do ensino de LE, o fato de ela ser bastante recente na cidade e fato novíssimo no Brasil.

A possibilidade do ensino de LE para alunos dessa faixa educacional, foi aberta por vários motivos, alguns de ordem demográfica, econômica e educacional e, naturalmente, política. Em relação ao aspecto demográfico podemos verificar crescimento demográfico bem mais lento do que o de décadas anteriores. Os dados do IBGE ([www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)) demonstram acentuado declínio no crescimento demográfico, de 1950 a 1960 crescimento de 7,16%, de 1960 a 1970 de 4,97%, de 1970 a 1980 de 0,97%, entre 1980 e 1991 crescimento de 0,93% e de 1991 a 2000 de 1,40%. Esses dados demonstram uma menor pressão por vagas escolares no ensino infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente uma possibilidade de maior alocação de recursos dada a proporção de verba por aluno. Concomitante a este fator de desaceleração demográfica, houve uma significativa mudança da ordem tributária advinda da Constituição de 1988 na qual as entidades municipais passaram a contar com mais recursos e com a obrigatoriedade de se investir pelo menos 25% de sua receita em educação, (art. 107 LDB). Com a promulgação da LDB, principalmente a partir do que prevê o parágrafo 5 do artigo 26<sup>2</sup>, abriu-se a possibilidade de haver uma parte diversificada do currículo. Esta possibilidade juntamente com a introdução da hora atividade para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, conforme prevê o artigo 67<sup>3</sup> ensejou o ensino de novas disciplinas no currículo escolar.

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> V- período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho

Optou-se, no caso da localidade observada, por uma LE, com opção preferencial por idioma de abrangência internacional, usualmente sendo o Inglês a opção mais utilizada. Alguns municípios, por causa do advento do Mercado Comum do Cone Sul, Mercosul, optaram pelo ensino de espanhol, conforme vimos no mapa anteriormente mostrado. Assim, a introdução da ELEC, dentre vários motivos, é também fruto de uma razão política, a pressão, ainda que possa parecer imperceptível, da população pelo acesso de seus filhos a esse bem cultural.

As pressões pelo ensino de LE vêm da comunidade que percebe cada vez mais a necessidade de domínio de uma LE como valor educacional para fins acadêmicos e até mesmo para fins de empregabilidade. Almeida Filho (2002:7) aponta o descompasso entre a visão que a sociedade civil tem do valor de se aprender uma LE e as atitudes de governantes em relação ao ensino de línguas em escolas públicas.

A sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina de Língua Estrangeira no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar e leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas. O poder dos governantes e administradores, por outro lado, tem expressado mal nos meandros de suas decisões e atos o valor de uma bem sucedida vivência educacional em outras línguas.

O descompasso estaria em o poder público dar à LE um status de artigo de luxo, ou algo menos útil do que as demais disciplinas, como foi o caso de a LE ter sido transformada em atividade, deixando de ser uma disciplina curricular como as demais. O exemplo mais ilustrativo foi dado pelo governo do Estado de São Paulo. Costa (1987:9) relata a questão da legislação referente ao status da LE.

em dezembro de 1984, ao dispor sobre a elaboração do quadro curricular de ensino de 1º grau, a Resolução SE n. 355/84, indicando alterações nos conteúdos de núcleo comum, retirou o status de “disciplina” do componente curricular Língua Estrangeira, transformando-o em atividade”. Como essa Resolução causou dificuldades de interpretação e de implementação em vários estabelecimentos de ensino, a Secretaria de Educação acabou por substituí-la pela Resolução SE n.1/85. Entre outras coisas, definiu-se o caráter de “atividade”, entendendo-se por isso que o rendimento escolar do aluno em Língua Estrangeira para fins de promoção far-se-á apenas com base na apuração da assiduidade, e a avaliação de aproveitamento se fará para fins de acompanhamento e planejamento.

Assim, temos por um lado pressão da sociedade que anseia pela aprendizagem bem sucedida de uma LE. Por outro lado, o poder público que não percebe o valor formativo da experiência de se aprender uma LE atentando apenas para a questão financeira do custo de se oferecer um ensino de LE para os alunos da rede pública, sem olhar para os benefícios que esta traz. Vê-se, equivocadamente, o ensino de LE como um artigo de luxo que o Estado não pode distribuir satisfatoriamente para todos os alunos da escola pública. Por isso, deixa que a introduzam sem garantias de condições mínimas para que o luxo de fato possa ser usufruído. A visão diametralmente oposta entre sociedade e poder público em relação ao ensino de LE pode ser percebida pelo teor dos anúncios e publicitários dos institutos de idiomas que demonstram uma eventual superioridade de quem conhece outro idioma. Embora caricata a propaganda que passo a descrever pode dar uma amostra desta idéia de superioridade.

Na peça publicitária, o ator austríaco Arnold Schwarzenegger vestido como o exterminador do futuro II, aquele que vem proteger um jovem, cujo destino é organizar a resistência contra as máquinas que viriam a dominar o mundo, desce por uma corrente e vê um indivíduo amarrado de cabeça para baixo e

amordaçado. O exterminador apaga o pavio de uma carga com dinamites prestes a explodir retira a mordaca do indivíduo e pergunta-lhe: Do you speak English? A resposta é negativa, em seguida pergunta Hablas español? A resposta é igualmente negativa. Neste momento o exterminador dá as costas, acende um palito de fósforos reacende o pavio e sai deixando a vítima à própria sorte. Embora haja uma série de questões a serem feitas em relação à verossimilhança tais como, por que seria necessário falar qualquer língua para comunicar a existência de risco de vida do indivíduo amarrado próximo à dinamite prestes a explodir? A mensagem do anúncio parece ficar bastante clara: para quem não sabe inglês ou espanhol não há salvação, ou não merece ser salvo, ponto.

Pode-se discutir uma série de questões em relação à peça publicitária, de duvidosa índole, um possível incentivo à violência, até mesmo um caráter politicamente incorreto do ponto de vista lingüístico, afinal por que somente quem fala espanhol ou inglês merece ser salvo. No entanto, não se pode negar que haja na sociedade uma crescente valorização do domínio de idiomas estrangeiros que, dado o momento histórico desfrutam de prestígio, tais como os mencionados na propaganda.

Tal valorização poderia ser demonstrada de várias formas através dos números de inscitos em institutos de idiomas, da venda de material didático, dos pacotes de viagens com fins de aprendizagem e aprimoramento do idioma etc... No entanto, prefiro demonstrar essa crescente valorização através do texto de dois artistas em dois períodos distintos. Em 1973, o cartunista Henfil (1979:19,20) viajou para os Estados Unidos a fim de tratar sua saúde e enviou uma série de cartas que mais tarde formaram o livro Diário de um Cucaracha. Nesse livro

menciona de modo muito franco seu sentimento de inferioridade por não falar inglês.

“Sabe o que notei agora e hoje? Que aí no Brasil nós temos o mesmo complexo de inferioridade quando vemos alguém conversando em inglês. Aí mesmo no Brasil eu me senti diminuído por ver amigos meus falando inglês com algum estrangeiro. Diminuído. Vou te fazer uma confissão: pra impressionar uma menina, eu já cheguei até a pegar um livro em inglês e ficar ali, horas, fingindo ler inglês(...) Posso me tornar o maior humorista do mundo, mas serei o mais merda dos homens se não falar inglês. O inglês (não saber) é aleijão. Isto aí no Brasil me tornava uma pessoa de segunda classe. Imagine aqui. Me sinto de segunda classe para os homens, para as mulheres, pros dogs e postes. Pode ser um chato, mas o brasileiro que fala inglês tem a minha inveja, e, se pudesse eu matava ele a dentadas.

Outro artista, Renato Russo, deixou bem claro em sua música Eduardo e Mônica, agora na década dos 90s, que saber inglês já havia se tornado uma exigência tão banal, pelo menos para as pessoas de uma determinada classe social, quanto saber ler, escrever, operar um micro computador ou dirigir automóvel. Nesta música, verdadeiro *“hit”*, Renato Russo descreve um relacionamento entre dois jovens, uma estudante de medicina e um adolescente, e as diferenças entre os dois. Em um trecho da música a questão da maturidade, inclusive lingüística é mencionada. Diz o cantor em seus versos *“Ela fazia medicina e falava alemão, ele ainda nas aulinhas de inglês”* procurando deixar bem claro que aprender inglês na escola seria algo básico e esperado, por essa razão o uso do diminutivo em relação às aulas. Além disso, deixa transparecer que Mônica já falava inglês e alemão, e que Eduardo ainda não falava *“nem”* inglês, uma vez que ainda freqüentava as tais *“aulinhas de inglês”*. Assim pode-se perceber através das vozes desses artistas que, em pouco mais de 20 anos, a LE, neste caso o inglês, se tornava cada vez mais valorizada pela sociedade, mas nem tanto o processo escolar de se adquirir de fato essa LE.

Essa valorização evidencia ao poder público, que parece finalmente estar despertando para tal mudança, ao tentar introduzir o ensino de LE desde as séries iniciais. É possível perceber sinais de incompreensão, por parte do poder público, em relação aos benefícios do ensino de LE que resulte em capacidade real de uso dessa nova língua, como demonstra a ausência dessa disciplina nas avaliações do SAEB, ENEM e Provão. Tal ausência denota certo desleixo para com a disciplina de LE, e demonstra parcialidade nesse sistema de avaliação. Afinal, a avaliação deveria ter como finalidade informar ao poder público as qualidades e deficiências do sistema de ensino em cada uma das disciplinas para que sejam mapeados os problemas a fim de tentar saná-los.

Há indícios de que a sociedade civil deseja saber o que ocorre com a educação, o que é um sinal muito alentador. No entanto, em relação à LE não se quer nem ao menos saber ou informar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na escola pública. Evidencia-se um sinal de desprestígio, ou desinformação das autoridades em relação à LE, ou ainda sinal de cínica atitude em relação à educação pública, destinada majoritariamente aos pobres. Para essa camada da população qualquer arremedo de ensino de LE é suficiente. No entanto, para os filhos dos líderes e dirigentes, situados no topo da pirâmide social, a qualidade do inglês dos institutos de idiomas representado pela Cultura Inglesa.

Notamos haver sinais dissonantes em relação à LE na escola pública. Se, por um lado, ao introduzir a LE já nas séries iniciais, e até mesmo no ensino infantil, o poder público confere a esta disciplina um inequívoco sinal de prestígio e valorização. Por outro lado, a mesma disciplina não é submetida à avaliação

institucional, (por nenhum dos entes federativos, Município, Estado ou União), o que põe em xeque o caráter de seriedade do ensino da LE na mesma escola pública. Afinal, deseja-se ensinar a LE ou apenas mantê-la como um enfeite, algo destituído de sua mais importante função educacional? Esta função conforme nos alerta Costa (op. 72) é a de desenvolver o potencial intelectual de aprender línguas e, por conseguinte, *“aprender maneiras diferentes de pensar e sentir, enfim de nos realizarmos como seres humanos”*. Esta questão crucial parece ainda não estar respondida pelas autoridades da educação, e por esta razão tornou-se uma das perguntas de pesquisa dessa tese. O que se quer com o ensino de LE na escola pública, incluindo agora as séries iniciais?

Temos assim subentendidas questões de planejamento lingüístico que embora não sejam as perguntas de pesquisa merecem ser discutidas pois têm estreita ligação com as mesmas: Por que ensinar LE nas séries iniciais, que LE escolher? Qual a expectativa em relação ao ensino desta LE?

A escolha da LE a ser ensinada nas escolas públicas parece ser determinada por critérios pragmáticos, optando-se pela língua que tem mais evidência como útil, ou a LE ensinada nas séries subseqüentes a partir da 5.série do ensino fundamental até a 3. série do ensino médio, que foi escolhida seguindo-se o mesmo critério. Em relação ao município pesquisado, a possibilidade de se tentar revitalizar a língua dos antepassados de boa parte dos moradores, variantes dialetais do italiano ou do alemão (provavelmente extintas na Europa) não parece estar colocada, nem mesmo há expectativa de se ensinar as variantes dialetais consideradas padrão nos países de origem dos migrantes. Porém há algumas

iniciativas, ainda em fase de preparação, para se ensinar nas escolas as variantes atualmente consideradas padrão nos países de origem dos ancestrais.

Recentemente o cônsul da Itália para os Estados de Santa Catarina e Paraná assinou convênio para a formação de professores de italiano a fim de ensinar essa LE para os alunos dos municípios do Sudoeste do Paraná. O ensino se dará, conforme noticia o Jornal de Beltrão, de maneira extra-curricular.<sup>4</sup> Tal iniciativa, de se ensinar várias LEs nas escolas públicas, pode resultar em melhor formação educacional e enriquecimento cultural dos alunos.

Em relação à política lingüística, a ser ainda estabelecida, parece haver sinais de valorização da diversidade étnica local o que pode resgatar o orgulho de povos que forçadamente deixaram de falar a língua materna. Cria-se também a possibilidade de mostrar que uma LE não é somente um bem de consumo, ou uma ferramenta para estabelecer comunicação com o mundo exterior, mas serve também para revisão de aspectos negados em relação à história do país e dos próprios alunos. Utilizarei os termos *política lingüística* no sentido de Tollefson, (1991:16), segundo o qual:

---

<sup>4</sup> Art.98. Das receitas resultantes de impostos, compreendidas as provenientes de transferências, a União aplicará nunca menos de dezoito e os Estados, Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte e cinco por cento, ou do que constar nas respectivas Constituições e Leis Orgânicas, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

<sup>4</sup> O jornal de Beltrão de 16/06/03 informa que o cônsul italiano para os Estados de Paraná e Santa Catarina, Mario Trampetti e o presidente da AMSOP (Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná) assinaram convênio para a formação de professores de italiano para ensinar nas séries iniciais. Inicialmente o ensino será extracurricular.

a política lingüística se refere tanto às atividades governamentais como não governamentais... A política de planejamento lingüístico é a institucionalização de uma língua como base para a distinção entre os grupos sociais (classes). Ou seja, a política lingüística é um mecanismo para a inserção da linguagem dentro de uma estrutura social, assim a língua determinará quem terá acesso ao poder político e aos recursos econômicos. A política lingüística é um mecanismo através do qual os grupos dominantes estabelecem sua hegemonia ao utiliza-la. Este conceito de política lingüística determina que há uma relação entre os relacionamentos sociais e a política lingüística.

Assim, as autoridades locais optaram por uma língua de abrangência internacional, o inglês, por questões pragmáticas, dado o forte apelo da cultura popular, cinema e músicas veiculadas nesta língua, além de inegavelmente ter se tornado a língua veicular universal. É possível perceber que o direcionamento da política lingüística aponta para a intenção de formar cidadãos aptos a atuar em um mundo que cada vez mais se estreita, pelo menos para as trocas comerciais. Este processo de mundialização utiliza a LI como meio de comunicação entre as diferentes línguas mundiais da mesma forma como se opta por uma moeda comum.

Tendo em vista essas questões passo a apresentar as perguntas de pesquisa e os procedimentos para realizá-la.

As Perguntas de Pesquisa:

Pretendo neste trabalho descrever e interpretar as aulas de ILEC a partir da atuação pormenorizada e microcós mica de duas professoras com formações distintas, uma licenciada em Letras Português-Inglês e a outra licenciada em Pedagogia. A partir das observações de aulas das professoras participantes foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa: **1) como as professoras-**

**participantes dessa pesquisa atuam no ensino de LE (inglês) para as séries iniciais, do ponto de vista prático-organizacional (carga horária, caráter optativo ou obrigatório da disciplina, uso de materiais didáticos...) e principalmente teórico (abordagens e competências de ensinar).** É preciso lembrar que ambas as professoras, bem como possivelmente grande parte dos professores que atuam nessa área não são preparados durante os cursos de licenciatura para o ELEC. Nesta pesquisa optamos por focalizar o trabalho de duas professoras-participantes, provenientes de duas categorias de professor, uma licenciada em Letras cuja formação específica é direcionada para o ensino de LE em geral sem o foco no ensino para crianças. No caso da professora licenciada em Pedagogia sua formação específica é voltada apenas para o ensino de crianças, porém sem formação específica para o ensino de ELEC. Em seguida outra pergunta será abordada. **2). A partir da atuação que revelam em aulas observadas e gravadas é possível perceber a presença de atividades que se revelam eficientes para este novo grupo de aprendizes? 2.1 A experiência que ambas as professoras participantes dessa pesquisa têm enquanto alunas de um curso de aperfeiçoamento (realizado durante o período da investigação) transparece nas suas aulas?**

#### **IV – A Organização da Tese**

O presente trabalho foi estruturado de modo que houvesse inicialmente a apresentação do local de pesquisa e suas características. Acredita-se que o país seja monolíngüe e que não haja qualquer necessidade de que a maioria da população possa falar LE. Graças à supremacia dessa idéia equivocada não há

esforços para se ensinar adequadamente uma LE nas escolas públicas. Porém, com a crescente incorporação do país ao mercado mundializado a idéia começa a ser questionada, levando o poder público a oferecer LE já nas séries iniciais.

No capítulo 2, apresento a metodologia de pesquisa e o porquê da opção pelo estudo de caso etnográfico o qual permite a análise aprofundada de um caso e a possibilidade de generalização desse caso. Assim, situações semelhantes em que professores compartilham das mesmas características tais como competência lingüística ou crenças sobre aprendizagem tendem a lecionar de modo semelhante o que pode previsivelmente resultar em situações parecidas.

No capítulo 3, discuto a política lingüística relacionada à história das línguas no Brasil e o papel do Estado no fortalecimento da língua portuguesa e quase aniquilação das outras línguas nativas ou alóctones. Comento o caso de outro país, os Estados Unidos da América, que também fez opção semelhante, ou seja forçar a supremacia de uma língua através da aniquilação das outras.

Em seguida, mostro a legislação vigente em relação ao ensino de LE, e os resquícios da política monolíngüista que não dedica à LE o mesmo caráter das demais disciplinas do currículo.

Abordo, então, as questões teóricas relacionadas ao ensino de LE e as questões relacionadas à idade, no intuito de discutir a causa da introdução ou retirada do ensino de LE para jovens de determinada faixa etária na escola pública.

No capítulo 4, abordo a questão do ensino de LE em dois contextos, no instituto de idiomas e nas escolas públicas. Observo as duas professoras participantes, no papel de alunas no instituto de idiomas, e professoras de ELEC. Analiso a aula no instituto de idiomas e o ambiente enquanto elemento significativo para o processo de ensino-aprendizagem de LE e as diferentes possibilidades de aprendizagem das alunas no instituto de idiomas e dos alunos nas escolas públicas.

Descrevo uma aula ocasional em que um professor, (o próprio pesquisador) substitui uma das professoras participantes para lecionar LE para crianças.

Finalmente, no capítulo 5, apresento as considerações finais nas quais é possível ter certo otimismo, devido à introdução da LE para as crianças nas séries iniciais. Tal novidade é resultado da pressão da sociedade civil que cada vez mais percebe a necessidade do conhecimento de uma LE para um melhor convívio na sociedade cada vez mais interdependente.

---

## CAPITULO II

### 2. PELA CONSTRUÇÃO DOS PASSOS DA PESQUISA

#### 2.1 Metodologia

Para realizar o trabalho, utilizo instrumentos normalmente próprios da pesquisa etnográfica, porém não realizo etnografia nem pesquisa etnográfica, mas sim um estudo de caso. Verificamos através dos conceitos de teóricos da área uma clara distinção entre o que seja etnografia e pesquisa etnográfica. O objetivo a ser aqui alcançado é a descrição de atividades de ensino e aprendizagem através da interação entre professoras e alunos em ambiente formal de ensino. Não verifiquei, no decorrer da análise das aulas, qualquer sinal típico de características étnicas específicas, portanto não caberia nesse estudo de caso a designação de etnografia ou pesquisa etnográfica.

A nomenclatura utilizada para designar os diversos tipos de pesquisa pode parecer irrelevante. No entanto, é preciso que o pesquisador se pautar por um determinado viés metodológico reconhecido pela comunidade científica a fim de que seu relato não seja tão somente uma observação impressionista. Para alguns etnógrafos há uma grande diferença entre etnografia e pesquisa etnográfica. Para LUTZ (1981:52) por exemplo, etnografia é:

uma descrição ampla e holista dos processos interacionais envolvidos na descoberta de recorrentes e importantes variáveis em uma sociedade, de como as pessoas se relacionam sob determinadas e específicas condições, e de como estas relações afetam ou produzem certos resultados e refletem na sociedade. Não é um estudo de caso, que observa um único exemplar, ou uma pesquisa de campo que procura dados previamente estabelecidos em um breve encontro (de algumas poucas horas a cada dia por um ano ou 12 horas por dia em poucos meses) com algum grupo. Estes tipos de pesquisa são etnográficos, mas não são etnografia! Podem ser boas pesquisas, mas quando são travestidas de etnografia são más etnografias e más pesquisas.

Por essa razão, não posso afirmar que esteja realizando etnografia, ainda que utilize cabedal teórico e procedimentos investigativos típicos de pesquisas de caráter etnográfico para obtenção de informações. Há estudiosos que afirmam ser possível fazer etnografia estudando pequenos grupos ou comunidades, ainda que no interior de comunidades maiores, como aponta um dos autores mais citados sobre este tipo de pesquisa, Erickson (1984:52)

Nas sociedades modernas uma família, uma sala de aula, uma escola inteira, um grupo de trabalhadores numa fábrica, a fábrica inteira são unidades sociais e podem ser descritas etnograficamente (bem como não etnograficamente). O que torna um estudo etnográfico é o fato de não se ver a unidade social, de qualquer tamanho, como uma unidade monolítica, mas de revelar situações, pelo menos em parte, do ponto de vista dos atores envolvidos nas situações.

A partir desse conceito poderia dizer que esta pesquisa tem o caráter de etnografia, uma vez que terá como objetivo descrever e analisar situações complexas em um determinado ambiente, sala de aula, cujas características podem ser similares ao de uma pequena comunidade.

Entretanto não contemplarei de maneira enfática o ponto de vista dos atores envolvidos nas situações de ensino/aprendizagem, embora os tenha ouvido e procurado entender seus pontos de vista. Mesmo consultados, tomei a decisão

de não focar com grande ênfase seus pontos de vista na tentativa de preservá-lhes a face.

Em grande parte das aulas observadas me revisei como professor de inglês do ensino fundamental, tentando ensinar palavras e a sintaxe da LE sem utilizá-la como meio de comunicação. Tinha, a grande esperança de que os exercícios estruturais de seguir um modelo seriam depositados na cabeça dos alunos e, a partir desse acúmulo de frases, os alunos passariam a falar a LE. Tal experiência não era nem um pouco rara como se pode verificar pelas teses e dissertações de programas de doutorado e mestrado de LA. O mesmo ocorre nas comunicações de simpósios e seminários da área em que se repete a mesma informação de já haver trabalhado de maneira semelhante à minha e daquelas professoras, ou seja, utilização de abordagem estruturalista e exercícios baseados em gramática e tradução.

As pesquisas qualitativas têm como característica a identificação do pesquisador e seu posicionamento enquanto parte da pesquisa e não mero observador ou árbitro. Assim ao analisar e descrever as aulas não pretendo julgar as professoras ou fazer juízo de valor sem considerar outros elementos que interferem no processo de ensino aprendizagem. Infelizmente, não raramente, pesquisadores agem como árbitros ou observadores pretensamente neutros ao adentrar a sala de aula e descrever as atividades ali desenvolvidas. Quando isto ocorre, tendem a criticar o professor como se apenas este profissional fosse o responsável pelo fracasso, (normalmente este é o resultado mais demonstrado pelas pesquisas) ou sucesso da aprendizagem. A observação recai sempre, e às vezes quase exclusivamente, sobre o professor, sem se levar em conta outros

aspectos igualmente importantes para que ocorra a aprendizagem. O professor quando observado e analisado por este tipo de pesquisador é um autômato a-histórico e impessoal julgado apenas pelo que acontece na sala de aula, e não um ser humano complexo e dotado de sentimentos, limitações e potencialidades. Assim, como não considero as professoras máquinas de lecionar, nem os alunos máquinas de aprender, mas seres dotados de valores e sentimentos que devem ser preservados de qualquer constrangimento, sigo as recomendações de Lutz (op.cit:58-59):

Todos os nomes e lugares podem ser codificados. Somente o tipo de organização ou sociedade e suas características são mantidas. Ninguém poderia ser capaz de identificar a organização ou sociedade ou qualquer um dos indivíduos presentes naquelas circunstâncias. Minha própria etnografia da escola Robertsdale School é como tal etnografia. Acredito ser impossível identificar-se a escola ou os indivíduos envolvidos. Ainda assim dúzias de pessoas me dizem que os acontecimentos descritos na Robertsdale são iguaizinhos aos da escola de seus bairros.

Esses pressupostos da etnografia para a preservação dos participantes são também normas dessa pesquisa qualitativa, o estudo de caso.

Essa modalidade de pesquisa, embora se utilize um pequeno número de sujeitos, apresenta informações que podem ser generalizadas. Não obstante, suponho ser necessário comentar aspectos das pesquisas de ordem qualitativa, principalmente, por considerarem válidas as variáveis econômica, cultural, social, local, étnica ou de gênero que, normalmente, não são levadas em conta em pesquisas quantitativas baseadas em estatísticas.

Assim, quando uma pesquisa é realizada, ainda que no interior de uma pequena comunidade, leva-se em conta sua organização social própria para análise dos elementos necessários para a observação e realização da pesquisa

de base etnográfica. Esses elementos são considerados relevantes para a pesquisa, pois os agentes envolvidos têm uma série de relacionamentos baseados em caráter de ordem hierárquica, de status e de papéis a serem desempenhados, e de obrigações inerentes a cada membro dessa comunidade de acordo com sua função. Pelas razões apresentadas concluo que a classificação mais adequada para a pesquisa que pretendo desenvolver é a pesquisa qualitativa, o estudo de caso. A característica deste tipo de pesquisa é a profundidade de estudo de um caso em suas características próprias, tais como dinamismo e complexidade.

## 2.2 – O Estudo de Caso

Optei por utilizar o estudo de caso, seguindo alguns procedimentos da pesquisa etnográfica, por considerá-lo o método mais adequado ao objetivo do que pretendia desenvolver. Este tipo de pesquisa qualitativa, o estudo de caso, é bastante apropriado para pesquisas cujas perguntas são como e por que e inadequadas para se investigar relação formal entre variáveis, testar teorias e apresentar generalizações, que seriam mais viáveis para estudos quantitativos conforme aponta Stake (1978). No presente estudo, não tenho intenção de testar hipóteses ou teorias. Pretendo interpretar como duas professoras com formações e níveis de proficiência lingüística distintas lecionam LE para estudantes de 1ª série, embora freqüentem o mesmo curso de aperfeiçoamento. Para observar o processo de ensino assisti e gravei em áudio as aulas de ambas em duas escolas municipais e aulas do instituto de idiomas em que as professoras eram estudantes.

Após transcrever uma aula típica, de cada uma das professoras, em escolas distintas, passei a tentar entender as atividades docentes naqueles diferentes contextos. Como não há um conceito de o que seja aula típica considerei como tal a aula com características recorrentes nas demais aulas. Não optei por extrair excertos de diversas aulas, mas analisar uma que se parecesse com as demais, ou seja, uma aula que não tivesse sido “ensaiada” para o pesquisador ver. Houve inicialmente algumas aulas em que as interações pareceram muito artificiais e aparentemente ensaiadas. Também descartei aulas em que interrupções tomaram muito tempo das aulas, infelizmente houve situações em que as aulas eram interrompidas para diversos tipos de avisos de ordem administrativa e institucional. Assim a aula analisada é um exemplar válido para se detectar características gerais do evento aula, da mesma forma que as pesquisas de biologia não analisam todos os exemplares da espécie para se descrevê-los.

Em relação às pesquisas de caráter qualitativo como paradigma científico, já não há grandes oposições ou críticas como a de que seria demasiadamente subjetiva. O estabelecimento definitivo da pesquisa qualitativa pode ser percebido pela excelente produção acadêmica (dissertações e teses) nas mais variadas áreas de estudo e nas mais diversas universidades. Assim o modelo, até então vigente, de que a verdade teria de ser evidenciada insofismavelmente pelos números cedeu espaço para a nova possibilidade de se fazer ciência.

A pesquisa de base etnográfica, ao contrário do que formulam algumas críticas a ela direcionadas, não é apenas uma descrição aleatória de um determinado fenômeno ou situação. Tal visão é equivocada por acreditar na

possibilidade de haver indivíduo destituído de subjetividade, como se fosse possível descrever algo sem uma posição teórica ou interesse político. Para isso seria necessário crer que um indivíduo é como uma máquina fotográfica que reproduz apenas aquilo que é captado pela lente, ou que o indivíduo fosse um gravador e reproduzisse sons de um determinado contexto. Melhor ainda, a soma de ambos, capaz de reproduzir som e imagem sem qualquer pré-concepção para formalizar uma teoria. Esta visão de ciência esbarra no conceito de sujeito. Vale repetir, pois considera o cientista um sujeito sem ideologia e destituído de qualquer elemento subjetivo. Tal possibilidade seria virtualmente impossível porque até mesmo a escolha de um tema para pesquisar ou a decisão de ser cientista denotam uma posição ideológica, e em última análise, esse indivíduo não poderia ter linguagem, uma vez que a linguagem é inerentemente ideológica, como nos lembra Pêcheux (1993:167):

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica, quanto à reprodução das relações de produção, consiste no que se convencionou chamar interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico. De tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas).

Dessa forma, a impossibilidade da objetividade se instaura, uma vez que a própria linguagem nos coloca em um determinado grupo com determinados interesses o que resultará em uma visão parcial, (uma vez que é impossível haver visão imparcial), do fenômeno a ser descrito.

A pesquisa qualitativa, inclusive a de base etnográfica, leva em consideração os fatores subjetivos de pesquisador e demais agentes da pesquisa,

uma vez que será feita por agentes humanos, portanto constituídos de subjetividade. A subjetividade não é, portanto, vista como um problema ou elemento de desqualificação da pesquisa, uma vez que será explicitada no processo de descrição e análise. O estudo de caso etnográfico, um dos tipos de pesquisa qualitativa, é mais do que uma série de procedimentos para obtenção de registros, e não tem qualquer pretensão de testar hipótese ou encontrar uma verdade absoluta, como no caso das pesquisas quantitativas. No entanto não é apenas uma impressão de um indivíduo sobre um acontecimento, o que de acordo com André (1995:45) marca a pesquisa etnográfica:

deve ir muito além (da descrição) e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo.

Por esta razão ouvi “as partes envolvidas” no complexo processo de ELEC, embora não tenha lhes mostrado o resultado final com o intuito de preservar-lhes a privacidade, e por não ser uma pesquisa ação que tivesse a priori a intenção de interferir na atuação dessas professoras. Isso não significa que este trabalho, inicialmente levado a termo enquanto estudo de caso etnográfico, venha a ser apenas um trabalho acadêmico. Embora não tenha sido concebido, a priori, com intenção de interferir na atuação das professoras em sala de aula, como uma pesquisa-ação, esse estudo de caso pode, assim espero, vir mais tarde a servir de informação para efetiva atuação em sala de aula. Assim, busquei na etnografia, mais precisamente no estudo de caso etnográfico, as bases para a realização da investigação e trarei da LA os elementos teóricos para análise dos registros obtidos.

---

## CAPÍTULO III

### 3 ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA OU 2ª LÍNGUA: ENTRE A HISTÓRIA E AS TEORIAS

#### 3.1 O MONOLINGÜÍSMO COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE E SUBJUGAÇÃO DAS MINORIAS

A política lingüística brasileira tem início no século XVIII com a publicação do Diretório dos Índios determinado por Marquês de Pombal. O então Secretário de Estado dos Negócios de Portugal era uma espécie de primeiro-ministro da época. No intuito de modernizar e secularizar o reino, Pombal buscou diminuir o poder das entidades religiosas, dentre elas a Companhia de Jesus.

Os jesuítas, como eram conhecidos os religiosos dessa Companhia, detinham grandes extensões de terra e rivalizavam com os fazendeiros locais na produção de riquezas, além de exercerem poderes políticos, fatores que desagradavam o Marquês de Pombal. Uma das atitudes dos jesuítas que desagradava ao Marquês era o uso da língua geral. Para coibir o uso dessa língua no Brasil, promulgou-se o diretório dos índios.

Nesse documento, que inaugura a política lingüística do Brasil, o Marquês, no papel de representante da Coroa Portuguesa, provavelmente percebendo a possibilidade de criação de uma identidade brasileira a partir da Língua Geral,

língua de base tupi, criada a partir do contato dos europeus e as diversas comunidades indígenas do Brasil, determina a sua proibição e exclusividade do uso da língua portuguesa na colônia. Para isso determina a abertura de escolas para o ensino de várias disciplinas, a mais importante, a língua portuguesa. Não se pode dizer que esta lei tenha sido uma letra morta dada a pequena inserção da entidade escolar no país. No entanto, apresenta uma preocupação em relação ao papel político da língua no território. Assim, o Diretório dos Índios<sup>5</sup> fica como marca da primeira lei lingüística do país, reflexo da “ameaça” de uma nova língua nascida do contato entre europeus e indígenas. Para que a predominância da língua portuguesa se efetivasse vários artifícios foram utilizados, o primeiro deles instituído pelo Marquês de Pombal ao estabelecer no Diretório dos Índios: a ratificação do português como língua oficial e proibição da chamada língua geral, (língua veicular criada e utilizada a partir do contato entre os europeus e indígenas) no Brasil. Pombal temia que essa língua, a Língua Geral ou Nheengatu, pudesse vir a ser um elemento de identificação do povo local, o que poderia acarretar futuros movimentos independentistas. Dessa forma, o Regente decidiu fazer o que lhe parecia ser o mais indicado para o momento: *“cortar o mal*

---

<sup>5</sup> Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações que conquistarão Domínios introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável que hum dos meios mais efficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes mostrado a experiência que ao mesmo passo, que introduz nelles o uso da língua do Príncipe que os conquistou se lhes radica também o affecto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. Observa-se pois em todas as Nações polidas do Mundo este prudente e sólido systema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrario que só cuidarão os primeiros Conquistadores de estabelecer nella o que chamarão geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios daquelles meios, que os podiaõ civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição em que até agora conservavaõ. Para desterrar este perniciosíssimo abuso será hum dos principaes cuidados dos Directores estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portugueza, não consentindo por modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencerem ás Escolas, e todos aquelles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da Língua própria das suas Nações ou da chamada geral; mas que unicamente da Portugueza, na forma, que Sua Magestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observarão com total ruína Espiritual e Temporal do Estado.

*pela raiz*” proibindo o uso de outra língua que não a do rei. Obviamente que esta não é uma lei cuja validade se dá de maneira imediata. No entanto, demonstra a vontade da autoridade de coibir qualquer outra forma de comunicação que não na língua do rei. Essa lei lingüística parece ter vindo naturalmente no interior das caravelas. No entanto, haverá outras leis, algumas não escritas, leis coercitivas, vindas então dos novos navios, os negreiros.

Com as novas atividades econômicas da colônia, o cultivo da cana de açúcar e a mineração, necessitava-se cada vez mais de mão-de-obra. Assim, buscou-se suprir essa demanda com a importação de escravos africanos. Esse novo contingente populacional acabaria por difundir a língua portuguesa na América. Essa difusão se daria graças à estratégia predominantemente utilizada por mercadores de escravos, a de misturar pessoas de origens diversas para evitar a possibilidade de comunicação. Embora esta não fosse uma política de Estado, mas uma forma de segurança para evitar motins nos navios, pareceu funcionar *“bem”* para os fins propostos.

Nesse infinito processo de desumanização dos africanos, além de se extrair a liberdade dos indivíduos, arrancava-se-lhes também a última possibilidade de se verem como seres humanos, a utilização das suas línguas maternas para comunicação. Dessa forma, em meio a outros companheiros de infortúnio, os escravos se viam privados da liberdade e também do último vestígio de serem humanos: uma língua que lhes possibilitasse a comunicação e união pela luta de reconquista da liberdade.

Essa língua então passou a ser qualquer uma, não precisava ser necessariamente a materna, mesmo uma língua veicular, (língua criada a partir do

contato entre dois ou mais diferentes grupos lingüísticos) em comum com os companheiros serviria. Porém, tal língua obviamente lhes era negada, forçando os escravos a falar a língua do novo senhor, a fim de que pudessem se organizar e tentar empreender fuga. Essa prática de segregação lingüística dá origem a dois tipos de escravos assim designados: ladinos, aqueles que já dominavam um pouco da língua portuguesa, e boçais, aqueles que nada falavam desse idioma luso. Esses termos, ladino e boçal, hoje designam respectivamente; pessoa esperta e burra.

A estratégia dos mercadores de escravos de impedir o transporte de africanos de línguas comuns no mesmo navio para impedir organização de revoltas não significa que as línguas tenham se perdido durante a travessia do Atlântico. Lucchesi (2004), ao estudar a presença de línguas africanas no Brasil se pergunta o que teria impedido a crioulização ou pidginização do português aqui falado como ocorrera em outras colônias portuguesas na África. A resposta, segundo o autor, seria a estratificação da sociedade da época em que pouco contato havia entre os donos das minas de ouro e os escravos mineiros, os usineiros e os trabalhadores. Assim, Lucchesi (2004:171) responde à pergunta:

Os escravos de Vila Rica utilizavam uma língua de base ewe-fon (ou mina-jejê) que evitou a crioulização ou pidginização do português no Brasil, pois tais processos dependem crucialmente da socialização da língua-alvo entre os falantes do substrato

A língua portuguesa, mesmo em situação minoritária na diglossia com línguas africanas, prevaleceu pela importância social de seus falantes, que detinham os aparelhos repressivos do Estado, tais como polícia e exército. Porém, não só a repressão operava em favor da língua portuguesa, pois a partir do

domínio desse idioma, os sonhos de alforria e ascensão social poderiam se tornar realidade para os africanos cativos. Os lusófonos conseguiam, mesmo em menor número, porém, mais bem armado e organizado, dominar a maioria dos escravos africanos. O termo diglossia aqui utilizado toma como base o conceito estabelecido por Fishman (1995:120):

a utilização, dentro de uma mesma comunidade, de vários códigos independentes (e a manutenção estável destes mais do que o deslocamento de um sobre o outro no tempo) esteve dependente das funções atuantes de um código diferente daquelas que se consideravam apropriadas para o outro código

Embora com maior número de falantes a língua franca africana, língua mina ou língua jeje não se sobrepôs à portuguesa em decorrência da diferença da importância político-social dos grupos sociais e, conseqüentemente, de suas línguas na sociedade escravocrata de então. Para traçarmos um paralelo da diferença da importância político-social entre os grupos, basta lembrarmos que os africanos nem sequer humanos eram considerados, mas sim semoventes, ou seja, animais de trabalho. Assim, em situações de conflitos lingüísticos, haverá sempre a tendência de uma língua se sobrepôr às outras independentemente do número de falantes. A língua que tende a se estabelecer é do grupo lingüístico social que no momento se encontrar mais bem equipado do ponto de vista econômico, político e até mesmo tecnológico. De acordo com este pressuposto de que uma língua pode se sobrepôr às outras por razões não demográficas, mas sim econômico-político e tecnológica, a língua portuguesa pode ter passado a ser mais do que língua materna dos imigrantes de origem lusitana. Passou a ser uma língua veicular que segundo Calvet (1981:95) era *“a língua utilizada para a intercomunicação entre comunidades vizinhas que não falam a mesma língua”*

entre brancos europeus, negros africanos e a população indígena. Nessa situação de multilingüismo, a diglossia foi predominantemente desequilibrada em favor da língua européia, o português. Tal desequilíbrio não ocorreu por eventual superioridade desta em relação às outras, mas devido à instituições estatais, tais como exército e polícia cuja função de manter a “*ordem*”, e coletar impostos, acabou por além de impor a lei impor também a língua.

Esta nova situação, do aumento do número de falantes de português, se daria pela nova composição da população, uma vez que a descoberta do ouro resultou na imediata mudança de 300 mil pessoas para a região aurífera, em sua maioria “*brancos*”, não europeus, que falavam português. Ribeiro (1995:157) demonstra que uma nova população havia se criado por volta de 1800:

Em 1800, a população do território brasileiro recupera seu montante original de 5 milhões. Mas o faz com uma composição invertida. A metade é formada, agora, por “brancos” do Brasil, predominantemente “pardos” – quer dizer, mestiços e mulatos – falando principalmente o português, como língua materna, e já completamente integrados à cultura neobrasileira. Os negros escravos somam 1,5 milhão, sendo uma terça parte deles constituída por “crioulos” – quer dizer, negros nascidos no Brasil e amplamente aculturados

Dessa forma, a língua dos cidadãos livres pode ter se tornado a língua materna da segunda geração de escravos, o que levou o antropólogo Darcy Ribeiro (op.cit:115) a, afirmar sensatamente que foram os africanos que difundiram a língua portuguesa no Brasil:

Encontrando-se dispersos na terra nova, ao lado de outros escravos, seus iguais na cor e na condição servil, mas diferentes na língua, na identificação tribal, e freqüentemente hostis pelos referidos conflitos de origem, os negros foram compelidos a incorporar-se passivamente no universo cultural da nova sociedade. Dão, apesar de circunstâncias tão adversas, um passo adiante dos outros povoadores ao aprender o português com que os capatazes lhes gritavam e que mais tarde, utilizariam para comunicar-se entre si. Acabaram conseguindo aportuguesar o Brasil, além de influenciar de múltiplas maneiras as áreas culturais onde mais se concentraram, que foram o nordeste açucareiro e as zonas de mineração do centro do país.

Pode-se concordar com tal assertiva se levarmos em conta a diglossia relativa à desproporção entre a minoria de falantes de português como língua materna e os africanos em maior número que passaram a utilizar esse novo idioma e a transmiti-lo a seus descendentes. Da mesma forma que os indígenas, os africanos também foram forçados a abrir mão da língua materna como estratégia de organização para a resistência contra a escravização. Séculos depois, asiáticos e até mesmo europeus experimentariam a mesma violência da política lingüística monolingüista. Os novos imigrantes, não importando a origem foram forçados a abandonar suas línguas maternas a fim de se tornar tão ou mais confiáveis que os demais brasileiros lusófonos.

### 3.2 A Herança Lingüística: Sobrevivendo Ao Aniquilamento Da Exclusividade Da “*Língua Nacional*”

Durante os anos 40, temos a continuidade do governo Vargas, agora não mais legitimado como revolucionário, mas como usurpador, graças ao golpe de 1937. A partir desse ano, uma série de decretos passa a legislar e tolher a liberdade de os descendentes de imigrantes utilizarem suas línguas maternas, para o ensino ou para a religião. Embora não houvesse nenhuma lei ou decreto proibindo a comunicação na língua materna de imigrantes e seus descendentes em casa ou em local público, há vários relatos, conforme veremos, de pessoas punidas, simplesmente por utilizarem seus idiomas maternos. Temos como decreto inicial da intervenção nas escolas mantidas por descendentes de imigrantes, o decreto 406 que determinava a utilização de materiais didáticos exclusivamente em língua portuguesa, que professores e diretores fossem brasileiros natos e proibia a circulação de texto, revista ou jornal em LE e proibia o

ensino de LE a menores de 14 anos, além de determinar que a bandeira nacional tivesse lugar de destaque em dias festivos. Houve vários decretos com o mesmo fim; fazer com que os descendentes de imigrantes dos países do Eixo utilizassem única e exclusivamente a língua portuguesa, e que deixassem a língua materna, embora isso não fosse explicitamente firmado. A violência desses atos pode ser percebida pelos relatos de algumas pessoas que foram vítimas deste arbítrio. Moser (on line) tomou o depoimento de uma dessas pessoas e resume o medo dos colonos descendentes de italianos que viviam em Santa Catarina.

E daí de noite era para falar bem baixinho. Com muito medo fechava as janelas, e ia ver se não vinha alguém para espiar se a gente falava. A gente não podia falar e se falava era bem baixinho, se não ficar calado. E calado a gente ia dormir, mas com medo ainda

Esse motivo, da busca do ideal monolíngüe, preconiza o conceito de que, em um determinado território nacional, deve haver apenas uma língua. Essa idéia é, conforme mostra Achard, um desejo de que houvesse coincidência entre História e Natureza. No entanto não é isso o que ocorre na maioria dos países do mundo, uma vez que segundo o próprio Achard (1989:31):

a expressão “todas as línguas exceto uma”,(para indicar a tal língua nacional) deveria indicar a mesma exceção: a língua materna deve coincidir com a língua nacional. Em uma tal lógica, as inevitáveis divergências são, então, suscetíveis de dois tipos de tratamento: o tratamento voluntarista da unidade nacional, que visa a mudar a língua materna daqueles que têm uma “outra”, e o tratamento realista da reivindicação nacional, que reclamará uma nação para toda língua identificada.

No presente caso o que houve foi uma forçosa tentativa de mudança da língua materna de uma minoria lingüística. Essa minoria era vista com

desconfiança, ainda que nunca tivesse havido por parte desses brasileiros, que tinham outra língua materna que não a portuguesa, qualquer tentativa de secessão. Graças à perseguição realizada pelos aparatos ideológico e repressivo do Estado, escola e polícia, respectivamente, criou-se o peso da desconfiança sobre os ítalo-brasileiros provocando o estigma de serem menos brasileiros por falarem outra língua que não a portuguesa, levando-os, como estratégia de sobrevivência ao abandono, temporário, da língua materna. Tal estratégia, embora pudesse ter o caráter de efemeridade passou a ser definitiva devido à maior integração das comunidades, então isoladas com, as comunidades falantes de português.

A época era de total censura e repressão. Qualquer contestação era considerada traição e o contestador visto como um quinta-coluna, e para ser “traidor” não era necessária grande oposição, como demonstra um cartaz dos apoiadores das medidas repressivas à época, como o Serviço de Proteção Contra a Quinta-Coluna. (hoje publicado pelo IPOL -Instituto de Política Lingüística):

Serviço de Proteção Contra a Quinta-Coluna. Como Identificar os “Quinta-Colunistas”:

Para identificar os “quinta-colunistas”, que andam por aí tentando sabotar a unidade nacional, observe as seguintes regras:

2) Quando alguém disser: “É um absurdo a supressão da imprensa em língua estrangeira no Brasil, pois a cultura repele tal coisa e nas escolas brasileiras se ensinam línguas estrangeiras”. Esse indivíduo é um “quinta-colunista” porque está não só se insurgindo contra uma medida patriótica do nosso governo, como ainda confundindo as coisas. Uma coisa é um brasileiro aprender alemão, italiano ou japonês. Coisa muito diferente é não quererem certos estrangeiros que os filhos aprendam nosso idioma. Pior ainda é haver brasileiros que achem isso natural. É que esses brasileiros não são bem brasileiros. Já estão se tornando novos “Quislings”, a serviço da “quinta-coluna”

A referida lei não se justificava, uma vez que nunca foi interesse dos descendentes de imigrantes a manutenção do monolingüismo em italiano ou alemão como é possível perceber no texto da Associação Dos Professores Teuto-Brasileiros Católicos cuja orientação era integrar os alunos ao mundo lusófono, como demonstra Kreutz (1994:40):

Orientava-se para que se ensinasse em alemão nos primeiros anos e a partir da 3ª. série do ensino deveria aprender português para se comunicar bem. A orientação servia como princípio, porém a deficiência no ensino de português era grande, seja porque o próprio professor não sabia melhor o vernáculo, seja porque o ambiente todo, (família e comunidade), estimulava o uso do alemão.

Assim, pode-se perceber que havia a intenção de integração, fossem falantes de alemão ou italiano, através do aprendizado da língua portuguesa. No entanto as intenções esbarravam em condições objetivas. Havia pouco ou nenhum profissional capacitado para o ensino da língua nacional, isto é, professores de português que falassem a dita língua nacional. Além disso, o ambiente, situação de insulamento monolíngüe em comunidades rurais, causava a impossibilidade de comunicação efetiva com falantes de português ou acesso a material nesse idioma, dificultando, ou até mesmo impedindo, o alcance do objetivo, ensinar e aprender a língua portuguesa.

As dificuldades mencionadas por Kreutz são muito parecidas com os percalços do ensino de LE em escola regular, pública ou privada. As semelhanças estão no professor que nem sempre domina a língua que ensina e no escasso contato, dos alunos e do professor com o idioma estrangeiro fora da escola, o que impede a desestrangeirização da língua, o objetivo final do ensino de LE. O contato aqui mencionado se refere à relação significativa de alunos e professores,

com fontes de insumo reais que não sejam meros textos ou pretextos para a aprendizagem da disciplina escolar “LE”.

A relação desejada seria aquela que os fizesse interagir com a fonte de insumo. Teríamos como exemplos: assistir a um filme em LE sem que a atenção esteja totalmente voltada para a legenda, ler uma revista, jornal ou texto em LE com o intuito de buscar uma informação ou entretenimento, não de cumprir uma tarefa escolar, ouvir uma música e tentar identificar “os seus possíveis sentidos” sem a necessidade de uma tradução literal, preparada por outra pessoa. Estas atitudes de busca da desestrangeirização da LE poderiam demonstrar tanto a aluno como ao professor que as LEs, principalmente a língua inglesa, se fazem presentes no cotidiano dos brasileiros

Percebe-se, a partir destes relatos, que as minorias lingüísticas e suas línguas sempre foram vistas como um elemento virtualmente perigoso à formação da identidade nacional o que acabou por levar a práticas etnofóbicas ou persecutórias em muitos lugares, não só no Brasil.

Infelizmente essa prática de perseguição a minorias não é algo originalmente brasileiro, um país com pouca tradição democrática, a ponto de Sérgio Buarque de Holanda afirmar que a democracia sempre foi uma estranha entre nós. Mesmo nos EUA, de certa forma o berço da democracia moderna o mesmo ocorreu como demonstra Grosjean (1982) ao relatar o processo de assimilação da maior minoria lingüística dos últimos séculos, os alemães. Para se ter idéia da população minoritária nos EUA o autor demonstra que um terço dos habitantes da Pensilvânia em 1775 eram teutões falantes da língua que passou a ser denominada alemão, uma vez que ainda não existia o Estado Alemão. Uma

característica bastante semelhante com o Brasil era o estabelecimento de escolas, igrejas, e imprensa monolíngües em alemão. Nos EUA, porém, havia simultaneamente a presença de ambas as línguas alemão e inglês nessas mesmas instituições, ao contrário do Brasil onde quase não havia produção escrita em língua portuguesa.

O cerceamento aos teuto-americanos começa a se fazer sentir por volta do fim do século XIX quando leis estaduais no Wisconsin e Illinois tornaram o inglês a única língua de instrução nas escolas públicas. Porém, um acontecimento faria com que a diglossia presente na comunidade, antes predominantemente monolíngüe em alemão, passasse por radical transformação. Nessas comunidades eram bilíngües apenas alguns líderes locais ou indivíduos que tinham mais contato com os falantes de inglês. No entanto, o ideal monolíngüe nos EUA encontrou na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) um poderoso aliado, principalmente depois da entrada dos EUA no mega conflito em 1917, conforme mostra Grosjean (1982).

Os antigos aliados que ajudaram a derrotar a poderosa Inglaterra durante a Revolução Americana passam a ser vistos como inimigos internos. Esses “inimigos internos” não eram poucos: entre 1820 e 1860 eram cerca de 6 milhões de falantes de alemão que haviam emigrado da Alemanha, Áustria, Suíça e Rússia para os EUA. Além disso, estavam organizados em escolas e igrejas, em grande parte monolíngües em alemão, além de publicarem jornais e livros também em alemão. No entanto, esses imigrantes, cuja característica principal era a unidade etno-lingüística, viviam em ilhas lingüísticas, normalmente em regiões rurais. Nesses locais todos eram falantes da mesma variedade lingüística e de

similar passado cultural, situação muito parecida com a dos imigrantes alemães e italianos que vieram para o Brasil.

Com o advento da 1ª Guerra proibiu-se a utilização do alemão como língua de ensino e de culto nas igrejas católicas ou luteranas, além de publicação de jornais e até mesmo falar alemão em público se tornou ilegal. Essa repressão se mostrou tão avassaladora que as crianças deixavam de falar alemão com os próprios pais em suas casas, situação igualmente muito similar à brasileira da década dos 40s. A “eficiência” da repressão se evidenciou quando do advento da 2ª Guerra, (1939, embora os EUA tenham entrado apenas em 1941) apenas 21 anos após o fim da 1ª Guerra. Houve pouca alteração em relação às questões lingüísticas, uma vez que grande parte dos descendentes de imigrantes já se comunicava apenas em inglês.

Além dos efeitos da repressão, a diglossia antes favorável ao-----alemão passa a ser favorável ao inglês, quase eliminando o alemão, graças à forte mudança econômica do período entre guerras. A aceleração industrial que transformou as ilhas lingüísticas rurais em cidades mais urbanizadas e abertas às trocas, inclusive lingüísticas, com o ambiente exterior, catalisou a mudança de língua do alemão para o inglês.

No Brasil, um processo bastante parecido também ocorreu nos anos 40, conforme mencionado. Porém, outros motivos, além da repressão governamental, tais como a desenfreada urbanização e rápida industrialização vigentes no país a partir da década de 50, aceleraram a mudança das línguas alóctones para o português. Estas mudanças de ordem econômica fizeram com que os habitantes da zona rural, ou colônias, com pouco contato com a cidade e falantes de

português, tivessem cada vez mais contato com os “brasileiros” e passassem a freqüentar cada vez mais as instituições dirigidas por falantes de português como escola e outras instituições públicas.

Portanto, a utilização da língua materna foi abandonada, temporariamente, talvez com a esperança de que pudesse vir a ser retomada posteriormente em condições políticas menos adversas. Parece ser o que ocorre por ora em algumas cidades do Sul do país, onde boa parte dos descendentes de italianos busca reaprender a língua materna. Embora tenhamos que lembrar que a língua materna que veio junto com os imigrantes pode estar atualmente extinta no continente europeu. Certamente a língua que hoje buscam aprender é a língua oficial do país que se formou no território em que a variante, naquele período estigmatizada, existiu. Por essa razão, a língua que hoje se busca é a variante considerada padrão, ou seja, com tradição literária, não a língua dos antepassados restrita à modalidade oral, como demonstra Moser neste depoimento: *“Somos italianos, mas não sabemos falar italiano, só sabemos o dialeto.....que não é língua”*. Este trecho do depoimento demonstra a “eficiência” do processo de desvalorização e subjugação de um povo, processo que se inicia pela desvalorização da língua. Maher (1998: 118) relata um processo de tensão e violência bastante semelhante em relação aos povos indígenas, além da violência física, dos homicídios e da apropriação de suas terras e poluição dos rios que lhes dão subsistência e desmatamento que transforma a floresta de onde se caça e se coleta o alimento em pastagem para o gado, há a violência lingüística:

Agora, a violência da qual foram objetos os povos indígenas em questão se fez e se faz notar, também, no âmbito sociolingüístico:

Quem catequizou os índios foi o coronel de barranco – como chama o povo aqui do Norte – o proprietário fazendeiro e que botava os outros no cativoiro... Amarrava e açoitava... e pegou os Poyana / catequisou os índios. Poyanawa e amedrontou eles pra não falarem a língua...Pra desmoralizar ele botou o nome na língua “gíria”... “Gíria” é uma coisa que não vale nada, né? E o povo se habituou a falar só “gíria”... Eles falam só “gíria” A minha mãe foi a única pessoa que nunca desistiu da língua... As outras falavam mas... a minha mãe foi a única pessoa que nunca temeu o veio Mâncio, ela falava NA FRENTE DELE... Ela dizia que ele falava “Cumade, deixa dessa conversa... conversa feia!...” “Cunversa feia, coisa nenhuma, eu num tou conversando porcaria! Cunversa feia é conversar uma palavra pesada...” ela falava. “Fia de uma égua, filha da puta, isso aí é que é palavra feia...”

Esse depoimento-denúncia de uma professora índia, aluna de um curso de atualização de professores é bastante similar à situação pela qual os colonos passaram durante o período de tensão da Segunda Guerra Mundial. A estratégia de desqualificação da língua do outro enquanto língua, símbolo de identificação de um grupo étnico, através de qualquer outra designação seja dialeto seja gíria, é uma tentativa de menosprezar o outro enquanto ser humano. Cria-se assim um paradigma muito simplista, porém eficiente para o fim a que se destina, desumanizar o outro. Assim, se só “gente” fala língua, e se o que o outro fala não é língua, logo não é gente, ou é gente inferior, tal como seu “dialeto” ou sua “gíria”.

Por essas razões a língua dos antepassados não é mais falada por grande parte dos moradores da região, provavelmente uma forma de o oprimido proteger as novas gerações da mesma opressão. Ainda assim é possível perceber as marcas desse passado no carregado sotaque que os identifica como italianos, ou como se diz por aqui, “gringos”. Esse sotaque é um modo de nos lembrar o tenebroso passado de repressão lingüístico-cultural de que esse grupo foi vítima, passado que, timidamente, parece ressurgir, agora de maneira positiva através da

busca de retomada desse idioma, como demonstra este depoimento em Moser (op.cit) *“estou reconquistando o orgulho da minha língua materna”*

Além dessa situação de falantes do italiano e alemão, a região sudoeste apresenta igualmente outras situações de multilingüismo, dada a existência de áreas denominadas de terras indígenas onde vivem índios “Kaingang”, Guaranis e poucos Xetás. Tendo em vista essas questões, o contexto em que se localiza esta pesquisa se caracteriza por ser sociolinguisticamente complexo, dada à presença de culturas diversas e contrastantes, línguas diversas e imagens que se criam em relação às mesmas.

É relevante destacar que as línguas indígenas e alóctones da região são vivas, faladas pelos remanescentes das populações autóctones, embora se tente torná-las invisíveis, tanto as línguas como as comunidades. No caso do guarani, não há nenhum movimento com a intenção de ensiná-la nas escolas públicas, porém é veículo de ensino nas escolas da comunidade indígena. Todavia, o italiano que se reduzira por um período de tempo razoavelmente longo, hoje vive um processo de busca de retomada daquela que fora a língua materna daquela comunidade. A este processo costuma-se atribuir o nome de revitalização, termo que evoca uma possível ressurreição como se a língua estivesse morta, o que não é o caso. O que tivemos foi um violento processo de mudança de língua materna, através de medidas coercitivas e violentadoras do direito elementar do cidadão, pelo menos do cidadão que vive em um país democrático, o que não era o caso da época. Ao contrário, a ditadura Vargas através de seus decretos tentou “nacionalizar” até mesmo o interior de descendentes de países do Eixo, com a proibição das línguas maternas nas escolas. Atualmente começa-se a perceber

timidamente esse colossal erro de política lingüística que fez com que pessoas se envergonhassem de sua própria língua e origem. Na tentativa de consertar o erro cometido pelo Estado no passado, busca-se atualmente ensinar outras línguas, entre estas o italiano, ainda que inicialmente através de centros de ensino.

Para retomar a diversidade lingüística, quase eliminada durante o Estado Novo, alguns Estados tentam formar professores para atuar nas escolas públicas. Em princípio, o papel de formador de professores está a cargo de entidades tais como; Círculo Italiano que recentemente firmou acordo para a preparação de professores para as redes públicas de Santa Catarina e Paraná e CELEM (Centro de Ensino de Língua Estrangeira Moderna) mantido pelo Estado do Paraná e que oferta o ensino de italiano para alunos da escola pública estadual. No entanto, o aspecto de disciplina-extra, pode vir a ser alterado pela posterior anexação à grade curricular de ensino da escola pública assim que houver professores capacitados em número suficiente para atender um número maior de alunos.

A complexidade lingüística do contexto apresentado não privilegiou a língua italiana no sentido de ser a língua a ser ensinada nas escolas municipais, o que parecia ser o mais esperado, dadas as características etno-culturais e históricas da população. Porém as razões apresentadas: falta de professores, além da falta de pressão da população para que esse ensino se efetivasse, ensejaram a escolha de uma língua de maior prestígio internacional, o inglês. Nem sempre as escolhas são norteadas por questões afetivas e relativamente racionais, mas por questões de ordem geo-política. Nesse caso falou mais alto o poder veiculado pelas potências anglo-falantes e seus poderosos exércitos e moedas conversíveis e muito fortes. Os “nonos e as nonas” terão que esperar mais um pouco para ver

seus netinhos falarem a língua dos antepassados, mas a esperança ressurgiu, o passado está sendo revisto e o que fora motivo de vergonha em breve poderá vir a ser orgulho.

### 3.2.1 Uso das Línguas em País Monolíngüe – Direcionamento de Política Lingüística Brasileira. O Currículo.

Ao discutir o tema do ensino de LE nas séries iniciais é preciso analisar o currículo escolar e sua função no sistema de ensino. O Currículo está para a escola assim como a Constituição está para o ordenamento jurídico de um país. Portanto, dada sua característica basilar qualquer mudança no mesmo atingirá a fundação do sistema de ensino, a escola e a sala de aula. A introdução de LE nas séries iniciais é resultado da busca de adequação do ensino com as mudanças no mundo e percepção do valor que a sociedade atribui ao domínio de uma LE. O Currículo, como a Constituição, não é um documento a-histórico ou isento de aspectos ideológicos ou políticos, como demonstram Moreira & Silva (1995: 8). Ao contrário, é um documento que busca normatizar uma determinada atividade educacional:

Não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

A instituição escolar e seu currículo foram objeto de diversos estudos contestadores da escola enquanto possibilidade de redenção para a classe trabalhadora. Althusser (1974) aborda a questão do ensino do ponto de vista ideológico e da manutenção do poder nas mãos de uma determinada classe. Para

esse filósofo a escola era um aparelho ideológico do Estado cuja função precípua não era a de difundir ciência, mas divulgar e defender o ponto de vista de uma determinada classe sobre as questões sociais, econômicas e políticas. Nas palavras do autor:

a Escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensinam 'saberes práticos' mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante (...) Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão devem estar (...) 'penetrados' dessa ideologia, para desempenharem 'conscientemente' a sua tarefa – quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas) (Althusser :1974:22)

De fato, a escola parece realizar um trabalho ideológico para o Estado uma vez que na história dos Estados Modernos houve raríssimos casos em que o Estado abriu mão de “educar” a população na instituição escolar. Os casos do século XX foram; a breve experiência (talvez longuíssima para a população cambojana) do Kmer Vermelho no Camboja, a experiência dos Talebans no Afeganistão, onde embora não houvesse escolas seculares havia as escolas corânicas. Uma outra experiência indefinida em relação à escola enquanto instituição talvez tenha sido a realizada na China durante a Revolução Cultural quando universitários eram enviados para a zona rural para realizar trabalhos típicos de camponeses a fim de “re-educá-los”. Os resultados não foram nada animadores, uma vez que não houve em nenhum dos casos qualquer melhora na qualidade de vida da população. Ao contrário, nos três casos as informações dão conta de brutalidade e decadência da sociedade resultando não raro em muitas mortes.

Embora a escola se apresente como um aparelho ideológico do Estado e porta-voz da classe que mantém o poder, isso não significa que a classe

dominante seja monolítica a ponto de não haver espaço para divergência dentre seus componentes e, por extensão, na instituição escolar. A visão dos reprodutivistas, Althusser, Bourdieu & Passeron, devota muito poder à escola e às informações ali veiculadas, talvez mais do que esta realmente possua. As evidências de que a escola de fato não seja redentora são inúmeras como seus textos demonstram. No entanto, a escola não é causa de uma eventual falta de mudanças nas relações entre as classes da sociedade. Se assim fosse, como poderia haver tantas revoltas como a da Hungria em 1956 e da Primavera de Praga em 1968, se a escola tivesse todo esse poder de disseminação de conformismo entre os indivíduos? Ou seria a escola nesses dois países comunistas diferente dos países capitalistas? Se fossem diferentes, então como explicar as barricadas de Paris em 1968, as passeatas, principalmente estudantis, contra a ditadura no Brasil e na América Latina, além daqueles estudantes em sua maioria, que partiram para a luta armada. Seriam eles pouco escolarizados? Se a causa estivesse nas condições das escolas de países subdesenvolvidos então como explicar manifestações contra a guerra do Vietnã nos Estados Unidos? E os militantes “Panteras Negras”, e a luta dos negros pelos direitos civis? Seriam esses manifestantes pouco escolarizados? Por que então a escola exerce com êxito sua função que Paulo Freire chamava de domesticadora, com alguns alunos e não com outros? Pode-se crer que embora todos os alunos estejam expostos aos discursos domesticadores da escola estes não funcionam com todos da mesma forma.

Ainda que a escola seja uma entidade dirigida para a reprodução dos valores da sociedade, em seu interior diversas vozes se fazem ouvir a partir de

discursos que se contradizem, dadas as características multifacetadas da sociedade e dos grupos no interior das classes sociais. Mesmo assim, com diferentes discursos nas diferentes classes parece que dentre os discursos oficiais o mais ouvido e repetido é de certa forma o mais crível para a população. Seria ingenuidade afirmar ser a escola uma instituição neutra, cuja responsabilidade precípua é a de distribuir o saber acumulado pela sociedade, a todos os cidadãos independentemente de sua origem, classe ou gênero. Esses conhecimentos distribuídos não são os saberes de todos os grupos sociais, mas apenas aqueles de interesse da classe que ora domina as instituições político-econômicas.

Parece correta a análise de que a escola e, por conseguinte, o currículo e os saberes a partir dali veiculados sejam legados culturais da classe dominante. Essa herança, cujos beneficiários deveriam ser todos aqueles que freqüentam a escola, não é distribuída eqüitativamente, ou seja, no intuito de manter o poder político-econômico, ou pelo menos sua hegemonia, o saber apropriado e referendado como científico ou artístico não é “entregue” aos membros do proletariado que freqüentam a escola, como demonstra Bourdieu (1992:297):

o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se aproveitarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos.

Entretanto, até mesmo a compreensão sobre o valor de um bem simbólico e o desejo de sua posse pode ser alterado por razões de ordem históricas, e a LE é um caso que merece ser estudado conforme pretendemos fazer.

No caso presente temos o que pode vir a ser uma verdadeira transformação devido à introdução do ensino de LE nas séries iniciais, uma vez que a legislação previa este ensino para alunos de séries mais avançadas. Tal previsão decorre, provavelmente, por uma série de razões, tais como: a crença de que uma criança não teria capacidade para aprender LE, ou que a aprendizagem de uma LE atrapalharia a aprendizagem da língua materna e da alfabetização. Além da questão afetiva ou nacionalista surge a questão econômica pela necessidade de contratar mais um professor e pagar mais um salário para um profissional ensinar uma língua que não é a do Estado.

Soma-se a isso a crença, infundada, de que as crianças poderiam ser “seduzidas” por este novo saber e desse saber derivaria o desejo de identificação com cidadãos dos países onde esta LE é falada em vez de desejarem ser somente brasileiros. Se houve uma mudança e a LE passa a ser oferecida para crianças das séries iniciais algo ocorreu, tanto do ponto de vista educativo quanto político, embora não se espere que haja (entre as diversas esferas de poder) discussão sobre estes temas e do porquê de se ofertar (ou negar) a LE e como esta poderá beneficiar os alunos.

Veremos que uma série de situações leva os dirigentes a mudar o currículo, embora acreditem ser este elemento a base do sistema escolar. Portanto, seria alterado somente quando a “classe dominante” percebesse a sua ineficácia na “domesticação” dos alunos. Se considerarmos a escola, além de aparelho ideológico do Estado como um aparelho capitalista preparador de mão-de-obra resignada para o mercado de trabalho, temos a evidência de que o trabalhador exigido já não é mais o mesmo, uma vez que são exigidas novas habilidades.

Neste caso, a LE parece ser mais uma habilidade necessária. O próprio Adam Smith,<sup>6</sup>, pai do liberalismo econômico comentava a importância da formação do trabalhador ao comparar um trabalhador especializado, aquele que trabalha em linha de montagem e outro trabalhador generalista, um agricultor afirmando que:

A degradação intelectual do trabalhador numa sociedade na qual a divisão do trabalho foi muito longe torna o trabalhador especializado geralmente tão estúpido e ignorante quanto é possível a um ser humano ser em comparação com a inteligência alerta de um agricultor. (on line)

Neste sentido não é de se admirar que haja mudanças no currículo da escola, uma vez que se torna imperioso preparar trabalhadores “empregáveis”, agora não mais para trabalhar em linhas de montagem onde não se tem idéia do trabalho anteriormente feito e o trabalho a ser realizado na próxima seção. Talvez o trabalhador necessário seja aquele multifuncional como o agricultor que tem que conhecer uma série de elementos para poder decidir o que plantar, quando, como e quanto plantar ou criar, a partir das informações obtidas em diversas fontes na sociedade. Para capacitar esse trabalhador uma habilidade desejada é o domínio da linguagem, estrangeira inclusive, uma vez que assim como bens materiais, os trabalhadores e seus conhecimentos começam a se tornar “bens” passíveis de importação e exportação neste mundo cada vez mais globalizado.

Embora seja este o desejo do “mercado”, trabalhadores cada vez mais escolarizados, porém não necessariamente com a disciplina de um trabalhador de linha de montagem, mas com a capacidade de exercer várias atividades, tal desejo ainda não se refletiu nas salas de aula. Ainda não há sinergia entre os empregadores e o Estado, uma vez que a legislação educacional brasileira como

---

<sup>6</sup> (on line [www.economiabr.net](http://www.economiabr.net))

a LDB não vê as questões lingüísticas enquanto habilidades para o desempenho profissional, (embora algumas autoridades municipais percebam essa questão e introduzam a LE desde as séries iniciais).

### 3.2.2 A Legislação Sobre As LEs

Os artigos da legislação específica em que são mencionadas questões relacionadas à língua são demarcações de território, tais como a pressuposição de que a língua portuguesa é a única língua presente no país, com exceção das línguas indígenas.

No que tange à presença de LE no currículo temos o artigo 49 do capítulo IX da Lei de Diretrizes e Bases da Educação cuja determinação é a de que “o currículo do ensino fundamental obedecerá ao disposto no cap. 7 acrescidas das seguintes diretrizes:

*I- será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;*

*II- na parte diversificada do currículo, será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª. série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.*

A LE é ensinada a partir da 5ª série, por acreditar-se que a partir dos 11 anos de idade o jovem estudante já teria formado a identidade de brasileiro e de falante única e exclusivamente da língua portuguesa, portanto, sem riscos de vir a ter sua identidade cooptada por países onde se falam outras línguas. A LE seria então apenas um complemento, um instrumento para a leitura de textos escolares ou para ser aprovado em exames de avaliação como o vestibular, por exemplo. Já

houve período em que, graças a uma visão maniqueísta de cultura, veiculou-se a idéia de que os meios de comunicação, a televisão e o cinema principalmente, americanizariam o brasileiro.

Alves (1988:30) demonstrava em sua preocupação com a influência da cultura de massa dos EUA sobre os brasileiros, mostrando que em 1986, 74,3% dos filmes em exibição, no Brasil, eram estadunidenses. Tal preocupação se estendia ao futuro uma vez que tal influência atingia também as crianças:

A influência que a cultura dos USA exerce sobre nós não acaba aqui. As crianças são ainda mais atingidas, e é exatamente aí que a coisa se complica uma vez que a facilidade de captação e recepção de mensagens, o espírito de imitação e a necessidade de identificação com ídolos e heróis são características muito marcantes da fase da infância e da adolescência.

Esse risco, grosseiramente percebido, e que alguns acreditavam de fato existir, não se deu, visto que os indivíduos, por mais ingênuos que pudessem ser conseguiriam distinguir o que é real e fictício. A influência dos meios de comunicação sobre os comportamentos da população é exercida de formas sutis e não sem filtragem de consciência de variada natureza e intensidade.

Essa premissa de que o contato com a cultura estrangeira ameaçará a cultura nacional, embora nem uma nem outra existam no singular, é muito parecida com a premissa dos militantes estadunidenses do movimento English Only<sup>7</sup> que tentam introduzir uma emenda constitucional que determine a língua inglesa como língua oficial dos EUA. Assim como a autora mencionada acredita que a presença de filmes, ou “a excessiva” presença de produtos de cultura de

---

<sup>7</sup> O movimento English Only tem como objetivo aprovar uma emenda à Constituição dos Estados Unidos que torne a língua inglesa a língua oficial do país. Não há na Constituição dos EUA uma língua oficial, embora tenha sido escrita em língua inglesa, e seja esta língua majoritária no país.

massas ameace a cultura nacional os militantes do movimento English Only acreditam que:

uma língua comum, o inglês, une nossos imigrantes residentes, reforça a harmonia entre nosso povo, promove a estabilidade política e permite o intercâmbio de idéias em vários níveis e encoraja a integração social. O governo dos EUA deveria reforçar as semelhanças que unem nosso povo, das quais a mais importante é o uso da língua inglesa. (in Tollefson op.cit:120)

As autoridades que produziram atual LDB pareciam temer o mesmo efeito “pernicioso” da LE e talvez da cultura estrangeira ao propor o ensino da LE apenas a partir da 5ª série. Talvez não fosse exagero afirmar que tais autoridades, aparentemente, comungam do receio de influências indevidas do exterior, e por isso, implementam lei bastante semelhante à proibição do ensino de LE a menores de 14 anos presente no decreto de nacionalização do ensino durante o Estado Novo.

Por outro lado, para se fazer uma análise mais comedida da questão curricular da LE seria razoável pensar que, ao se elaborar uma lei, o legislador, provavelmente, leva em conta o momento presente, ou as leis já existentes. Por isso, não houve alteração em relação ao que anteriormente se fazia na orientação do ensino de LE. Não se poderia cobrar desses legisladores a percepção de que o mundo estaria cada vez menor e que uma LE pudesse ficar a cada dia mais presente no cotidiano dos brasileiros urbanos e de determinadas classes sociais. Por essa razão, o ensino de LE deveria se dar cada vez mais cedo e de maneira cada vez mais eficiente, a fim de que os alunos cidadãos pudessem interagir com textos visuais, escritos e sonoros, e mesmo pessoas “falantes nativas” ou não dessa LE.

A presença de LE (principalmente o inglês) no cotidiano dos brasileiros está tão comum que um deputado chegou a dizer que a língua portuguesa estaria ameaçada pela invasão de palavras novas e de aportuguesamento de gosto duvidoso de termos estrangeiros. Argumenta desta forma, o deputado Aldo Rebelo autor do projeto de lei (hoje arquivado) em sua “justificação”:

De fato estamos a assistir a uma verdadeira descaracterização da língua portuguesa, tal a invasão indiscriminada e desnecessária de estrangeirismos- como “holding”, “recall”, “franchise”, “coffee-break”, “self-service” e de aportuguesamentos de gosto duvidoso, em geral despropositados- como “startar”, “printar”, “bidar”, “atachar”, “database”. E isso vem ocorrendo com voracidade e rapidez tão espantosa que não é exagero supor que estamos na iminência de comprometer, quem sabe até truncar, a comunicação oral e escrita com nosso homem simples do campo, não afeito às palavras e expressões estrangeiras que nos chegam pela informática, pelos meios de comunicação de massa e pelo modismo em geral.

Essa percepção de que a LE, neste caso a língua inglesa, estaria tão presente no cotidiano que poderia até ameaçar a língua portuguesa, deveria servir de estímulo para o ensino de LE. Seria desejável para isso, iniciar cada vez mais cedo o ensino de LE a fim de que os alunos-cidadãos percebessem as línguas como elementos dinâmicos que ora influenciam e são influenciadas por outras línguas. Além disso, perceberiam os mitos em relação à língua pura, ou superior, isenta de “estrangeirismos” e que todos têm o direito de dominar mais do que a língua oficial do país. Direito este presente na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos nos artigos 13: *“Toda pessoa tem direito ao poliglotismo e a conhecer e usar a língua mais adequada para seu desenvolvimento pessoal ou para sua mobilidade social, sem prejuízo das garantias estabelecidas nesta Declaração para o uso público da língua própria do território”*. Além de reconhecer como direito a aprendizagem de LEs, a Declaração prescreve no artigo 23 parágrafo 2º

que “a educação deve estar sempre a serviço da diversidade lingüística e cultural das relações harmoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas do mundo todo”. No entanto, a percepção do deputado, nesse aspecto da presença da LE, não é a mesma de alguns formuladores de política oficial do ensino de LE expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os teóricos afirmam não haver situação de diglossia como aponta o deputado, uma vez que o risco mencionado pelo congressista estaria apenas na presença de palavras esparsas que podem no futuro vir a ser incorporadas ao léxico da língua portuguesa sem que os falantes sequer saibam que a palavra é estrangeira como nos casos de *lanche* (lunch), *líder* (*leader*), *bife* (*beef*), *etc....*

Assim, provavelmente, considerando a situação de insulamento da população brasileira e sua distância geográfica e cultural de países em que outras línguas são faladas, os autores dos PCNs acreditam haver pouca possibilidade de comunicação oral com falantes de outra língua. Esse contato, presumivelmente a interação face a face, ignora tecnologias que podem ser acessadas para entrar em contato com falantes de LEs, tais como voz sobre ip, msn, etc.... A não inclusão dessas tecnologias deve advir da novidade e da limitada abrangência desses novos meios de comunicação quando da produção do documento nos fins do século passado:

No Brasil tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão italiano, etc.) e de grupos nativos somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro e fora do país.”(Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998:20)

Os autores parecem ser bastante realistas sobre essa questão da imagem da LE na escola regular como demonstram nesse extrato de análise:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de LE não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o **status** de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns Estados, ainda, a LE é colocada fora da grade curricular, em Centro de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora portanto do contexto da educação global do aluno (PCN op.cit: 24)

Esse entendimento se reflete na proposta de uma visão utilitária da LE na formação educacional dos alunos, embora os autores não desconheçam e critiquem a visão da sociedade em relação à LE como artigo de luxo.

Por essa razão aconselham a prioridade à habilidade da leitura, dadas as condições apresentadas *“falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente”*. (PCN op.cit:24).

Ao se referirem às más condições de ensino, tais como falta de materiais adequados, os autores não especificam a falta de material escrito em LE, independentemente de se tratar de material autêntico, texto produzido com outros fins que não o de ensinar LE, ou textos didáticos ou tornados didáticos para fim de ensino de LE.

Assim, se levássemos em conta esse aspecto da análise da situação do ensino de LE nas escolas não haveria nem sequer a possibilidade de se priorizar a habilidade da leitura para LE, dada a falta de material escrito. Além disso, a

prioridade à leitura ensejou algumas más compreensões do que seja aprender uma LE.

Alvarenga (1999:147) demonstra em sua tese uma incompreensão bastante comum entre professores de LE, a idéia de que para se ler um texto é preciso saber muito vocabulário. Se a prioridade deve ser a leitura, então para que se possa ler bem se deve ter um grande acervo lexical. Portanto, as aulas passam a ser o aprendizado de palavras isoladas de um contexto ou textos previamente preparados para se ensinar léxico de uma determinada área. O professor participante da pesquisa de Alvarenga deixa essa compreensão equivocada bastante explícita em sua fala: *“JP: Dou atividades que se aproximam mais da realidade deles.M: O que se aproxima mais da realidade deles? JP: Um texto que fala de comida, casa, escola, corpo humano. Não dá pra filosofar com eles em inglês”*.

Esta compreensão limitada do que se seja priorizar a leitura não é exceção. Ao contrário, mostra ser a regra, pois em minha experiência, tanto como aluno quanto professor de LE em escolas públicas, nunca vi nelas textos disponíveis em LE, fossem livros, revistas ou mesmo jornais. Excepcionalmente, havia pequenos excertos, normalmente presentes nos livros didáticos, para o ensino de uma determinada lição como dias da semana, relações de parentesco etc... conforme mostrado pelo professor na entrevista à Alvarenga. Portanto, se levássemos em conta essa situação de incompreensão do que seja a habilidade de leitura a ser desenvolvida em LE correríamos o risco de reforçar o argumento sub-reptício de que não há lugar para a LE na escola pública.

Como poderíamos priorizar a leitura se não há textos em LE nas bibliotecas escolares? Obviamente os autores desejam e trabalham para que haja uma mudança da situação e com ela a tão desejada possibilidade do ensino das outras habilidades, (compreensão de linguagem oral, fala, escrita, além da leitura). Porém, a análise da situação do ensino de LE pode levar à maldosa proposta de sua extinção pura e simples, da mesma forma que poderia ocorrer com as demais disciplinas.

O raciocínio simplista seria o seguinte; se os alunos *“não aprendem direito”* uma determinada disciplina é porque esta não é necessária para eles. Embora saibamos que os autores dos PCNs não desejem ver o ensino de LE como ensino de apenas uma habilidade, a leitura, não há nenhum comentário sobre a dissonância da imagem e valorização da LE na escola e na sociedade.

Seria importante evidenciar, do ponto de vista discursivo e político, o posicionamento dos autores em relação à disciplina de LE. Se o diagnóstico sobre o ensino de LE não for diferente da avaliação das demais disciplinas do currículo a questão da qualidade, portanto, não estará circunscrita ao ensino de LE. Seria justo supormos que estamos ante um problema de todo o sistema de ensino.

Caso contrário, se houvesse excelente qualidade de ensino em todas as disciplinas, excetuando-se a LE, estaríamos ante uma ação deliberada para que a população permaneça distante das benesses que a LE pode proporcionar. Porém não é o que ocorre, uma vez que as demais disciplinas não apresentam aproveitamento muito melhor por parte dos alunos, conforme demonstram as avaliações oficiais.

Provavelmente os formuladores da política oficial de ensino tivessem a intenção de tornar o ensino de LE mais eficiente a priorizando o ensino de uma habilidade. Esta foi uma opção política expressa nos PCNs, porém sabemos da dificuldade de se escrever um documento político que contente a todos sem ser utópico e idealista, principalmente ao se produzir um documento oficial do Estado.

Este posicionamento tanto discursivo como político, notabilizou-se, na Carta de Pelotas, publicada em 2004 a partir da densa discussão construída no I ENPLE, dois anos antes dos PCN's, em 1996.

Nessa Carta, os autores dão voz aos anseios dos profissionais do ensino de LE ao oferecer propostas para a implementação do ensino de qualidade à população. Uma das primeiras propostas é recusar o ensino de LE apenas com caráter instrumental por entender a LE como elemento constitutivo da formação integral do aluno. Há também propostas em relação à variedade de línguas a serem ofertadas, alertando para o risco da exclusividade da oferta de apenas uma LE, além da necessidade de avaliação da proficiência oral nos concursos para professores de LE. Esta última proposta decorre da constatação de que, infelizmente, grande parte dos professores de LE não domina em nível desejado a habilidade oral, o que se reflete num ensino demasiadamente voltado para a exposição da gramática da LE em vez do uso da mesma durante a aula.

A dissonância entre poder público, representado pelos PCNs, e senso popular parece estar no conceito de o que significa saber uma LE. Enquanto os PCN's preconizam a prioridade ao ensino da habilidade "*socialmente justificável*", da leitura, a sociedade por sua vez parece entender sempre o conhecimento de uma LE enquanto capacidade de se falar a LE. Já, por essa razão, a mesma

sociedade desconfia da predominância de uma habilidade sobre as demais, provavelmente por não valorizar o conhecimento de um idioma. Do ponto de vista acadêmico, não há dúvida de que o conhecimento da habilidade da leitura seja algo reconhecido e desejado a fim de desenvolver a capacidade de obtenção de informação em meios que utilizam uma LE para comunicação. Por essa razão, o Brasil desenvolveu um vasto campo de pesquisas e resultados excelentes no que se refere ao que se denomina ESP (English for Specific Purpose ou EAP English for Academic Purpose), na literatura em língua inglesa ou EILIN (Ensino Instrumental de Língua).

Na década de 60, principalmente após o golpe de Estado de 64, o Brasil e por extensão as universidades brasileiras passaram a ser influenciados pelos EUA, afinidade efetivada pela assinatura do Tratado MEC-USAID em 68. A Academia brasileira, até então formada por grande parte de alunos e professores que haviam estudado francês nos antigos ginásio e colégio, tiveram que aprender rapidamente a ler textos acadêmicos não mais em francês, mas agora predominantemente em inglês. Celani, (1998:234) uma das maiores pesquisadoras e implementadoras dessa modalidade de ensino no país aponta o objetivo do inglês instrumental:

visa aprimorar o uso do inglês pelos cientistas brasileiros, professores de ciências e técnicos especialmente em relação à leitura de publicações técnicas especializadas. Os objetivos designados pelo Projeto eram atingir estas metas pelo aprimoramento das habilidades profissionais dos professores de inglês instrumental que trabalham nas universidades brasileiras e nas escolas técnicas. A ênfase especial na habilidade de leitura foi resultado da análise da necessidade verificada desde o início, que também confirmou a visão de que na maioria dos cursos o inglês é visto como uma 'língua de biblioteca' que dá acesso a informações técnico-científicas

Embora a universidade reconheça e invista na leitura instrumental como elemento de possibilidade de aprimoramento profissional de determinadas categorias, estudantes universitários, cientistas e pesquisadores, essa modalidade não é compreendida de maneira adequada pelo sistema público de ensino, principalmente graças ao equivocado conceito de leitura, conforme apontado anteriormente em Alvarenga (1999). Sedycias (2002) aponta como grande vantagem desse ensino o fator motivador ao demonstrar aos aprendizes que o caminho para a aprendizagem não será tão longo e que mesmo em níveis elementares é possível obter informações de textos científicos da área de atuação do aprendiz. Por essa razão há a percepção por parte do aprendiz da possibilidade de se aprender uma nova língua de com grande autonomia e independentemente de livros didáticos, de memorização de regras gramaticais e listas de palavras como provavelmente experimentou em cursos regulares de língua tanto em escola regular como em cursos de idiomas.

No entanto, a ênfase na habilidade da leitura não alcança a mesma eficiência junto a estudantes mais jovens, uma vez que estes trazem a esperança e ansiedade de “falar” a língua, além da concepção equivocada dos professores em relação ao que seja ler um texto. Nossa tradição de oralidade também potencializa essa expectativa sobre a fala, e a esse respeito a comunidade parece ser bastante rigorosa inclusive com os usos da própria língua materna, a ponto de ao perceber algum deslize lingüístico dizer que o indivíduo não sabe “nem” falar a língua, em vez de dizer que não sabe uma determinada regra gramatical. Embora o documento oficial (PCN) não defenda ou incentive explicitamente o

ensino de LE de modo instrumental poderia ser assim entendido como apropriado para as nossas escolas.

A comunidade demonstra desejar que os alunos falem a LE e que a fala é a comprovação de que houve de fato aprendizagem. Sobre o ensino de LE instrumental, apenas para leitura há por esta mesma sociedade uma compreensão semelhante à de Cagliari (1995:153) e sua forte crítica ao ensino instrumental de LE. Há sérios questionamentos sobre o conceito de leitura para esse tipo de ensino, pois para esse autor a leitura ocorrerá somente se o leitor souber falar a língua:

Um leitor que não é falante assume estratégias perante a língua diferentes do que faz um falante. Cria de certo modo uma “língua nova”, em grande parte baseada nas regras da própria língua, misturando regras que ele inventa como estratégia pessoal ou que erroneamente pensa que descobriu na LE. Tudo isso vai formando o conhecimento que ele tem dessa língua e, se por acaso, depois de certo tempo, resolver ser também um falante ouvinte dessa língua, será um desastre. O trabalho que terá então para se desfazer dos erros e interiorizar as verdadeiras regras da língua será tão grande, que dificilmente conseguirá um bom resultado.

De fato, ao lermos símbolos impressos no papel imediatamente os transformamos em sons, isto é lemos ou decodificamos as marcas gráficas. Claro está que atribuiremos os sons de nossa língua materna às palavras escritas ou criaremos outros, por analogia, à nova língua e a chance de erro será grande, caso não tenhamos ouvido aquelas palavras anteriormente. Alguns exemplos são bastante ilustrativos, tais como a palavra “country” /kantri/ pronunciada /kountri/. Lembro-me das aulas de latim, e a correção do professor quando pronunciava palavras como “arbor” com meu erre retroflexo. Quando citava a frase que os romanos usavam para aterrorizar as crianças “*Aníbal ad portas*”, o professor parecia se sentir pessoalmente ofendido, embora não tivesse, de fato, cometido

nenhum erro de leitura. No entanto, o professor desejava a pronúncia do erre vibrante, e eu não conseguia entender por que aquela exigência, uma vez que a língua não era mais falada. No entanto, sabíamos que não havia na língua do Lácio pronúncia do erre retroflexo, formidável herança indígena nos brasileiros falantes de português. Com esta atitude, embora possa parecer preciosismo, o professor, a meu ver, corretamente realizava seu trabalho, ao demonstrar que na outra língua um som da língua materna poderia comprometer a possibilidade de comunicação e compreensão, ainda que à primeira vista pudesse parecer uma atitude preconceituosa.

Acredito que esta atitude, embora pudesse parecer, à época, antipática, era a função do professor e é exatamente isso o que os professores de inglês instrumental fazem ou devem fazer. Do ponto de vista técnico, além de ensinar as questões culturais dos povos que falam a LE é preciso mostrar que há diferentes sons para as mesmas letras que representam os sons do idioma materno. Essa atitude do professor não deve levar em conta se os alunos falarão ou não aquela língua, com falantes nativos ou não. Assim, a possibilidade bastante pessimista de Cagliari não acontecerá caso o professor faça seu trabalho de mostrar as diferenças entre as línguas e o aluno o esforço por desestrangeirizar a LE. Parafraseando Almeida Filho, desestrangeirizar seria o processo de tornar a língua cada vez mais familiar ao repertório do *aprendente*.

### 3.2.3 Leis Norteadoras Do Ensino De LE(s)

Ainda que esteja fora do escopo da LDB, o ensino de LE, tanto no ensino infantil, como nas séries iniciais do ensino fundamental (pré e 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, respectivamente), tende a seguir o que prevê a normatização delineada pela lei. A LDB (art.49 cap II) prevê o ensino de LE *na parte diversificada do currículo, a partir da 5<sup>a</sup> série, sendo obrigatória e escolhida pela comunidade dentro das possibilidades da instituição*. Portanto, o ensino de LE na educação infantil não é nem obrigatório nem proibido, o que lhe dá um caráter de disciplina experimental que pode ser posta e retirada do currículo de acordo com a decisão de alguma autoridade municipal sem qualquer estudo a respeito dos benefícios ou problemas que esta introdução ou retirada possa acarretar. Mesmo sendo omissa sobre o ensino de LE nas séries iniciais, ou justamente por isso, a LDB acaba por nortear o inovador ensino de LE para crianças. Norteia o ensino por ser a norma das séries mais avançadas, portanto nada mais natural do que apenas implementar adaptações para o ensino nas séries iniciais.

Ao se fazer a adaptação será mantida, ainda que implicitamente, a tradição da *gramática e tradução* como metodologia de ensino. Creio que se houvesse, por parte dos legisladores, a crença na possibilidade de ELEC com resultados previstos em metas e que essa aprendizagem fosse necessária e útil para todos, isso estaria expresso no texto. A ausência da legislação demonstra que a questão ainda não havia sido posta para o poder público, uma vez que havia outras questões mais urgentes tais como universalização do acesso à escola. Assim, o ELEC poderia vir a ser um grande avanço ao acenar com a possibilidade de

introdução do conceito de aquisição da LE. Para isso seria necessário considerar a aquisição das habilidades orais tão importantes quanto as habilidades escritas. Caso contrário, a tendência seria apenas a antecipação dos conteúdos previstos para os alunos da 5ª série.

A norma que regulamenta o ensino obrigatório para as séries subseqüentes, infelizmente faz gradação de importância entre as habilidades comunicativas. Os legisladores (dos PCNs) arrolam uma série de razões para justificar a ênfase prioritária na habilidade da leitura para a obtenção de informações a partir de textos originais. Dentre estas justificativas estão a reduzida carga horária da disciplina LE, a suposta limitação da proficiência oral dos docentes, o número excessivo de alunos por turma, etc... questões eminentemente de âmbito da organização educacional. Tais questões são temporárias e passíveis de mudança, se comparadas com fatores mais determinantes do ponto de vista político-econômico, tais como papel do país, sua língua e seus cidadãos na conjuntura mundial.

De fato, 20 anos atrás haveria no Brasil pouca procura por aulas de chinês ou espanhol, no entanto hoje aparecem como línguas com crescente procura nos grandes centros. Ainda assim, o inglês continuará a ter papel importante como língua de contato entre diferentes povos conforme Biplan (2005) aponta. Segundo ele, a supremacia da língua inglesa pode ser tomada como situação que perdurará por bom tempo, dada a característica internacional que esse idioma.

Biplan (2005:134) aponta o processo de internacionalização do inglês que, de certa forma, pode nos aliviar do fardo de que estaríamos nos curvando aos imperialistas *“o inglês se impõe como ponto pacífico e ninguém pensa ou ousa*

*questionar essa dominação cultural. A vantagem – quando os americanos ou ingleses não estão - é que nos compreendemos melhor, com “nosso” inglês”. Por esse argumento, a internacionalização e processo de esperantização do inglês que torna a língua inglesa uma língua de todos e de ninguém, o autor (op.cit:134)apresenta uma sugestão que aos mais renitentes pareceria uma carta de rendição, principalmente por vir de um francês: “Um conselho, porém: aprendam inglês, e fluentemente, pelo bem de seus filhos! Duvido muito que isso mude.” Como se pode perceber, o conselho é o de que não se deve brigar com a realidade e ver a língua inglesa como invasora e exterminadora de outras línguas. Ao contrário, trata-se apenas de uma língua que neste momento histórico,(e que pode mudar) exerce o papel de língua veicular como foi sonhado para o esperanto. Segundo o Conselho Britânico, atualmente já há mais falantes de inglês como SL e LE do que falantes nativos, e tal tendência deve ser mantida. Certamente haverá mais falantes de LI como SL ou LE (não nativos) visto que o crescimento demográfico nos países onde o inglês é falado como língua materna cresce muito menos do que nos países onde há o ensino de inglês como LE ou SL. Um breve exemplo pode ilustrar essa informação: na Índia, apenas 5% da população tem na LI a língua materna, porém esses 5% somam cerca de 60 milhões de pessoas, mais do que a população da Grã-Bretanha. Assim em breve, a LI se caracteriza cada vez mais no papel de língua franca.*

No caso do Brasil, os legisladores, de certa forma em dissonância com o mundo, ainda consideram o país uma grande ilha cujo povo não tem necessidade para se comunicar com outros povos, portanto à LE foi dado um papel marginalizado no sistema educacional. Além disso, teme-se uma eventual bi-

culturalização, conforme aponta Moita Lopes (1996:41) *“Os alunos têm atitudes muito positivas em relação a itens característicos da cultura estrangeira (...) tal posição parece denotar uma certa admiração a priori pelo que é estrangeiro”*. Seria o caso de se perguntar se o fato de negar o ensino da oralidade eliminaria o problema, ou será que a leitura de textos em LE não poderia ter o mesmo efeito? Por que o autor acredita que a admiração pelo que é estrangeiro se evidencia na aula de LE? Por que o mesmo fator não ocorreria nas aulas de história, ou geografia, cujos temas abordam outras civilizações e suas culturas? Moita Lopes acaba por auxiliar àqueles que vêem a LE como algo exótico e de pouca utilidade para os cidadãos brasileiros. Esta visão fica patenteada pela LDB, promulgada em 1996, posterior, portanto às teorias e experiências que prevêem a possibilidade de aquisição de LE para crianças. A lei ignora ou desconhece essa possibilidade conforme se pode verificar pelo que estabelece o artigo 49, parágrafo II.

Não há por parte das autoridades educacionais e dos especialistas por eles apontados, autores tanto da LDB, como dos PCN a orientação para o ensino voltado para a aquisição da LE para as crianças de escolas regulares, públicas ou privadas.

Podemos julgar essa omissão de duas formas: pode-se pressupor que talvez essas autoridades não acreditem na possibilidade de aquisição de LE em escola pública, caso seja feito um julgamento ideologicamente favorável. Caso contrário, ao fazer um julgamento ideologicamente mais adverso em termos de opção política, assumir-se-ia que a aprendizagem de uma LE é algo mais adequado para um determinado grupo social, mais precisamente, a classe média e as mais favorecidas que podem pagar pelo ensino em institutos de idiomas.

Para distinguir os termos aquisição e aprendizagem tomo como ponto de partida o que propôs Krashen (1982:10):

aquisição de uma língua é um processo semelhante, se não idêntico ao modo pelo qual a criança desenvolve habilidade em sua primeira língua. O processo de aquisição é um processo subconsciente em que os adquirentes usualmente não estão conscientes do fato de estarem adquirindo língua, mas estão conscientes de que estão usando uma língua para comunicação.... A aprendizagem de língua refere-se ao conhecimento consciente de uma segunda língua, conhecendo as regras, estando ciente delas, sendo capaz de falar sobre elas. Em termos não técnicos, aprender é saber sobre a língua, ou seja "gramática" ou "regras.

Para que houvesse aquisição, e não apenas a aprendizagem superficial de alguma característica ou descrição igualmente superficial da gramática, da LE na escola regular como ocorre, seria necessário o uso dessa LE para o estudo das disciplinas escolares como ocorre em alguns países que adotam a educação bilíngüe. Portanto temos nesse caso, uma situação de ensino e aprendizagem de LE. Faria uma ressalva aos conceitos de aquisição e aprendizagem apresentados por Krashen no que teriam de díspares e impossíveis de serem contínuos.

Em princípio, não comungo da percepção de que haja tão grande distinção entre aquisição e aprendizagem, pois se assim fosse não poderia haver bidialetalismo, uma vez que a língua adquirida pelo indivíduo em sua comunidade se manteria até o fim da vida.

Sabemos que não é o que ocorre, uma vez que na escola, mesmo a língua ensinada como materna pode não ser a variedade lingüística da comunidade do aluno, o que caracterizaria aprendizagem. No entanto, a variedade ensinada como materna na escola pode vir a se tornar a variedade utilizada pelo indivíduo em grande parte pelos contatos com outros falantes, e utilizada com tão grande naturalidade que poderíamos afirmar ser sua língua materna. Por esta razão não

vejo perfeição no conceito apresentado por Krashen, uma vez que percebo a ausência da mudança, neste caso a “desestrangeirização” da LE e o conseqüente bilingüísmo.

Porém o conceito pode ser muito útil para explicar a eficiência da utilização da LE como língua de instrução e assim incentivar o seu uso como tal, não mais como apenas uma disciplina do currículo cujo alvo é a descrição da língua e não seu uso efetivo. Assim compartilho da visão de Widdowson (1991:33) para o ensino de LE:

*O tipo de curso de línguas que visualizo é aquele que trata de uma seleção de tópicos retirados das outras disciplinas do elenco escolar(...) É fácil perceber que se tal procedimento fosse adotado, as dificuldades ligadas à apresentação de uso da língua na sala de aula tenderiam, em boa parte, a desaparecer.*

A LDB como toda lei é o sinal da supremacia de uma idéia em detrimento de outra. Neste caso transparece a idéia de que a LE por não ser algo nacional como se acredita serem as demais disciplinas, uma vez que está na parte diversificada do currículo, e não na parte comum do artigo 32 do capítulo VII. Nesse artigo prevê-se que: *“os currículos do ensino fundamental e médio devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.*

Embora a comparação a seguir seja um longo percurso para descrever o que acontece em sala de aula, é preciso salientar que a crença, qualquer uma, sobre qualquer coisa, não surge do nada. Há algum tempo, acreditava-se que o Sol girava em torno da Terra porque de manhã o Sol estava em um lado e à tarde

noutro, e a Terra, supunha-se estava no mesmo lugar, portanto nada mais lógico do que afirmar que era o Sol que girava em torno da Terra e não o contrário. O problema neste caso estava na localização do observador que estando na Terra e sem instrumentos adequados de observação só poderia chegar àquela conclusão.

No caso da aprendizagem de LE acredita-se, principalmente aqueles cujo conceito de língua se limita a vê-la como conjunto de léxico e regras gramaticais, ser algo bastante difícil, dadas as informações disponíveis que demonstram haver maior número de fracassos do que sucessos na tentativa de se falar outro idioma. Assim, por ser considerada difícil “até” para adultos a LE não poderia ser ensinada para as “frágeis” crianças incapazes de fazer reflexões abstratas a respeito da língua. Em seguida essa crença passa a ter valor de verdade quando incorporada à legislação educacional, e por fazer parte da legislação deixa “aparentemente” de ser crença e adquire caráter científico e legal num ciclo sem fim.

### **3.3 A IDADE E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

#### **3.3.1 Aprender/Adquirir Língua Materna e a Segunda Língua - Uma Revisão**

Embora esta tese tenha como objetivo descrever a complexa introdução de LE nas escolas públicas de uma determinada cidade não poderia deixar de discutir as questões que envolvem as crenças e estudos sobre este tema. Pressuponho ser impossível assumir de maneira cabal e inquestionável a melhor idade e o melhor método para ensinar crianças ou qualquer pessoa de qualquer idade. Assim, tentar encontrar uma resposta singular para estas questões é impossível e desaconselhável em nossa época, uma vez que no processo de ensino,

aquisição/aprendizagem não há apenas uma relação inequívoca de causa e efeito, mas uma série de fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso do processo. A questão etária é apenas uma questão dentre muitas outras, tais como expectativa de aluno, professor, sociedade, metodologia, carga horária, ou tempo, quantidade e qualidade do insumo com o qual professor e aprendiz interagem, etc..

Várias ciências, tais como LA e a Psicologia têm produzido importantes pesquisas que ajudam a descrever os inúmeros aspectos presentes nos processos de aprendizagem de línguas em diferentes grupos de diferentes idades, culturas e em diversas situações históricas. Essas informações poderão ajudar no mapeamento da atividade de aquisição/aprendizagem de LE, sem, no entanto, fazer crer na possibilidade de se encontrar uma resposta inequívoca para a pergunta em relação à faixa etária ideal para o ensino ou a melhor metodologia para cada uma.

Patkowski, 1980 estudou esta questão e apresenta uma série de informações, tais como: alunos que iniciam a aprendizagem de LE nas séries iniciais não têm melhor desempenho, em longo prazo, que aqueles que iniciam o processo na pré-adolescência. Uma pequena vantagem aparece na produção fonológica, inexistência ou menor interferência da língua materna, ou seja, ausência ou pouco sotaque de estrangeiro. No caso de indivíduos pré-adolescentes e adolescentes, que viviam em ambiente de imersão, estudando em país anglófono, houve grande homogeneidade no domínio da habilidade oral. Estudantes na mesma situação de imersão que tinham mais de 15 anos quando começaram a estudar inglês tiveram resultados mais díspares, porém atingindo

níveis médios de domínio da habilidade oral. Confirmou-se, portanto, a hipótese de que o domínio da habilidade oral similar ou próxima à de um nativo é difícil de ser atingido por estudantes mais velhos. Embora apresente essas informações obtidas a partir de estudo oriundo de pesquisa com metodologia científica bastante rigorosa e digna de crédito, uso de testes similares para alunos com a mesma idade e mesmo tempo de estudo, aponta as limitações desse tipo de pesquisa. A maior de todas, e aparentemente insolúvel, a impossibilidade de se medir a característica pessoal do aprendiz. Portanto podemos inferir que além da questão fonológica não haveria vantagens para o início da aprendizagem em idade cada vez menor.

Larsen-Freeman (1997: 143) ao discutir as características do processo de aprendizagem de LE afirma haver em seu desenvolvimento um sistema complexo e não linear. Conceitua este fenômeno como um processo naquele em que o efeito não é proporcional à causa e exemplifica demonstrando que em um sistema linear a causa de uma determinada força resulta em um efeito de igual força, como determinam as leis físicas. Lembra que os sistemas não lineares às vezes podem apresentar linearidade, embora em outras situações possam reagir de modo totalmente desproporcional à causa e dá o exemplo da pedrinha na montanha que ao se desprender e rolar se transforma em avalanche a certa altura de sua marcha encosta abaixo.

Para esta abordagem científica interessa, mais do que a relação causa e efeito, é o processo que leva à eclosão do fenômeno. Assim, não há um elemento específico que causará ou não um determinado efeito, mas toda a ligação dos elementos envolvidos no processo desde a preparação até o fim (caso seja

possível determiná-los). Qualquer fato, com qualquer elemento do interior do processo, pode vir a ser o gatilho que iniciará uma convulsão no sistema ou torná-lo caótico. Assim, seria neste momento muito difícil para a ciência limitada a conceitos que se baseiam em fatos e objetos verificáveis e possíveis de replicação, encontrar uma resposta para a pergunta em relação à melhor idade para se iniciar o ensino de uma LE, ou ainda qual o método.

Há estudos que defendem o início do ensino de LE em um determinado período da vida dos indivíduos baseando-se em características psicológicas, outros em características fonético-fonológicas, cerebrais, maturidade lingüística para a compreensão gramatical, etc... Vale lembrar que estes estudos levam em conta o ensino de LE em ambiente formal, normalmente escolar, e em países pretensa e oficialmente monolíngües. No caso de famílias ou comunidades em que diferentes línguas são faladas, as pessoas se tornam bi ou multilingües, naturalmente, o que significa dizer que adquirem as línguas, de acordo com a hipótese de aquisição de Krashen (1982).

Neste caso, para que haja aquisição exige-se única e exclusivamente interação significativa na língua-alvo, ou seja, comunicação natural em que os falantes estão preocupados não com a forma de suas frases, mas com as mensagens e meta mensagens que se produzem na interação e compreensão destas. Assim, para os bilíngües, pelo menos para aqueles que adquirem duas línguas simultaneamente, não há a questão de quando ou se deve ser ensinada uma LE ou uma segunda língua, (doravante SL) uma vez que esta ocorre desde o nascimento da criança, naturalmente. Assim, devido a esta naturalidade de

convivência com as diversas línguas estas seriam adquiridas pelo indivíduo pelo mesmo processo que se aprende a lidar com os elementos do ambiente.

A aquisição de mais de uma língua se daria pela mesma razão que um pescador reconhece a chegada de um temporal pela direção do vento ou um agricultor percebe a vinda de geada pela claridade do céu etc... Tais conhecimentos são transmitidos oralmente pelas gerações sem que tenha havido até então estudo teórico de quem ensinou e como se faz para prever com razoável taxa de acerto a tempestade ou geada sem o auxílio de instrumentos modernos de meteorologia, e até mesmo sem saber explicar porque tal fenômeno previsto ocorrerá.

No entanto, a pergunta sobre o melhor período para a aprendizagem de uma LE não terá resposta satisfatória, dada a complexidade dessa atividade. Veremos que a busca da resposta levará em conta apenas os fatores físico-corporais e cerebrais, tais como plasticidade do cérebro, capacidade de memorização, maturidade, etc... A ciência positivista tradicional é uma forma de pesquisa científica através da qual, acredita-se que, todas as respostas poderão ser encontradas, bastando para isto obter os dados e utilizar os procedimentos de mensuração e análise dos corpora. Porém, convenientemente esquece-se da existência de fenômenos que não poderiam existir de acordo com as leis científicas. O exemplo clássico é o vôo do besouro, que segundo as leis da aerodinâmica não poderia voar e, no entanto voa.

É provável que a possibilidade de obter pontos de reflexão adequados para o estudo da aquisição/aprendizagem de LE ou SL estaria presente nos âmbitos psicanalítico e político. É razoável se crer nisto, uma vez que a aquisição e

aprendizagem de uma LE afetam características identitárias do indivíduo, por esta razão mulheres falam como mulheres e homens falam como homens, jovens como jovens etc... sem haver a necessidade de se ensinar uma língua diferente para cada grupo de gênero ou faixa etária por exemplo. Assim, mais uma nova abordagem científica da aprendizagem/aquisição de LE ou materna pode trazer mais luz para a discussão.

Estamos falando da teoria do caos que aborda o processo, seja qual for, em sua completude e não apenas nas causas e efeitos verificáveis. A característica deste tipo de abordagem está expressa na palavra complexidade. Larsen-Freeman (op.cit) afirma que:

a aquisição de uma segunda língua é também considerada complexa. Há vários fatores interactantes em ação que determinam a trajetória do desenvolvimento da interlíngua, (a língua que está em construção entre a LM e a SL), a LM a SL as características da LM e LE e a quantidade e qualidade do insumo, a quantidade e tipo de interação, a quantidade e tipo de feedback, (correção) recebidos, se a língua é adquirida em meio formal ou informal, etc... Então há também uma variedade de fatores interactantes que supostamente determinarão o grau de sucesso na aquisição da LE: idade, atitude, fatores psico-sociais tais como atitude, fatores idiossincráticos, estilos de aprendizagem, hemisferidade do cérebro, estratégias de aprendizagem, gênero, interesses, etc..Talvez nenhum desses fatores sozinho seja um fator determinante. A inter-relação deles, no entanto, tem um efeito muito profundo.

Vários teóricos chegam a afirmar que a linguagem é de fato o motor do desenvolvimento mental da criança. Vigotsky e Yudin (1987:15) ao investigar o desenvolvimento do processo mental das crianças chegou à conclusão de que “*o desenvolvimento mental humano tem origem na comunicação verbal entre a criança e o adulto e que uma função, que está em princípio dividida entre duas passa depois a ser o meio pelo qual se organiza a conduta pessoal da criança*”. Assim, além da questão da idade que apresenta um período crítico durante o qual

é fundamental que a criança desenvolva uma linguagem para interagir com os adultos, apresentam-se outros fatores como a exposição à língua e a necessidade de se interagir através dela.

A esse respeito várias experiências involuntárias, como o caso das crianças-lobo e o do menino de cerca de 12 anos que foi encontrado nas florestas de Aveyron, demonstram haver de fato um período crítico no qual é absolutamente necessário se criar um meio de comunicação com os semelhantes, pois do contrário essa comunicação será prejudicada para sempre. Dois casos célebres demonstram de maneira inequívoca que a criança deve desenvolver qualquer tipo de linguagem para comunicar com os demais até a idade de 4 ou 5 anos e a partir daí se identificar como parte de um grupo. No caso do menino de Aveyron, nomeado Victor pelo médico que se propôs a criá-lo, percebeu-se que após os atendimentos médicos e psicológicos necessários e do convívio diuturno com pessoas não houve grande melhora na capacidade de comunicação.

As duas únicas palavras aprendidas e repetidas foram “leite”, o seu alimento preferido e “Oh! Deus”, uma expressão utilizada por uma de suas babás. Não havia, entretanto, no uso destas palavras uma tentativa de comunicação como, por exemplo, falar “leite” na tentativa de informar sua fome ou sede ou mesmo lembrar que preferia leite em vez de outro alimento. A palavra leite somente era dita por Victor quando via o copo com leite, não havendo outra palavra e nenhuma outra situação na qual desejasse estabelecer comunicação com os demais. Na tentativa de fazer com que Victor usasse a palavra leite para pedir o alimento o copo era escondido. No entanto, nem a palavra nem qualquer outra reação para que houvesse interação com os adultos advinha. Assim, ficava

evidente que Victor não percebia a relação entre o uso da palavra e a interação com as pessoas.

As palavras utilizadas apenas nesses contextos levaram a crer que Victor repetia as palavras sem razão aparente como fazem os papagaios. Após o fracasso nas inúmeras tentativas de comunicação, o médico Jean-Marc Gaspard desistiu de tentar ensinar Victor a se comunicar verbalmente. Neste caso embora percebamos a existência de enorme boa vontade das pessoas envolvidas e de grande quantidade de insumo na língua que deveria ser a materna de Victor não houve sucesso na aquisição do idioma. A razão, certamente, teria relação com a perda do momento ótimo de aquisição, que é chamado período crítico, o momento no qual o cérebro estaria habilitado para captar a linguagem humana e dela se apossar.

Do ponto de vista psicanalítico, no entanto, há uma outra explicação bastante convincente para explicar o porquê de haver esse período crítico. Acredita-se que antes de aprender a falar a criança é falada, desejada e amada pelos adultos que a circundam, e isto faz com que a criança deseje ser aceita naquele ambiente, e perceba que essa aceitação se dará através da utilização da língua. Dessa forma, a criança tornar-se-á humana e membro de um grupo através da língua que fala, conforme demonstra Revuz (2000:219)

Assim muito tempo antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente, e não há uma palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente. Esse sistema de valores impregna completamente o sistema lingüístico. Ele diz aquilo que se pode dizer e aquilo que não poderia ser dito; ele manifesta uma relação com a própria língua e o saber que ela permite construir.

Seria possível dizer que não adquirimos a língua, mas ao contrário somos absorvidos pela língua e que esta nos dá toda a noção de organização do mundo. É através da língua, inclusive a de sinais que percebemos nossa existência e que nos tornamos seres humanos e parte de um grupo social.

O caso de Victor sugere que há um período ideal em que a linguagem deveria ter exercido o papel de introdutora do indivíduo no mundo humano-social e retirando-o do meio único e exclusivamente biológico. Passado o período potencial de aquisição da língua o aparelho de aquisição da língua, conforme foi denominado por Chomski (LAD Language Acquisition Device), deixa de funcionar em sua plenitude impedindo que o indivíduo tenha um desenvolvimento lingüístico e mental regular.

Para ilustrar esta afirmação temos outro caso, bastante conhecido de uma pessoa vítima de negligência familiar que resultou na negação de ensino de uma língua para uma criança. O caso de Genie foi muito discutido no meio científico e acadêmico por sua raridade, uma vez que até então não havia notícia de pais que deliberadamente negassem a comunicação com um filho. No caso dessa criança, os pais mantiveram-na isolada e impedida de se comunicar com irmãos, além de ser fisicamente agredida toda vez que tentasse se comunicar verbalmente com eles, pais e irmãos. Além disso, essa criança ficou presa muitos anos em um porão escuro, no mais absoluto silêncio e isolamento, acarretando-lhe problemas de ordens afetiva, emocional e até mesmo físicas. Descoberto o crime, os pais tiveram o pátrio poder cassado e Genie passou a conviver em um ambiente

familiar e com o auxílio de uma equipe de cientistas para tentar minimizar as causas de tantos maus tratos e negligência.

A equipe de cientistas buscava auxiliar e aprimorar as possibilidades de desenvolvimento mental e introdução da criança no convívio social. Embora tivesse sido empenhado grande esforço para que Genie recuperasse o tempo perdido e tivesse um desenvolvimento próximo do normal não houve meio de apagar algumas seqüelas. Mesmo após 5 anos de exposição ao convívio familiar e social e comunicação verbal, a então adolescente não pode desempenhar plenamente o potencial lingüístico. Havia uma grande lacuna entre a compreensão e produção da fala, além de inconsistências no uso de formas gramaticais, ou seja, a utilização da língua materna de Genie se dava de maneira muito mais limitada do que a de uma criança de 5 anos que tivera acesso à língua materna em seu período adequado. Havia muita semelhança entre o desempenho verbal dessa criança e o de adultos vítimas de lesões cerebrais que tiveram de reaprender a falar, conforme resume Rymer 1993:160) <sup>8</sup>

Ela era uma pessoa muito comunicativa, mas apesar de tentar, ela nunca dominou as regras gramaticais, nunca foi capaz de usar as pequenas partes do fim das palavras, (sufixo), por exemplo. Ela tinha uma clara habilidade semântica, mas não conseguiu aprender a sintaxe da língua

A teoria inatista da língua que afirma que somos seres geneticamente determinados à linguagem e que basta a exposição à língua para aprendê-la ou adquiri-la é posta em xeque com essas experiências. Não há dúvida de que os universais lingüísticos auxiliam na explicação da habilidade do ser humano utilizar

---

<sup>8</sup> [www.feralchildren.com](http://www.feralchildren.com)

as habilidades mentais e o aparelho vocal para falar. No entanto, não se pode enfatizar apenas o resultado final da aquisição da língua por pessoas normais em condições normais.

Os casos apresentados demonstram que além da existência de um período crítico no qual o indivíduo tem que, obrigatoriamente, ser envolvido por algum tipo de linguagem. Tal envolvimento fará com que se identifique como parte de um grupo e desejará fazer parte dele e para ser aceito deverá adquirir a linguagem desse grupo. Assim, a teoria interacionista mostra que sem essa interação com adultos que utilizam linguagem a criança ficará prejudicada na possibilidade de adquirir uma língua, ainda que esteja geneticamente preparada para adquirir línguas.

A aquisição das línguas se daria necessariamente pela complexa interação entre crianças e adultos. Para demonstrar essa tese apresentamos resumidamente o estudo de Luria e Yudovich dos gêmeos G.

Essas crianças, embora normais do ponto de vista mental, tinham um certo atraso na habilidade de fala devido à ausência de desafio para o aprimoramento desta habilidade, uma vez que ambos desenvolveram uma certa capacidade de se comunicar entre ambos sem o necessário desenvolvimento da língua que dominavam para aquela que os adultos falavam.

Os gêmeos passavam grande parte do tempo juntos e desenvolveram uma espécie de “língua primitiva” suficiente para que ambos se comunicassem e os pais se satisfaziam com esta linguagem sem intervir no sentido de tentar aprimorá-la como normalmente se faz. Esta linguagem “fraternal” desenvolvida, a qual poderíamos chamar de primária, uma vez que se tratava de linguagem

infantilizada e que servia apenas para ambos se comunicarem. A linguagem de ambos não havia ainda sido afetada, ou aprimorada pela exposição a modelos de linguagem mais condizentes com a língua dos adultos, o que lhes alijava da comunicação e integração com os demais.

A partir desse tipo de interação, os gêmeos não eram “pressionados” a adquirir novas formas de significação da língua, permanecendo por grande tempo na linguagem telegráfica, sem conetivos, ou advérbios, sendo quase exclusivamente constituída de substantivos, ainda assim pronunciados erroneamente.

Outra característica da fala desses gêmeos era a utilização de uma mesma palavra para nomear diferentes objetos, o que é aceito como natural nos primeiros estágios de desenvolvimento da fala, até que os adultos informem através da correção os diferentes nomes dos diferentes objetos.

Para resolver a questão, que se tornara motivo de dificuldade no convívio social escolar, os psicólogos separaram os gêmeos a fim de criar a necessidade objetiva de comunicação verbal dos irmãos com as outras crianças e professores da creche. Através desta mudança de interação entre crianças e adultos houve mudança tanto na produção verbal dos gêmeos como na própria estrutura de pensamento, conforme concluem Luria e Yudivich

Não só desenvolveram novas formas de comunicação, com a ajuda da linguagem verbal desenvolvida, como também operaram mudanças significativas na estrutura de sua atividade consciente, construída sobre a base da linguagem verbal. Não há dúvida de que estes fatos trazem um novo material de estudo, para a compreensão das mudanças que a linguagem introduz na formação dos processos mentais complexos superiores do homem.

Esta constatação dá base à tese de Vigotsky de que a linguagem se desenvolve a partir da interação social cuja grande virtude é fazer com que a criança aprimore permanentemente sua linguagem. Desta forma, a linguagem para ser aprimorada precisa de um adulto que demonstre à criança as diversas funções da linguagem na comunidade. Por isso, o adulto serve de andaime para ensinar à criança aquilo que não aprenderia sozinho, conforme os gêmeos G demonstraram.

A constatação de Vigotsky, de certa forma, reforça a hipótese formulada por Krashen de que o insumo para a criança deve estar um pouco além de sua capacidade de compreensão imediata. A esta aparente “dificuldade” ou “novidade” Krashen chamou de  $i+1$ . A esta referida dificuldade ou novidade, que se apresenta a crianças, levou ambos cientistas a verem no desequilíbrio da estabilidade do sistema estabelecido pela criança, fator essencial para a percepção de que a língua é um elemento impossível de ser totalmente dominado e estabilizado.

Por essa razão, para aprender uma língua não basta ter a idade adequada, é preciso que haja um ambiente em que a criança possa ser constantemente desafiada a aprimorar a linguagem através da incorporação do léxico, das regras fonológicas e das regras sintáticas e semânticas. Esta incorporação dar-se-á muitas vezes através do ensaio e erro e da generalização das regras gramaticais que demonstram a busca da compreensão e apropriação da língua e não apenas a repetição de frases anteriormente ouvidas. A partir dessas informações podemos perceber que não há uma resposta única e apropriada para responder a todos tão complexa questão. Portanto, a pergunta sobre a melhor idade para se iniciar a aprendizagem de LE, por não ter unanimidade de resposta no plano

psico-pedagógico e cognitivo deveria oferecer como resposta o viés político. Por isso, a expressão “*a sua idade*” seria a melhor resposta. Essa resposta inviabilizaria justificativas de que as crianças ainda não estariam preparadas cognitivamente para aprender uma LE e de que os jovens já teriam passado da idade de aprender LE, não sendo portanto, correto investir dinheiro público, ou privado, nessa empreitada.

### 3.3.1 Complexidade Da Aquisição/Aprendizagem De Línguas – As Teorias

Dada a complexidade da aquisição da língua não seria errôneo admitir que as diferentes teorias apresentam explicações adequadas para pelo menos parte do processo de aquisição da língua.

O behaviorismo teoria psicológica de aprendizagem que predominou durante as décadas de 40 e 50 afirmava que a aprendizagem se dava pela imitação de modelos propostos pelos falantes mais velhos para as crianças. A partir desta premissa, os behavioristas desenvolveram uma explicação razoável para parte da aprendizagem da língua; a aquisição do vocabulário e os morfemas gramaticais, uma vez que as crianças não inventam palavras, embora possam utilizá-las inadequadamente. De certa forma esta explicação simplista leva a crer que as crianças apenas repetem palavras produzidas ao seu redor e de acordo com as características fonológicas dos pais. Porém, por essa premissa não seria possível explicar por que, mesmo através da imitação, os aprendizes desenvolvem uma maneira pessoal de falar e produzir frases não ouvidas anteriormente.

A explicação se daria pela sensibilidade lingüística das crianças que as leva a perceber nas características fonológicas os traços distintivos que modificam o significado das palavras e os traços fonológicos que denotam apenas diferenças dialetais, sem que tenha sido explicitamente ensinada para realizar tal tarefa.

A teoria inatista tenta explicar esta capacidade das crianças para produzir frases novas e portadoras de sentido por uma determinação biológica, isto é a linguagem é desenvolvida na criança da mesma forma que outras funções biológicas, uma vez que seríamos programados para falar. Essa hipótese é bastante adequada para explicar a aquisição da complexidade gramatical da língua, tais como as generalizações que as crianças fazem a respeito de diferentes formações do gênero, número, pessoa e tempos verbais, etc...No entanto, a explicação meramente biológica da linguagem não explicaria porque indivíduos sem contato com outros humanos não desenvolveram a linguagem, embora outros elementos biológicos tenham se desenvolvido.

Dada essa fragilidade na teoria inatista surgiu a teoria interacionista que nega ser apenas a questão biológica a explicação para o fenômeno da aquisição da linguagem. Demonstra inapelavelmente que de nada adianta haver o período crítico e a predisposição genética para a fala, mencionados na teoria inatista, se não houver outro falante para auxiliar na identificação e transformação daquele ser biológico em ser humano parte de um grupo social. Assim, a apropriação da língua materna está muito além das questões biológico-genéticas e orgânicas. Está igualmente circunscrita à questão identitária do novo ser ao grupo. Cabe salientar o aspecto da língua materna que segundo Revuz (op.cit:219):

Aprender a falar, é para a criança estabelecer um compromisso, é encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para ela os objetos e as palavras, em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo.

Dito de outra forma, aprender a falar é aceitar ser membro de uma comunidade, aceitar o fato de pertencer a uma espécie, a dos seres humanos. Mais tarde, essa língua primeira incluirá a pessoa em um determinado grupo nacional, o que influenciará bastante na aprendizagem de uma LE.

A incursão, ainda que breve, sobre os aspectos da língua materna, se fez necessária porque grande parte das atitudes e ações implementadas para o ensino da LE está baseada em crenças e análises, muitas vezes precárias, sustentadas apenas e tão somente pelo senso comum a respeito do que seja língua e língua materna.

Suponho que as informações sobre casos extremos de não aprendizagem de línguas maternas apresentadas nesta resenha demonstraram que os seres humanos em convívio com seus semelhantes aprenderão sem maiores dificuldades a primeira língua. No entanto, infelizmente o mesmo não se dá com a aprendizagem de uma outra língua no ambiente formal da escola, descartando, portanto, qualquer impedimento de ordem biológica ou psico-pedagógica para eventuais fracassos na aprendizagem de LE.

Em termos da aprendizagem de LEs há uma grande interrogação pairando sobre o sucesso desse ensino nas escolas regulares. Por que, após tantos anos de escolarização (pelo menos 8 anos com média de 60 horas anuais), os alunos não conseguem utilizar os conhecimentos e habilidades veiculados durante este período? Revuz (op.cit:213) pergunta como se dá o que chama de paradoxo:

como é que o filhote de homem, tão frágil física e intelectualmente, tem sucesso na façanha de aprender a falar em tempo recorde, e que lhe seja tão difícil repetir esta proeza quando, já crescido, autônomo, dotado de uma enorme quantidade de saberes e de instrumentos intelectuais, ele acomete uma outra língua?

A discussão, além de desafiadora, parece ser inviável para ser implementada, entre outros motivos pela falta de elementos de avaliação. No entanto é possível perceber nitidamente que o número de pessoas que iniciam a aprendizagem de LE e desistem ou não atingem um grau razoável de proficiência seja bem maior do que aqueles que aprendem ou atingem certo grau de proficiência. A resposta para a desafiadora pergunta não estaria certamente nos aspectos intelectuais e orgânicos, mas em questões identitárias e sociais. O quadro descrito é muito comum, pelo menos em países cujas línguas nacionais são majoritárias e internacionalizadas, como podemos perceber no menor número de bilíngües cujas línguas maternas são inglês ou francês em comparação a falantes de alemão, por exemplo. O que teria a idade cronológica a ver com esta questão? Seriam as pessoas constituídas igualmente de um aparelho de aquisição para segunda língua, o qual depois de determinado tempo não funcionaria de modo adequado? Antes de tentar encaminhar as discussões a este respeito é necessário lembrar que a aquisição/aprendizagem está relacionada a aspectos sociais, tais como: o que significa saber falar aquela determinada língua naquela sociedade ou até mesmo entre os colegas mais próximos? Qual a relação custo-benefício e risco, obviamente, do empreendimento de se aprender aquela determinada língua naquele momento?

São muitas as controvérsias a este respeito, como quase sempre são as questões afeitas à linguagem. Em primeiro lugar seria necessário estabelecer

comparações entre as diversas aprendizagens ou aquisições por diversas pessoas em situações semelhantes.

Lightbown e Spada (op.cit) relatam as experiências de Patkowski (1980) que usou como instrumento de medida o julgamento de falantes nativos sobre o nível de linguagem de aprendizes de inglês. Estes deveriam avaliar e mensurar a qualidade da linguagem dos falantes, numa escala de 0 (zero) para o desconhecimento da língua, até 5 (cinco) para o nível de inglês esperado de um falante nativo escolarizado. Os números aos quais Patkowski chegou são bastante reveladores de indícios de que a precocidade no ensino-aprendizagem de LE pode ser muito mais produtiva do que a mesma situação em períodos posteriores conforme apontam Lightbown e Spada (op.cit:62):

As revelações são muito evidentes. 32 dos 33 sujeitos que haviam começado a estudar inglês antes dos 15 anos de idade atingiram os níveis 4+ ou 5. A homogeneidade dos estudantes com menos de 15 anos parecem sugerir que, para este grupo, o sucesso na aprendizagem de uma LE é quase inevitável. Por outro lado, há muito mais variedade nos níveis atingidos pelo grupo com mais de 15 anos. A maioria destes ficaram no nível 3+, mas houve uma grande distribuição em relação aos níveis atingidos. Esta variação tornou o desempenho deste grupo mais similar ao nível de desempenho individualizado que se esperaria para mensurar o sucesso de aprendizagem em quase todo tipo de habilidade ou conhecimento.

Embora seja bastante evidente que a resposta para o melhor período para o ensino de LE seja o quanto antes possível, pelo menos do ponto de vista psicocognitivo, ainda assim, não podemos tornar essa evidência uma justificativa para uma eventual ineficiência do ensino-aprendizagem de LE em escola pública. Se a evidência mostra que quanto antes melhor para se ensinar uma LE isso não nega a possibilidade de haver aprendizagem em níveis adequados mesmo depois do período aconselhado como ideal.

Ainda que muito informativas, sobre os aspectos psico-cognitivos, as pesquisas relacionadas à questão idade e aprendizagem de LE não têm condições de abordar aspectos políticos envolvidos nesse debate, e por isso não podem ser os únicos elementos a nortear a ação do Estado na oferta de LE.

Por tal razão não considero serem essas pesquisas as únicas fontes de informação para se estabelecer uma política lingüística adequada de ensino de LE, embora sejam necessárias e reveladoras. Porém o mais importante é o valor que o Estado, através de suas atitudes do ponto de vista educacional, atribui ao ensino/aprendizagem de uma LE para seus concidadãos. Há Estados Nacionais que consideram fundamental para a formação de seus cidadãos o ensino-aprendizagem de LE, (Suíça, países nórdicos e, mais recentemente Chile, seriam exemplos disso). Entretanto, há aqueles que, por sentido de auto-suficiência, menosprezam o ensino-aprendizagem de LE em seus sistemas de educação como Brasil e Estados Unidos, por exemplo.

Não seria errôneo afirmar que em muitos casos o Estado que financia e direciona o ensino de LE nem sequer deseja saber o que seus estudantes estão aprendendo e com que grau de (in)eficiência. Recentemente o Estado Brasileiro decidiu avaliar o conhecimento dos estudantes em escolas públicas e privadas, e para isso instituiu o SAEB (Sistema Nacional da Educação Básica) para alunos do ensino fundamental e ENEM (Exame Nacional dos Estudantes do Ensino Médio) para os alunos do ensino médio. Porém, no entanto não há nenhuma LE no rol das disciplinas avaliadas. Legalmente o ENEM, segundo a Portaria Ministerial 438 de 28 de maio de 1998 pretende verificar as seguintes “competências e habilidades”

1. Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens, matemática, artística, científica, entre outras.

Talvez pudéssemos acreditar que as LEs estivessem na parte prevista para as “entre outras”. Porém, até hoje, não houve nenhuma avaliação que procurasse saber o desempenho dos estudantes em relação à aprendizagem de LE. Provavelmente esta seja uma resposta para a pergunta posta por Revuz em relação ao porquê do sucesso da criança em aprender línguas e o freqüente insucesso dos adultos. As crianças seriam aceitas em um grupo e para os adultos do ponto de vista afetivo não faz qualquer diferença aprender ou não uma LE.

A LE, por não fazer parte do rol de disciplinas avaliadas e tidas como uma das mais relevantes pela sociedade, ou pelo Estado, não é considerada de fato importante para os estudantes, conforme demonstram o currículo e as avaliações de aprendizagem. Os currículos, embora possam variar de Estado para Estado, prevêm um número maior de aulas de língua materna. No caso do Brasil, nunca menos do que o dobro. Tal característica, portanto, demonstra e determina a importância da disciplina de acordo com o número de aulas. Logo o aluno percebe a relação de importância das diversas disciplinas levando-o a se dedicar mais àquelas mais valorizadas.

Parece pouco lógico, pelo menos do ponto de vista didático-pedagógico, haver mais aulas de uma língua já dominada pelo estudante e menos de outra que ele ainda sequer fala. Entretanto parece ser totalmente lógico do ponto de vista político, uma vez que não houve até o momento qualquer questionamento da população ou mesmo de educadores neste sentido.

Não podemos nunca nos esquecer de que a escola é um aparelho ideológico do Estado, e a classe que controla o Estado procura determinar o que é ou não importante para os indivíduos de uma determinada classe aprender ou não.

A determinação transparece das mais diversas formas, entre elas o número de aulas atribuídas para uma e outra disciplina, a distribuição ou não de material didático, as avaliações governamentais etc... Este conjunto de práticas leva inevitavelmente a uma atribuição de valores às disciplinas pelos estudantes, professores, direção das escolas e comunidade. Parte da comunidade ao perceber a crescente importância da LE na sociedade, matricula seus filhos em instituto de idiomas levando a crer que o ensino de LE com qualidade não é obrigação da escola.

A hierarquização das diversas disciplinas não se dá ao acaso. Esta é, de fato, a atribuição de maior valor a algo que já é do conhecimento “naturalizado” das classes dominantes, conforme explica Bourdieu (1974:238):

A exemplo das distinções entre os sexos e as faixas etárias, são também diferenças sociais que recobrem as diferenças entre as disciplinas ordenadas segundo uma hierarquia comumente reconhecida: desde as disciplinas mais canônicas, como o francês, (no nosso caso, o português), as letras clássicas, a matemática ou a física, socialmente designadas como as mais importantes e mais nobres (dentre outros indícios, em virtude do peso nos exames, pelo estatuto de “professor principal” conferido aos docentes dessas áreas e, finalmente, pelo consenso dos docentes e dos alunos) até as disciplinas secundárias como a história e a geografia, as línguas vivas (que constituem um caso à parte), as ciências naturais, e as disciplinas marginais, como o desenho, a música e a educação física.

Há um claro indicativo de mercado para a qualificação ou não de uma disciplina escolar, da mesma forma que Bourdieu (1998c) se referiu ao que chamou de processo de translação global das distâncias.

Ainda que a LE fosse conhecimento valorizado, massificou-se, graças à oferta nas escolas públicas. No intuito de se diferenciar desse conhecimento então popularizado, determinados grupos migraram para os institutos de idiomas, no caso da classe média e escolas internacionais no caso da classe mais alta. Não se percebe uma tentativa de pressionar o poder público para tornar o ensino da escola pública de melhor qualidade a fim de que todos tivessem a possibilidade de usufruir desse conhecimento de qualidade de uma LE.

Enquanto a classe média busca os institutos de idiomas e a classe alta as escolas internacionais para que seus filhos aprendam adequadamente a LE, os estudantes das escolas públicas convivem com ensino de LE de qualidade bastante duvidosa. Embora possamos intuir haver grande diferença de qualidade entre estas escolas, em favor das internacionais e institutos de idiomas, em detrimento das escolas públicas, evidentemente, ainda assim, não é possível quantificarmos essa alegada diferença de qualidade, uma vez que, do ponto de vista científico, pouco se pode afirmar conclusivamente. A imprecisão advém da inexistência de avaliação ampla, ou qualquer avaliação, para que haja margem para análises mais apuradas. A ausência de preocupação das autoridades e da falta de pressão da comunidade escolar em relação à melhora da qualidade do ensino de LE advém de um possível e equivocado consenso de que a LE é um artigo de luxo como demonstra um professor de inglês, chamado de JP, entrevistado por Alvarenga (1999:168): *Quando falo isso na escola pública, que eles vão precisar do inglês, eles dão risada **porque eles não têm perspectiva** (Grifo meu). Em X todo mundo é técnico de contabilidade porque é o mais alto que eles podem chegar entendeu”?*

Certamente a fala de JP sintetiza em grande parte o porquê do aspecto luxuoso e sofisticado imputado ao ensino de LE. A exemplo de muitos professores de LI, já ouvi por diversas vezes argumentação como a de JP de que a LE é para poucos. Tais comentários vinham das mais diversas fontes, colegas professores, pais e alunos, que questionavam o ensino de LE alegando que os alunos não iriam para países onde aquela língua era falada. Além de uma perspectiva restritiva em relação ao idioma por relacionar língua e território geográfico, as alegações não encontravam abrigo nem sequer no destino econômico dos alunos no mercado de trabalho.

Não há números bem definidos a respeito de emigrantes brasileiros, porém acredita-se que cerca de 300.000 (trezentos mil) brasileiros vivam clandestinamente nos EUA e precisam de alguma forma do domínio da LE. Ainda que de forma alguma desejasse que meus alunos viessem a ser emigrantes, clandestinos ou não, ficaria muitíssimo satisfeito se minhas aulas e a dedicação deles, de alguma forma, facilitasse suas vidas no exterior.

Não acredito que a aprendizagem de uma LE tenha imediata relação com o deslocamento de indivíduos, pois as línguas desconhecem barreiras geográficas (por isso falamos português e não estamos em Portugal), e podem ser excelentes fontes de informação para os cidadãos conhecerem novas formas de pensamento e de convívio social.

Por concordar com a distribuição dos saberes no mercado educacional a classe menos privilegiada não realiza grande pressão sobre o poder público para que sejam distribuídos livros didáticos de LE, para que haja maior carga horária destinada a esta disciplina ou que sejam feitos exames a fim de verificar a

qualidade da aprendizagem da mesma na escola regular. A razão está naquilo que Bourdieu, citado em Nogueira 2004:119, chamou de translação global das distâncias.

Esse processo se manifesta de forma especialmente clara no que concerne ao valor relativo dos certificados escolares. À medida que o acesso à determinada instituição, nível ou ramo do sistema de ensino se democratiza, seus certificados se desvalorizam (inflação de títulos). Por um processo paralelo, os grupos que até então se distinguiam pela posse desses certificados tendem a se deslocar em busca de outras instituições, níveis ou ramos de ensino mais seletivos e, portanto, socialmente mais valorizados.

Através dessas atitudes a instituição escolar distribui o conhecimento de acordo com os conhecimentos que os indivíduos já trazem de casa, ou que percebem como valor perante a sociedade, seja valor social ou econômico, numa clara demonstração de que não há intenção de se diminuir a diferença, nem mesmo na capacidade de aprendizagem, das diferentes classes sociais.

---

## CAPÍTULO IV

### 4.1 OLHANDO PARA OS DADOS COLETADOS – A INTERPRETAÇÃO

#### 4.1.1 Introdução: *Curso de Formação de Professores – locus para a coleta de dados.*

Torna-se necessário, antes de descrever as salas de aulas, tanto da professora do instituto como das professoras da rede municipal, local onde ocorre a atividade didático-pedagógica entre professora e alunas, descrever tanto o instituto de idiomas quanto as escolas onde coletei registros para análise. Tal descrição é necessária porque há indicativos de haver conexão entre elementos externos à sala de aula e o que ocorre em seu interior. Segundo Freire (1997:50) é preciso que haja “pedagogicidade” no ambiente escolar, ou seja, condições razoáveis para que tanto professor quanto estudante consigam realizar o trabalho didático-pedagógico.

O ambiente, de certa forma, inspira a atividade a ser exercida. Por essa razão, é muito mais freqüente que as pessoas se emocionem, com um filme visto no cinema do que em casa. Em casa, possivelmente, haverá interrupções causadas por sons tais como telefone, ou do trânsito, ou campainha, etc... Essas interrupções dificultam a concentração e um possível efeito catártico do filme, ao

contrário do que ocorre nas salas de projeção do cinema onde iluminação e som são preparados para aumentar a concentração e o efeito catártico, ainda que haja elementos impossíveis de serem controlados, inconveniências como: ruído de gente comendo pipoca, ou conversas ruidosas que igualmente acabam por incomodar os demais, da mesma forma que há diferença entre assistir a um jogo de futebol no estádio e pela televisão.

Outro exemplo, bastante ilustrativo, poderia ser a diferença em se ouvir um coral em uma igreja com o teto em forma de abóbada como as catedrais antigas e o mesmo coral ao ar livre ou em um local fechado com o teto reto. A diferença para melhor em relação à primeira situação é evidente. Da mesma forma ocorre a relação do aluno com a escola e aprendizagem. Se a escola se apresenta em boas condições, equipada com recursos pedagógicos, sejam tecnologicamente avançados ou não, bibliotecas com livros possíveis de serem emprestados aos alunos e corpo docente que demonstre efetivas possibilidades de propiciar aprendizagem esta terá muito mais chances de ocorrer. No entanto, se as condições forem inadequadas, os alunos perceberão imediatamente a negligência em relação a eles enquanto aprendizes e cidadãos. Concluíram que a escola não é um lugar para aprendizagem conforme demonstra estudo de caso de Rebelo, em escola da periferia de São Paulo. Ao descrever a precariedade das condições físicas da escola, o reflexo disso na aprendizagem e a reação de conformismo na comunidade, Rebelo(2003:28)afirma que:

isso (pichações no muro, mau-cheiro dos banheiros, móveis quebrados etc...) demonstrava a falta de respeito com a comunidade que ali freqüentava e que, por questões de formação, não participava de nenhum movimento de reivindicação de um espaço mais saudável para se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Essa falta de respeito se reflete na descrença de se aprender e conseqüentemente na falta de esforço do professor para ensinar e do aluno para aprender. Um dos aspectos negligenciados durante as observações e pesquisas sobre a educação, é o aspecto arquitetônico ou das condições da estrutura física da escola. Toda a comunidade escolar percebe, a partir das instalações escolares, se há, de fato, interesse no ensino e aprendizagem conforme nos mostra Paulo Freire ao justificar o investimento no orçamento da educação em reformas nos prédios escolares durante o período em que foi secretário de educação em São Paulo: Freire (1995: 33) *“como ensinar e aprender com alegria numa escola cheia de poças d’água, com a fiação ameaçadoramente desnuda, com a fossa entupida, inventando enjôo e náusea?”* Assim as instalações são importantes porque demonstram as expectativas da comunidade e poder público em relação ao ensino e aprendizagem de qualidade. Se, de fato, houver interesse em que o aluno e professor possam fazer da escola um ambiente de trabalho adequado para a tarefa de ensino/aprendizagem, este ambiente será confortável e funcional. A esse respeito também fica clara a diferença da educação oferecida aos diferentes grupos sociais como demonstra Nidelcoff (1983:14) em seu livro tornado clássico, *“Uma Escola para o Povo”*:

A sociedade, por sua vez, não oferece uma escola igual a todas as crianças. As condições materiais e de equipamento das escolas freqüentadas pelos filhos das famílias abastadas são notoriamente superiores às condições das escolas de bairro ou de regiões pobres do país. Isso possibilita a alguns e não permite a outros, uma série de experiências, por exemplo, com meios áudio-visuais, instrumentos musicais, idiomas, etc...

Por essa razão, como todo ambiente destinado às atividades didático-pedagógicas, as instalações do instituto de idiomas serviriam para motivar ou desmotivar as professoras-alunas, assim tais elementos não poderiam ser menosprezados e ignorados.

Ao descrever o instituto pude perceber a preocupação com o ambiente de ensino/aprendizagem pautado pelos aparatos tecnológicos tais como: laboratório de informática, computadores conectados à *internet* e programas em *cd rom* para realização de exercícios além de outros recursos áudio-visuais.

Em relação ao aparato tecnológico, havia a expectativa de que este acarretasse uma necessária mudança no ensino de LE, visto que, normalmente, os materiais de ensino eram planejados de acordo com gradações de ordem gramatical e lexical. Tal planejamento era bastante viável quando o Brasil vivia isolado e eram raros os textos escritos em LE, fora dos círculos acadêmicos. Além disso, as poucas possibilidades de se ter contato com a LE fora da escola estavam circunscritas a filmes dublados no cinema, canções estrangeiras e rádios de ondas curtas. Nesse ambiente não era de se estranhar que o único insumo em LE na aula, ou até mesmo fora da escola, para alguns, era o livro didático.

No entanto, a evolução tecnológica fez com que a estratégia didática, de se ensinar a LE seguindo-se uma seqüência arbitrária de ordem de dificuldades, se tornasse praticamente inviável. A partir da segunda metade da década de 90 uma mudança substancial ocorreu quando se tornou possível a efetivação de um ambiente rico em insumo de LE, potencializado pela nova tecnologia da *internet*. Os alunos, a partir do acesso à rede de computadores, passam a ter contato com

textos escritos ou orais autênticos em LE, ou seja, não produzidos com o fim de se ensinar a sintaxe ou o léxico da LE.

A partir dessa nova fonte de insumos em LE, acessíveis por meio da rede de computadores, tais como variedade de textos, escritos, visuais e sonoros, acreditava que pudessem ser transformados em material de ensino e refletir em aumento de insumo na sala de aula. Esse reflexo poderia advir do interesse em se entender as múltiplas informações que a internet veicula, mas veremos que infelizmente isto ainda não ocorre.

O pouco reflexo, dos recursos de informática na sala de aula, talvez seja decorrente do pouco conhecimento e da habilidade necessários para utilizar essa ferramenta. Há, no instituto de idiomas, além dos computadores, outros recursos que poderiam potencializar a aprendizagem tais como acervo de videoteca e biblioteca passíveis de empréstimos aos alunos.

Segundo as funcionárias do instituto, havia, até então, pouca procura por estes meios de aprendizagem autônoma por parte das alunas. Nesse caso não poderia afirmar serem estes recursos tão modernos, portanto, ainda pouco acessíveis às professoras-alunas, como no caso da *internet*.

Uma explicação plausível para a pouca procura de outros meios para se acelerar a aprendizagem da LI seria a tentativa de se separar o ambiente de trabalho da vida particular das alunas-professoras. Embora estivessem freqüentando o instituto enquanto alunas sabiam que aquela atividade, assistir as aulas, era parte do trabalho realizado durante a hora atividade. Uma pergunta pertinente em relação a essa situação seria, por que levar trabalho para casa, se não haveria pagamento de hora-extra? Assim, as aulas eram vistas como

extensão do trabalho e portanto, um encargo e não um bônus que não lhes poderia ser retirado, nem mesmo em caso de demissão.

O ambiente do instituto pode ser considerado adequado do ponto de vista da “pedagogicidade” devido aos recursos didático-pedagógicos, de tecnologia avançada ou não. Além disso, o instituto conta com o elemento mais importante no processo de ensino-aprendizagem; o trabalho de profissionais qualificados que potencializa a motivação de aprendizagem dos alunos. No entanto, embora esses elementos de moderna tecnologia sejam importantes ferramentas para a atividade de ensino e aprendizagem, eles não realizam nem o ensino pelos professores nem a aprendizagem para os alunos. Parece óbvio, mas é preciso salientar que recursos tecnológicos não realizam mágicas. Se bem utilizados, podem ser poderosas ferramentas para a atividade didático-pedagógica. Porém, é preciso que os alunos desenvolvam ações para se tornarem mais autônomos no intuito de serem mais independentes e mais responsáveis pela própria aprendizagem. Diante da situação de múltiplas fontes de LE, disponíveis às alunas, esperava-se que estas novas tecnologias passassem a ter mais influência sobre a atividade pedagógica.

Esperava-se, (pelo menos eu, enquanto pesquisador esperava), que o contato das alunas com esses recursos trouxesse para a sala de aula questões oriundas de seus eventuais contatos com essas fontes. Isso, ao contrário da situação tradicional em que professor e material didático são o centro da aula, (e durante muito tempo as únicas fontes da LE). No papel central, livro e professor, nesta ordem de importância, determinavam o quê, quando e como ensinar,

cabendo aos alunos o papel de receptores do conhecimento, situação descrita por Freire (1977) como educação bancária.

O material didático seqüenciado gramaticalmente, que se acreditava estar com os dias contados por causa da presença cada vez maior da LE no cotidiano de alunos e professores, ainda tem grande poder na sala de aula. É isto o que demonstram as observações realizadas nesta pesquisa conforme veremos adiante no capítulo de análise.

O ambiente externo às salas de aula no instituto oferece possibilidades de aprendizagem autônoma. Além disso, as salas também dispõem de recursos tecnológicos de áudio e vídeo, os quais possibilitam ouvir outras vozes e outros “*sotaques*” além do “*sotaque*” da professora e, por conseguinte, compreender a diversidade de pronúncias da LE. Os demais recursos são os usuais; quadro branco e itens para melhorar o conforto térmico do ambiente tais como condicionador de ar e ventiladores.

Em relação à disposição espacial no interior da sala de aula, há carteiras dispostas em semicírculo a fim de facilitar tanto a visualização de professora e alunas como a prática de conversação entre as discentes. Outra vantagem dessa disposição espacial é a diminuição da possibilidade de conversa paralela, uma vez que minimiza a possibilidade de se ocultar atrás de um colega e apenas os colegas imediatamente vizinhos poderiam participar de uma eventual conversa paralela.

A disposição usual, chamada de disposição ônibus, ou por pelotão, todos colocados em filas, um atrás do outro e voltados para a mesma direção possibilitaria que colegas das laterais, da frente e de trás participassem dessas

conversas paralelas. Neste aspecto, o semicírculo e o pequeno número de alunos (16) facilitam a “vigilância” e dificultam a dispersão das alunas (ainda que neste caso se trate de professoras, presumivelmente dispensadas da vigilância) o que resultaria em melhor aproveitamento da aula.

Em relação à decoração, há nas paredes quadros de paisagens ou obras de arquitetura, (castelos) que fazem lembrar países anglófonos e alguns avisos em inglês, provavelmente para se criar um ambiente de encorajamento para a conversação em LE.

Na sala de espera, há, à disposição dos alunos, revistas em LE, e um aparelho de televisão invariavelmente ligado em um canal de LE, ainda que seja a MTV, (emissora especializada em vídeo clips e música de agrado do público jovem, em sua maioria em inglês). Nesse local sempre se ouve e se fala LE, inclusive professores com funcionários e alunos e funcionários e professores. Há a possibilidade de se acreditar na tentativa de transformação do local em uma “ilha lingüística”, mas talvez não seja esta a situação, uma vez que não há obrigação de se falar inglês, nem proibição de se falar português. Percebe-se assim, uma tentativa de naturalização do uso da língua-alvo no local. Diria que há uma tentativa de, para utilizar o conceito criado por Almeida Filho, *desestrangeirizar* a LE. Assim, nem a LE é obrigatória nas comunicações, nem o português é proibido, embora se tente desequilibrar uma eventual diglossia em prol da LE.

É neste local que as professoras de LE do município freqüentam há três anos, um curso de inglês com carga horária de 4 horas semanais para aprimorar suas habilidades lingüísticas. Esse instituto de idiomas, uma franquía, ganhou a concorrência com prazo indeterminado para formar ou aprimorar o conhecimento

de LE das professoras de inglês do município. No entanto, ainda não houve uma avaliação, seja da prefeitura, seja do Instituto para verificar ou mensurar essa aprendizagem e seus efeitos no ensino das crianças das escolas municipais.

A idéia inicial para a contratação do curso era a de auxiliar na proficiência em LE das professoras, sem que houvesse qualquer menção à metodologia ou técnicas de ensino a ser utilizada pelas alunas-professoras em suas aulas no município. No entanto, sabemos através de estudos relacionados a temas como cultura de ensinar e aprender que professores tendem a perceber e copiar modelos, atividades e atitudes de seus professores. Raramente os professores recém-formados se guiam por conceitos didático-pedagógicos difundidos em cursos de licenciatura ou em literatura especializada para o exercício da profissão. Portanto, ainda que não fosse tarefa do curso atuar na formação das habilidades didáticas, ele passou a ter esse papel, ainda que de maneira indireta, ou implícita, de formação de professores.

Pesquisas a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem (Almeida Filho 1993, Barcelos 1995, Gimenez 2000) demonstram a permanência de algumas características de senso comum em alunos de cursos de licenciatura que posteriormente se tornarão professores de LE. As características geralmente estáveis, mas não necessariamente permanentes seriam crenças segundo as quais a aprendizagem da LE se dá, por exemplo, pelo estudo da gramática e memorização de palavras ou que a LE estaria em um único lugar geográfico. Tais crenças podem ser facilmente contraditadas.

Em relação à crença do lugar geográfico basta lembrar o nome da língua nacional, portuguesa, ainda que Portugal seja um país da Europa e vivamos na

América. Além disso, não basta viajar para um determinado lugar para que se “pegue” a língua do ar, porque se essa premissa fosse verdadeira não seria possível estudar sânscrito, latim ou grego clássico, visto que tais línguas não são mais faladas, nem existem em lugares determinados. Embora, facilmente contraditáveis, tais crenças se mantêm por várias razões: para justificar possíveis malogros ou eventuais dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem e também para eximir o aprendiz de sua responsabilidade no processo, levando-o a uma atitude fatalista. Assim, a partir de tais crenças baseadas no senso comum pode-se continuar acreditando que, para se aprender uma língua é preciso ir lá (seja esse lá onde for) e que a responsabilidade pelo aprendizado da língua é do professor, sendo o aluno um participante com pouca ou nenhuma responsabilidade. Por esses fatores, podemos concluir ser necessária a análise de uma aula típica desse Instituto a fim de interpretar se há reflexo desses tipos de crenças no Instituto de idiomas e na sala de aula das escolas municipais.

Há muitas diferenças entre as salas de aula do município e as salas do Instituto, a começar pelo número de alunos (16 alunas no Instituto e cerca de 25 alunos por sala na escola municipal). Além disso, há facilidade de uso em recursos tecnológicos no Instituto e a quase impossibilidade de seu uso nas escolas municipais, fatores que certamente influenciarão na aprendizagem.

Quando iniciei o processo de coleta de registros nos contextos de pesquisa chamou-me a atenção o silêncio e a pouca participação das alunas-professoras. Raramente alguma aluna perguntava algo. Por isso, dirigi-me à professora e comentei meu estranhamento atribuindo o silêncio à minha presença como geradora de insegurança nas alunas. Embora a professora dissesse que aquela

era uma característica delas, preferi me afastar para não “atrapalhar” as aulas. A coleta de registros não ficou prejudicada porque, além dos registros até então por mim obtidos, outros foram coletados pela própria professora que desenvolvia uma dissertação de mestrado sobre o tema de formação de professores. Utilizei os registros de uma aula típica gravada pela própria professora por apresentar características de maior convergência com as outras aulas por mim gravadas.

As aulas que, até então, havia gravado eram bastante semelhantes àquela que Maria (nome dado à professora) viria a gravar. Tinham por característica a fala quase exclusiva da professora e quase nenhuma participação das alunas, e destas aulas acreditava que pouco poderia aproveitar, a não ser para analisar o discurso da professora, por exemplo. No entanto, observando mais atentamente as aulas pude perceber que as alunas participavam da aula, não como eu acho, ou gostaria que participassem, porém participavam. Esse fato me tranqüilizou em relação à minha presença, que acreditava ter sido intimidatória. Pude verificar então que não havia diferença entre as aulas em que estava e outras em que não estava presente durante a coleta dos registros. Conclui que o fator presença de observador externo não afetaria a qualidade nem da aula nem da confiabilidade dos registros.

#### **4.1.2 – Primeiro Momento – *No Instituto de Idiomas***

No intuito de observar como ocorre o ensino/aprendizagem assisti a aulas em escolas municipais e, igualmente, assisti a aulas no instituto de idiomas freqüentado pelas professoras, então no papel de alunas. Assim posso observar a

atuação das mesmas enquanto alunas no curso de inglês e como professoras dos alunos do 1º ano do ensino fundamental em duas escolas do município.

Neste capítulo, pretendo mostrar o que ocorre nos dois ambientes de pesquisa tentando manter certa distância acadêmica sem fazer das descrições das aulas propaganda de minhas crenças sobre o ensino de LE nem menosprezar ou criticar aleatoriamente as crenças e o trabalho alheios. Porém, todo texto acadêmico traz a visão do indivíduo e suas interpretações da realidade, não sendo possível dizer como algo é ou aconteceu porque seria a negação da linguagem, uma ação transformada em palavras inequívocas.

Obviamente que meu olhar não é emanção da verdade. Este olhar e a descrição estarão baseados em meu histórico de aluno e professor de LI e em minhas crenças político-ideológicas e educacionais. Pressuponho a existência de vínculo entre o que se ensina no curso de idioma e a forma como as professoras atuam junto a seus alunos.

Esse pressuposto advém da experiência pessoal dos tempos de professor iniciante quando, inseguro do ponto de vista teórico, porém, acreditando que poderia fazer *“uma aula diferente”*, no entanto atuava me espelhando em professores que julgava serem bons. Essa diferença que gostaria de implementar muitas vezes significava uso de técnicas de animação de auditório, muito comuns em cursinhos pré-vestibulares. A partir do uso dessas técnicas consideradas milagrosas acreditava na possibilidade de se lecionar e os alunos aprenderem, sem esforço e de preferência imediatamente sem erros. Percebendo que a teoria, (a culpa é sempre da teoria), mal entendida na universidade não funcionava, utilizava os recursos coercitivos, sem entender, porém, o porquê da *“ineficiência*

*da teoria*". A *"teoria"* não funcionava por várias razões, tais como a alegada falta de vontade dos alunos para aprender LE, a falta de material didático, e um objetivo palpável para a aprendizagem daquela disciplina.

Ao perceber que meus alunos não faziam tarefa e se recusavam terminantemente a falar inglês, passava a fazer como os meus *"bons professores"* faziam, não raro com a aplicação de sanções disciplinares e atitudes coercitivas como avaliações punitivas periódicas. Assim os grandes mestres lidos na universidade e suas recomendações e análises eram substituídas pelo conhecimento adquirido, ou vivenciado enquanto aluno, ou seja, *"o velho e bom"* senso comum. Temos nesse caso, em que há pouca competência do professor nos aspectos lingüísticos e didático-pedagógicos, a presença preponderante da competência implícita originária das *intuições, crenças e experiências* (Almeida Filho 1993:20)

Assim, implementando práticas intimidatórias e punitivas poderia alegar como Moita Lopes (1992) mostra na fala de professores que, *"eles não falam nem português, quanto mais inglês"*. Portanto, se os alunos não aprendem LE é porque não merecem aprendê-la, não estariam à altura da aprendizagem dessa tão *nobre meta*. Talvez, o grande erro, de todo docente iniciante, seja acreditar que *"a teoria"*, tudo aquilo que não seja determinação prática e imediata de como ensinar, será universalmente correta e capaz de explicar como ensinar LE independentemente do lugar, do momento, da faixa etária de alunos e professores, de suas condições sociais, de suas perspectivas em relação à aprendizagem etc...

Barcellos (1995) demonstra em sua dissertação que os alunos formandos de um curso de Letras da universidade pesquisada também comungam dessas características: acreditar que existe uma forma de ensinar LE a todos sem os percalços que todos experimentam nessa experiência de aprender e ensinar LE, (embora feita em um único lugar eis uma crença que poderíamos perceber como bastante comum a estudantes de outros locais, arriscaria a dizer que há sinais de universalização desse resultado de pesquisa, conforme demonstra Silva, 2005). Por essa razão, pressupunha que a prática acaba por criar “teorias”. Assim, o instituto de idiomas passaria, provavelmente, a ser o referencial de ensino de LE. Aliado a isto ,há, igualmente, o histórico dessas professoras enquanto alunas de LI em escola pública e em universidade, no caso de uma delas.

Pretendo, então, descrever e analisar as aulas, tanto da escola de idiomas como da escola pública, à luz das teorias de LA relacionadas às interações em sala de aula, aos estudos sobre a cultura de aprender e ensinar e as teorias de ensino-aprendizagem/aquisição de línguas.

Para realizar esta descrição, observei duas alunas-professoras com formações distintas para buscar a origem das ações implementadas em sala de aula enquanto professoras. Neste caso duas professoras com formações distintas, uma graduada em Letras Português-Inglês, e outra graduada em Pedagogia, fator que pode influenciar na atuação de ambas em sala de aula.

A partir de suas práticas docentes ambas poderão auxiliar na revelação das ações pedagógicas de ensino de LE para crianças, ainda que uma das professoras, a pedagoga tenha sido formada para alfabetizar e ensinar todas as disciplinas de 1ª a 4ª série exceto LE e Educação Física.

A professora graduada em Letras Português-Inglês, por sua vez, não teve em sua formação, informações específicas sobre o ensino de LE para crianças, visto que a licenciatura forma professores para lecionar apenas a pré-adolescentes e adolescentes já alfabetizados.

Assim, o curso de inglês por elas freqüentado embora não seja um curso de formação de professores, mas sim um curso livre com função de formar falantes da língua, poderia complementar a formação de ambas, ensinando a LE para a pedagoga e as características de aprendizagem de crianças para a graduada em Letras, (muito parcialmente, é claro).

Provavelmente, será possível observar nas aulas de ambas a existência de indícios de conceitos básicos para o ensino de LE. Esses conceitos fundamentais são os conceitos de língua e LE, e o papel dessa LE na sociedade, além de outros fundamentos de ordem pedagógica tais como; de que modo ensinar grupos de faixas etárias diversas e qual a capacidade cognitiva desses alunos em fase de aprendizagem inicial.

#### 4.1.3 Caracterização dos Sujeitos de Pesquisa: As Professoras

##### 4.1.3.1 Ana – a Professora Pedagoga

Ana, ainda que não habilitada em Letras e com pouca proficiência lingüística na LE exerce atividades profissionais restritas a profissionais graduados em Letras e capazes de falar LE. Por não ter tido acesso aos saberes difundidos em cursos de licenciatura de LE, espera-se que Ana lance mão de procedimentos

e atitudes advindos em maior quantidade de conhecimentos extra-universitários do que daqueles veiculados pela universidade. Embora tenha recebido informações sobre conceitos de língua e ensino, principalmente nas disciplinas língua portuguesa e lingüística aplicada à alfabetização, essas não seriam suficientes para suplantar as idéias oriundas do senso comum, já consolidadas. A hipótese que cogito é a de que provavelmente seu histórico enquanto aluna de LI na rede pública e igualmente do curso de línguas nortearão suas ações em sala de aula.

Ana é de família de falantes de língua portuguesa e não tem, como muitos moradores locais, história de parentes ascendentes falantes de línguas alóctones, (alemão e italiano, principalmente). Etnicamente a classificaria afro-descendente ou “brasileira” como se diz localmente. Estudou sempre em escola pública e não havia até então freqüentado cursos livres de LE e tem conhecimento bastante limitado do idioma. Acreditava como grande parte dos brasileiros que no país se falava apenas uma língua e que a utilidade de uma LE se resumia a resolver questões nas provas escolares. No entanto, passou por um dilema profissional quando da oferta de disciplinas chamadas de atividade. No período de escolha e atribuição de turmas escolares as professoras mais antigas tinham prioridade, e optavam pelas aulas regulares. O ensino das disciplinas “atividades” (recreação, artes, inglês, qualidade de vida, substituída por xadrez) ficava a cargo das professoras em período de estágio ou das mais modernas. As opções eram claras para Ana, caso insistisse em lecionar como professora regular e renunciasse ao ensino das “atividades” teria que lecionar em escolas distantes do centro, provavelmente na zona rural e eventualmente nem teria a possibilidade de lecionar. Temia lecionar inglês por não dominar a língua, porém a necessidade e o

incentivo das colegas que informavam que sua condição, de não falar inglês, não era diferente da quase totalidade das demais professoras de inglês, ajudaram-na a decidir. Segundo as colegas não havia problemas em não saber falar a LE porque *“só tinham que ensinar algumas palavrinhas”*. Além disso, a prefeitura pagava um curso para que as professoras estudassem inglês, e a professora do curso mostrava como fazer na sala de aula. Então não havia porque temer ensinar inglês, principalmente porque todas elas haviam tido aulas de inglês no ensino regular e não haviam aprendido a língua. Essa última constatação foi, segundo Ana, se não o mais forte argumento, que sem dúvida foi o financeiro, foi o mais tranquilizador. Lembrou-se de que no período em que estudou inglês na escola regular nunca precisou se esforçar para tirar nota nas provas de inglês, embora não soubesse falar a língua. Também mencionou o fato de nunca ter necessitado saber inglês, nem mesmo no vestibular, uma vez que optou pela prova de espanhol como LE, decisão similar a de grande parte dos vestibulandos. Tal opção se deveu a comentários de alunas do curso de pedagogia, colegas de trabalho, que afirmavam ser a prova de espanhol mais fácil que a de inglês. Com esses precedentes educacionais enquanto aluna de LE, Ana não se viu mais amedrontada com a tarefa de ensinar uma língua que não sabia e da qual sempre procurou manter distância. Ao fim do curso de magistério, (modalidade de ensino técnico de nível médio), Ana ingressou no curso de Pedagogia com intuito de aprimorar seus conhecimentos sobre o ensino para crianças. No entanto, a LE não aparecia como elemento que lhe despertasse atenção ou desejo de aprender para outros fins que não aqueles estritamente profissionais de ensinar *“algumas palavrinhas básicas”* para as crianças.

A partir desse histórico enquanto aluna percebe-se que a LE teve uma presença clandestina em sua formação, sem ter desempenhado qualquer papel relevante para a construção de seu conhecimento acadêmico ou formação de cidadania. Segundo Ana, a LE era apenas mais uma disciplina do currículo para a qual era necessário realizar uma série de tarefas para se atingir a nota necessária para a aprovação. Ana descreveu passivamente seu histórico de aluna de LE em escola pública sem demonstrar qualquer sentimento adverso, como se tal situação fosse algo natural e até esperado.

Recentemente, formou-se em pedagogia em uma universidade estadual da região, cujo currículo oferece disciplinas voltadas aos procedimentos de ensinar e aprender língua materna, os quais poderiam refletir no ensino da LE. Esta, certamente, é uma hipótese viável para se analisar na prática dessa professora, uma vez que as disciplinas de Linguagens: Produção e Recepção e Lingüística Aplicada à Alfabetização, ambas com 60 horas anuais, abordam questões teóricas relacionadas ao ensino de língua, embora circunscrita à língua materna. Essas disciplinas eram ministradas por docente mestre em LA formado por uma universidade estadual paulista, e nestas disciplinas são apresentados e lidos textos de autores cujos conceitos de língua, linguagem e aprendizagem são distintos dos conceitos gramaticalistas tradicionais, normalmente veiculados pelo sistema de ensino das escolas regulares de ensino básico.

Os textos apresentados são majoritariamente de autores cujo conceito de língua é o de considerá-la fenômeno social, daí sua complexidade e diversidade, ao contrário da visão anteriormente construída segundo a qual a língua, materna ou estrangeira, teria apenas duas formas *a certa e a errada*.

Através da leitura de textos de autores tais como Almeida Filho, Bortoni, Bagno, Cagliari, Cavalcanti, Gnerre, Ilari, Possenti, Soares etc... espera-se, (mais no sentido de ter esperança do que o de ter expectativa), que o conceito de língua dos alunos do curso de Pedagogia passasse a ser mais sofisticado do ponto de vista científico do que o conceito do restante da população. Se isso de fato ocorresse haveria o abandono do conceito anterior dualista de certo e errado, além e a preconceituosa concepção de que a linguagem é expressão do pensamento: *quem fala errado, pensa errado*. Esta concepção equivocada dos alunos do curso de pedagogia se apresentava com bastante evidência nas respostas dadas à pergunta sobre a origem da causa dos erros de ortografia dos alunos em processo de alfabetização. As respostas variavam de “*os alunos não prestam atenção porque copiam errado até a palavra escrita corretamente na lousa*” a “*erram porque os pais não ajudam em casa*” explicando o erro por razões que estariam fora da alçada da escola, ou da linguagem, além da falta de atenção dos alunos e a baixa escolaridade dos pais. Não lhes ocorria a possibilidade de ser o erro evidência da aquisição do sistema de escrita da língua, explicada por Ferreiro (1997:85), que prefere não utilizar o termo aquisição, mas sim construção que ocorre em três períodos, silábico, silábico-alfabético e alfabético. A visão dos alunos do curso de Pedagogia sobre o erro ortográfico é usualmente de que seja resultado da falta de atenção do alfabetizando e sua origem social. A respeito dessa hipótese Cagliari (2000:246) esclarece:

*Todo erro de português suscita uma explicação gramatical (no sentido mais amplo). Interpretar erros de ortografia, por exemplo, como distúrbios da fala, como problema emocional do aluno ou de sua família, como problema neurológico ou como uma doença psicológica é fugir das verdadeiras causas, é enganar os alunos e a si*

Contudo, é sempre mais fácil acreditar nesta enganação, porém mais simples de ser *“comprovada como uma verdade, já estabelecida, graças à incansável repetição”*. Assim, estabeleceu-se na escola, baseado no senso comum, o preconceito social e lingüístico contra aprendizes que não falam o dialeto de prestígio.

Tomando a causa pelo efeito professores em formação, graças à precária formação, tendem a considerar que erros de ortografia nada têm a ver com o processo de formulação de hipóteses dos alunos, sendo apenas e tão somente problemas inerentes aos alunos, não casualmente de uma determinada classe social, de uma determinada etnia, não relacionados ao processo de aprendizagem.

Além disso, tendem a acreditar que o ensino trata de transmissão de conhecimento, puro e simples. Por isso ensina-se e aprende-se sem que haja qualquer ação do aprendiz nesse processo, sendo esse apenas o receptáculo da informação. Essa concepção equivocada vem do desconhecimento do processo de apropriação de uma linguagem, a linguagem falada e sua transformação em outro código a linguagem escrita. Logo, tendem a não ver o erro como parte do processo de construção, ou reconstrução, da transformação de um sistema de representação, a fala, em outro, a escrita algo bastante difícil para todos os aprendizes e naturalmente marcado por “percalços”. Estes percalços são principalmente os erros dos alunos que buscam entender a regularidade da representação da língua falada em escrita.

Durante as aulas na universidade, nas quais os professores abordavam temas como diferença entre língua falada e escrita, dialetos de prestígio e estigmatizados, e o reflexo desses elementos na alfabetização os alunos tendiam a não acreditar nas informações. Ofereciam como evidência em contrário, o fato de todos eles, enquanto alunos terem aprendido a ler e escrever através da cartilha. Nesse secular material didático, o conceito de língua é bastante precário, uma vez que considera a língua apenas como código único e visto como uma seqüência de sons no caso da fala e letras no caso da escrita. No entanto, essa evidência, tão precária quanto seu conceito, não seria capaz de explicar porque as crianças erram a ortografia de palavras aparentemente simples como “casa” e não erram a grafia de seus nomes muitas vezes complexos como “Washington”. Além disso, os alunos dificilmente aprenderiam a ler e escrever se não vivessem em ambiente letrado no qual são oferecidos textos autênticos e não graduados arbitrariamente conforme a virtual dificuldade proposta por autores de cartilhas.

Essa evidência pode ser percebida no ensino de LE, normalmente os professores têm pouca proficiência na língua, portanto, pouco falam a LE e conseqüentemente pouco oferecem aos alunos resultando na aprendizagem insuficiente da LE. Os alunos por sua vez não vivem em ambiente onde o insumo da LE seja suficiente e de qualidade para aprender, nem na escola nem no seu ambiente externo, determinando, portanto o fracasso na possibilidade de aprendizagem da LE ensinada de modo tão precário na escola.

Porém, por mais evidências que sejam apresentadas em contrário às crenças, acredito que os alunos levarão para a prática docente atitudes e práticas baseadas em suas crenças e história de vida enquanto alunos.

Não se muda uma visão teórica sem que seja instaurada uma crise nos conceitos dos alunos universitários, e como toda crise a de mudança conceitual não é sempre pacífica, uma vez que pode trazer sentimentos de frustração e revolta contra os profissionais da educação que ensinavam de uma outra forma. Tende-se, neste caso, a se mudar uma verdade até então absoluta, por outra tão absoluta quanto a anterior, por esta razão frisa-se que as mudanças conceituais podem ocorrer ou não por vários fatores. Assim, a utilização de um conceito ou outro de língua não depende única e exclusivamente do indivíduo, mas sim de uma série de fatores, dentre eles o histórico de vida, o conceito de ensinar e aprender socialmente vigente e aceito e a compreensão de textos oferecidos para leitura. Por essas razões, não se cogita a possibilidade de que apenas “treinamentos” por mais eficientes que sejam possam suplantar o conhecimento intuitivo. Conforme nos mostram Zeichener e Liston (1996:27):

*As experiências que temos antes de entrar para um curso de formação, aquelas encontradas no programa e nossas experiências subseqüentes como os professores oferecem um background de episódios e eventos que informam quem somos, pensamos, sentimos e planejamos enquanto professores*

Fica evidente, portanto, que não se pode menosprezar o histórico de vida das profissionais docentes para análise de suas atividades pedagógicas.

#### 4.1.3.2 Karina – Licenciada em Letras Português/Inglês

A outra aluna-professora, a quem chamarei de Karina com grande desprendimento ofereceu sua sala de aula para esta pesquisa, é formada em

Letras, Português-Inglês por uma universidade estadual da região central do Estado do Paraná.

Este seria um resumo sobre as interessantes informações que revelou durante o processo de coleta de registros. Karina é descendente de italianos, no entanto não sabe dizer de qual região da Itália seus antepassados vieram. Imaginava que seus ancestrais pudessem ser do Vêneto, como grande parte dos imigrantes italianos que colonizaram o Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Porém, não era possível ter certeza sobre isto, fator que a levava à suposição de que seus tataravós pudessem ser tirolezes, uma vez que o dialeto que falavam às vezes não era entendido por outros também chamados de italianos. Era essa a informação que seus pais davam quando perguntados sobre a ascendência “italiana”.

A informação mais relevante, porém, é a de que Karina é a primeira geração a ter a língua portuguesa como língua materna, uma vez que os pais aprenderam a falar português a partir do ingresso na escola, por volta dos sete anos. Até então falavam apenas o dialeto local da colônia, mesmo em locais públicos como igreja. Os pais relatavam que os avós tiveram problemas durante o período da Segunda Guerra e a obrigação do uso da língua portuguesa em quase todos os lugares, no entanto depois da guerra a obrigatoriedade começou a diminuir, daí a ocorrência de “italiano” em algumas situações, como na missa. Porém, na escola a obrigação do português se manteve fazendo com que os colonos descendentes de italianos passassem a utilizar a língua portuguesa durante grande parte do tempo. Assim, os pais de Karina aprenderam a falar português no curto período em que freqüentaram a escola na colônia.

Mais tarde, por mudarem para a cidade e conviver quase que exclusivamente com falantes de português, a língua ou dialeto italiano foi perdendo espaço nas relações sociais. Ficava restrito à roda de chimarrão em que havia apenas parentes falantes do dialeto, ou ocasiões como missa na colônia, ou canções em festividades como casamento e batizados.

Karina, com todo este histórico de bilingüismo, diglossia e conflito lingüístico só se deu conta desses fenômenos durante as conversas que tivemos para a realização do trabalho. Aquela situação para ela era algo normal, corriqueiro, semelhante a de muitos parentes, nem se dera conta de ser a primeira geração de falantes de português como língua materna no Brasil, embora a família já vivesse no país há cerca de um século.

Ao ser perguntada se essa história não lhe motivara a entender o processo de conflito lingüístico durante o curso de Letras respondeu negativamente. Aquela questão nunca havia sido levantada, embora na universidade em que estudara grande parte de alunos e professores fossem de ascendência italiana, alemã, polonesa e ucraniana. No curso de Letras nunca houve qualquer menção à questão da presença de outras línguas além do português no Brasil. A LE discutida e ensinada era apenas o inglês curricular. Karina fez então uma série de críticas ao ensino de LE na universidade em que se formou. Embora fosse apaixonada pela LE reclamava de desleixo por parte tanto de professores como alunos em relação à LE. Segundo ela, havia uma espécie de dois pesos e duas medidas no ensino das línguas. Não conseguia entender a razão de haver mais alunos em dependência em língua portuguesa, língua materna dos alunos, do que em LE. Percebeu, mais tarde, a injusta e desequilibrada atribuição de valores às

línguas materna e estrangeira. A exigência (ou falta dela) dos professores, segundo Karina, fazia com que os alunos se dedicassem mais ao estudo da língua materna em detrimento da aprendizagem da LE. Os melhores alunos de LE acabavam por desanimar e em muitos casos fazer os trabalhos para os colegas que não sabiam inglês. Além disso, estes alunos que pouco aprendiam da LE argumentavam junto aos professores que jamais ensinariam inglês no intuito de serem aprovados. Porém obviamente não era isto o que acontecia, muitos desses alunos se tornavam professores de inglês embora não falassem a LE.

Karina tece uma série de críticas ao descrever seu curso de licenciatura, dentre estas lamenta a falta do uso da LE durante as aulas. A LE ficava circunscrita à aula de língua, as aulas de literatura de expressão inglesa eram ministradas em português e os textos lidos (quando lidos) eram traduções e não textos originais. As aulas de metodologia do ensino de LE e prática de ensino eram ministradas por pedagogas que não falavam LE. Nestas disciplinas eram ensinadas técnicas de ensino partindo do pressuposto de que todos falavam a mesma língua, ou seja técnicas de ensino de língua materna. Assim a qualidade dos alunos ao fim do curso não era dos melhores, pelo menos em relação à LE. Havia, no entanto, alunos que percebiam ser a LE um valor cultural a ser obtido e mais tarde ensinado para os estudantes do ensino fundamental e médio, e Karina se considera uma dentre estes alunos. Por essa razão, sempre se dedicou à aprendizagem da LE, ainda que tivesse que freqüentar cursos de idiomas em instituições particulares, conforme aconselhavam os professores de LE da faculdade. Segundo Karina, os professores aconselhavam àqueles alunos que realmente quisessem aprender a LE a freqüentar cursos de idiomas, reforçando o

mito da impossibilidade de aprendizagem de LE em escolas públicas. Apesar dessas críticas Karina percebe o fato de ter aprendido com professores engajados meios de se transformar situações precárias de ensino, tais como classes numerosas, ou falta de material didático, em oportunidades de desenvolvimento das habilidades didático-pedagógicas. Assim nem tudo foi ruim na formação de Karina, como se pode perceber em seu entusiasmo ao permanecer como professora de LE embora pudesse lecionar apenas português, disciplina com mais prestígio e “menos trabalhosa” para os professores.

Provavelmente, graças a seu conhecimento, adquirido na universidade e desenvolvido em sua prática docente possibilitou a Karina produzir um material didático, que em princípio serviria apenas para suas atividades de ensino, mas que passou a ser adotado para o ensino de inglês para todo o município. As grades curriculares dos cursos de Letras até então não consideravam a possibilidade do ensino de ELEC, uma vez que não havia experiências desse tipo de ensino no país, pelo menos não em redes escolares públicas ou escolas regulares, mesmo particulares, confessionais ou filantrópicas. Excetuando-se as experiências não descritas do processo de ensino de português como LE das colônias italianas e alemãs, ou escolas internacionais, não há ensino generalizado de LE para crianças no Brasil até então. Embora comecem a surgir focos esparsos de ensino como demonstro no caso de algumas cidades do Paraná e outros municípios pelo país.

No caso de Karina, professora licenciada em Letras, sua formação oriunda do curso de licenciatura previa apenas o ensino e aprendizagem para pré-adolescentes e adolescentes já alfabetizados. Esta situação pressupunha uma

atenção maior ao ensino da língua através do uso de textos escritos e ênfase na leitura conforme prevêem os PCNs e não ao uso da modalidade oral mais propícia a alunos em início de processo de alfabetização. Além disso, as informações advindas das disciplinas de Psicologia, Prática de Ensino e Metodologia do Ensino não pressupunham o ELEC. Provavelmente tal lacuna acarretará dificuldade maior na atuação junto a esse novo público, acarretando a improvisação ou adaptação dos *conteúdos* das séries mais avançadas. Ainda que haja essa lacuna é possível prever que, em princípio, nas aulas de Karina haverá mais indícios de utilização de teorias formuladas e discutidas no âmbito acadêmico, embora não descarte o surgimento de indícios de atividades baseadas em crenças do senso-comum, mesmo sendo a professora licenciada em Letras e com boa desenvoltura na utilização oral do inglês.

Embora a universidade desempenhe uma função primordial na formação do professor e possa garantir a propagação dos conceitos científicos sobre o ensino de língua e LE, não é a única instituição a *“formar”* o profissional. Os conceitos elaborados anteriormente à universidade não desaparecem por causa das novas informações e tendem a aparecer no momento em que o profissional se sentir com dificuldades de tentar implementar as abordagens oriundas da instituição acadêmica.

Discutirei, portanto, algumas noções de cultura de aprender e ensinar línguas que norteiam as atividades em sala de aula. Para isto utilizarei o conceito de abordagem proposto por Almeida Filho (1993:13) *“A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua alvo que o aluno tem como normais”*. Em relação ao

aspecto de compatibilidade de cultura de ensinar e aprender línguas, buscarei evidenciar se há sintonia entre as expectativas dos alunos a respeito do ensino da LE e as ações pedagógicas das professoras. Para isto analisarei e observarei se há qualquer sinal de tensão entre o modo pelo qual as professoras ensinam e a expectativa dos alunos em relação ao modo de se aprender uma LE

Embora os alunos tenham tido aulas de inglês apenas durante o pré-primário suas concepções de como se aprende uma LE já precediam a entrada à escola, conforme apontam as pesquisas de vários autores, tais como Leffa (1991), Carmagnani (1993) e sintetizadas nesta citação de Barcellos (1999:164):

Para esses alunos, a língua é vista como um conjunto de palavras e, aprendê-la é decorar listas de palavras e usar o dicionário, dentre outros... A segunda conclusão é que os alunos vêem a língua inglesa como mais uma matéria no currículo, associada com o ambiente de sala de aula. Para eles aprende-se inglês da mesma maneira que se aprendem outras matérias, lendo livros, escrevendo palavras, estudando duro e, às vezes, sozinhos.

A partir do breve histórico de formação escolar das professoras participantes da pesquisa e alunos mencionados nesta citação é possível crer que o ensino tradicional baseado no ensino da gramática e tradução se fará presente na sala de aula, e não causará nenhuma estranheza aos alunos. Provavelmente, a conformidade com as ações didático-pedagógicas advém do conhecimento de que gerações anteriores como irmãos mais velhos ou pais freqüentaram escolas com aulas semelhantes a estas, logo tudo estará dentro do esperado. A expectativa de que a LE só pode ser aprendida e não adquirida, é comungada por alunos, professoras e até mesmo pela LDB. Alunos e professoras acreditam nessa única possibilidade de aprendizagem de LE, graças à vivência escolar e conhecimento de mundo. Estas características não são nada surpreendentes. Pelo contrário,

seria até mesmo esperada porque é uma visão nascida do senso comum. No entanto, não é o que se deveria esperar da LDB, um documento oficial de política educacional e lingüística, que traz em seu texto sinais de uma política lingüística. Ainda que implícita, tal política dá ensejo à manutenção e propagação da crença na impossibilidade de aquisição de LE e exclusividade para a aprendizagem de uma LE na escola. Almeida Filho (2001:103, 104) conceitua o que seria uma política de ensino de LE:

Uma política, entendida como ações desencadeadas segundo um plano e ideário, pode ser explícita ou implicitamente concebida. Quando implícita, só pode ser reconhecível pela natureza dos fatos que gera e a sua desvantagem reside na ausência de ações esperadas, na presença errática ou esporádica de idéias concretizadas.

Por esta razão podemos considerar a LDB um documento de política lingüística que não poderia ser ignorado. Mesmo que não esteja expressa enquanto lei, o silêncio em relação ao ELEC resulta em ações governamentais de âmbito estadual ou municipal destituídas de base educacional adequada. Na ausência de legislação os dirigentes municipais e estaduais recorrem a soluções improvisadas buscando amparo em instituições muitas vezes não legitimadas (entendendo que a legitimidade da formação docente passa, necessariamente, pelos cursos de licenciatura e não por cursos livres de línguas).

#### 4.1.3.3 Maria – A Professora Formadora do Instituto de Idiomas

Maria é licenciada em Letras com habilitação em Inglês e Português há mais de 10 anos por uma faculdade confessional da região. Suas considerações sobre a mesma não são as melhores.

Maria afirma que os alunos concluíam o curso com uma proficiência bastante limitada em LE em todas as habilidades, principalmente nas orais que

eram consideradas tanto por discentes como por docentes as menos importantes. Prova disso, segundo ela, era o fato de as aulas serem dadas em língua materna e não haver por parte dos alunos nenhuma reclamação sobre isso, ao contrário, havia restrições aos professores que buscavam aumentar a quantidade de interações em LE na sala de aula. Graças ao grande número de alunos não havia avaliações individuais da habilidade oral e as aulas por sua vez eram dirigidas por um LD que determinava o quê, quando e como se ensinar. As aulas de outras disciplinas da área de inglês, tais como literatura e metodologia do ensino de LE também eram dadas em português e os livros a serem lidos eram traduções dos romances e poemas dos autores americanos e ingleses e alguns poucos textos sobre o ensino de LE, tais como dicas e informações parecidas com algumas de LDs nos quais a língua é vista como uma junção de vocabulário e gramática.

A característica do curso era a mesma de quase todos os cursos de licenciatura, conhecida como 3 mais 1, sendo os 3 primeiros anos marcados pelo ensino sistemático dos conteúdos, neste caso línguas e literaturas e o último ano dedicado às disciplinas pedagógicas como psicologia, prática de ensino e estágio. Essas disciplinas eram vinculadas ao curso de Pedagogia e, normalmente, atribuídas a professores que não falavam nenhuma LE, fato que ocasionava a disseminação de informações relacionadas muito mais às técnicas de ensino em geral do que às técnicas específicas para o ensino da LE. Isso se devia ao conceito de língua e linguagem desses docentes estar assentado sobre a posição bastante comum de que a língua nada mais é do que um código, portanto, gramática e vocabulário. Tais informações advindas do senso comum e autorizadas por essas disciplinas não questionavam os conceitos de senso

comum desenvolvidos pelos alunos. Ao contrário, reforçava-os. Além disso, a própria prática dos professores das disciplinas de língua e literatura respaldava o conceito dos docentes das disciplinas pedagógicas e conseqüentemente autorizava a concepção mantida e fortalecida pelos alunos que estavam prestes a se tornarem docentes.

No caso de Maria, ela tivera a oportunidade de freqüentar curso de inglês em institutos de idiomas onde pode desenvolver sua proficiência e habilidades docentes também baseadas na prática dos seus professores.

Maria, por ser professora de inglês em institutos de idioma, não teve problemas em ser aprovada em todas as disciplinas da área de LE, porque como diziam os colegas e alguns professores, *“já sabia”* a língua, portanto não teria muito a fazer nas aulas, além de ajudar os colegas com dificuldades. Porém nem tudo foi decepção no curso. Ela diz ter aprendido a admirar alguns professores que mesmo naquelas condições, longe de serem as ideais, conseguiram fazer com que os alunos desejassem, de fato, aprender a LE e perceber seu valor na sociedade.

A atuação desses professores, que dentre várias atividades motivadoras, procuravam formar grupos com alunos de diferentes níveis de proficiência a fim de que os mais proficientes auxiliassem os colegas, serviu-lhe como modelo para a atuação profissional. Através dessa atividade passou a perceber questões de aprendizagem, que podem afetar a auto-estima do aluno, antes não percebidas. Passou a entender questões tais como: o medo de errar a pronúncia de alguma palavra perante os colegas e ser motivo de chacota, a interferência da língua materna como mediadora na busca de uma nova concepção na nova língua. Outro

elemento que lhe chamou a atenção para a questão do ensino-aprendizagem foi o ambiente, uma vez que percebia a desconfiança dos colegas na possibilidade de aprender a LE naquele ambiente com tantos alunos e sem aparelhos de alta tecnologia.

O resultado das atividades em pequenos grupos com alunos com diferentes níveis de proficiência, segundo Maria, era a elevação da auto-estima dos alunos. Principalmente daqueles com menos proficiência, uma vez que em pequenos grupos a exposição ao risco de se *“perder a face”* e ser estigmatizado era muito menor, além de se poder mostrar aos próprios colegas que o erro é parte do processo e seria impossível se aprender a LE sem erros. Embora essa informação, a impossibilidade de se aprender sem erros, em pouco tempo e com facilidade, fosse dada pelo professor, parecia que dita por um colega que demonstrava através da própria experiência, adquiria maior credibilidade. Dentre as melhores experiências de ensino-aprendizagem durante a licenciatura cita o trabalho aluno-aluno como um dos mais produtivos e modelares para o trabalho docente.

Maria, antes, durante e depois do curso de licenciatura lecionava em institutos de idiomas e colégios particulares onde buscava fazer com que os alunos aprendessem a falar a língua e ouvia muitas reclamações por essa razão. Duas frases, freqüentemente, ditas pelos alunos eram emblemáticas da pouca importância do papel da LI na escola: *“A profe Maria quer transformar a escola em instituto de idioma”* e a outra *“Se eu quisesse aprender inglês ia no instituto de idioma”*. A seriedade e dedicação ao ensino desse idioma eram consideradas desproporcionais pelos alunos que já haviam se acostumado com o papel pouco

relevante da LI, cuja função seria a de cumprir uma determinada carga horária e realizar algumas tarefas, tais como, preencher lacunas do LD, preferencialmente com preposições, verbos, artigos, etc.... Graças a esse papel subalterno da LE na escola regular não havia muita dedicação dos alunos, a não ser raramente para o aprendizado da letra de alguma música de sucesso, mas ainda assim uma tradução superficial já era o suficiente para satisfazer o *“interesse superficial e imediato”*. Raramente eram feitas perguntas sobre o porquê de uma palavra ter um determinado significado em uma canção e em outro contexto. E então se fazia a consulta à professora como se fosse apenas um dicionário, e no ensino médio havia apenas a preocupação com a melhor forma de acertar as alternativas das questões de múltipla escolha dos vestibulares.

Não havia desafios para a professora, para realizar sua função bastava seguir o que propunha a apostila e de vez em quando *“dar uma aula diferente”* com uma música ou um vídeo. Esta realidade, a ausência de expectativa em relação à eficiência no ensino de LE, não é vivida somente por Maria, Silva (2001:19) relata através de diálogo um caso muito parecido:

Talvez R. não seja um bom representante da classe dos professores de inglês que existe por aí, principalmente porque ele “sabe falar inglês” (grifo do autor)(...) Estão fazendo um complô contra mim lá naquela escola particular. Reprovei alguns alunos o ano passado e o diretor inventou uma estória, dizendo que o meu método não funciona e que sou da linha dura. Já estou cheirando desemprego pra logo, logo. “Mas a escola não paga bem?” “Não é questão de dinheiro; é questão de princípio. Os que reprovei nem fizeram as provas bimestrais, nem vieram às aulas. Apareceram como paraquedistas no dia do exame final. E presença era fundamental nesse curso, pois estava puxando a conversação.

Este caso mencionado por Silva é similar ao de Maria, inclusive na pressão contra o ensino eficiente da LE. Assim para um professor de LE saber falar a

língua e ver nisto um valor cultural e acadêmico a ser ensinado aos alunos passa a ser um fardo desnecessário, ou na melhor das hipóteses uma visão utópica sobre o ensino de LE em escolas regulares. Ambos os professores, R e Maria demonstram o quão difícil é resistir à situação, infelizmente bastante disseminada, de que a disciplina de LE é uma espécie de meia disciplina e, conseqüentemente, os professores de LE são apenas meio-professores ou professores de segunda categoria, não devendo ser levados a sério em escolas regulares.

Em sua atuação no instituto de idiomas teve, (ao contrário da direção do colégio que considerava a profissional “*já formada*”), convites para participar de vários cursos organizados pelo próprio instituto, normalmente de caráter instrumental, ou seja, de aprimoramento das habilidades lingüísticas. Nestes cursos, segundo a própria entrevistada, pouco havia de estudo de teorias advindas da LA ou de outra área do ensino/aprendizagem de idiomas, havia muitas atividades práticas a serem desenvolvidas, normalmente de caráter de entretenimento, o que se costuma chamar de “receitas”.

Havia informações sobre como utilizar uma determinada canção para se ensinar um determinado conteúdo gramatical, (por exemplo, usar a música do U2 “*I still haven’t found what I’m looking for*” para se ensinar o *present perfect*). Essas orientações para prática em sala de aula eram baseadas em atividades que teriam “dado certo” com um determinado professor numa determinada turma, portanto “*dariam certo*” com outros professores e alunos em outros locais. Nestes cursos não havia leitura ou discussão de textos teóricos que poderiam orientar a reflexão sobre o porquê de determinada atividade ter sido produtiva ou não. Haveria teorias que explicassem o sucesso ou fracasso de determinada atividade, e quais as

variantes a serem levadas em conta na hora de ensinar coisas semelhantes para grupos distintos? Tais questões não eram postas, pois nem sequer se mencionavam os papéis de professores e alunos na tarefa de ensino/aprendizagem.

As orientações dadas nesses cursos primavam pelo treinamento de técnicas para o trabalho de sala de aula. Uma característica bastante peculiar desses cursos era o fato de promover uma formação endógena, visto que os professores trabalhavam no mesmo instituto, embora em outras cidades ou Estados e compartilhavam das mesmas características, ex-alunos do instituto que se tornaram professores. As técnicas apresentadas nos seminários ou cursos tendiam a “funcionar” por serem bastante semelhantes às variantes que se apresentavam e influenciavam no processo de ensino-aprendizagem. As características dos alunos nesses institutos tendem a ser distintas apenas na questão etária, uma vez que são quase todos de uma mesma classe social e, provavelmente, tenham a mesma expectativa sobre aprender inglês, que seria uma habilidade natural ou pelo menos esperada para aquele grupo daquela classe social, tal como saber dirigir automóvel a partir dos 18 anos. Os “clientes” desses institutos normalmente são procedentes da classe que no Brasil se costuma chamar de média, estudam em escolas privadas, não precisam trabalhar e têm acesso à leitura de jornais e revistas, bens culturais e simbólicos, tais como os oferecidos nos institutos, tv a cabo ou satélite, acesso à internet e ao consumo de produtos importados, os quais prevêm a necessidade de se falar inglês e por isso percebem o ambiente do instituto como algo perfeitamente natural. Nestas condições não é nenhuma surpresa que possa haver maior possibilidade de

sucesso do processo de ensino/aprendizagem se comparado às escolas regulares, públicas ou privadas.

Talvez pudéssemos crer na diferença de atitude dos alunos em relação à aprendizagem na escola regular, ainda que particular, porém isto não ocorre, a atitude negativa em relação à LE parece ser a mesma em escolas regulares, públicas ou privadas. Porém, no instituto a atitude para com a LE é diferente por se acreditar serem instituições diferentes com papéis distintos, sendo o instituto o local legítimo e especializado para o ensino-aprendizagem de inglês. Na escola, entretanto, seria apenas uma disciplina com menor valor, ou na melhor das hipóteses com a função de ajudar a passar no vestibular. Uma provável explicação para a diferente reação desses alunos à aprendizagem da mesma disciplina em ambientes diversos possa estar no conceito de *habitus*<sup>9</sup> de Bourdieu. Nogueira e Nogueira (2004:105) afirmam que o *habitus* funcionaria “*como instância intermediária entre as condições objetivas e as ações individuais. Por meio dele, seria possível afirmar que os indivíduos não são direta e completamente determinados nem pelo seu passado, nem pelo seu presente*”.

Por esta razão, por serem influenciados pelos mesmos valores da sociedade, inclusive aqueles vinculados a saberes, neste caso o da LE, os mesmos alunos atribuem diferentes valores para uma mesma disciplina em decorrência do ambiente de ensino, em princípio. Além disso, poderíamos lembrar o papel de bem simbólico e cultural desse idioma. Para manter seu valor não deveria ser acessível a todos, mas apenas a um pequeno grupo, não

---

<sup>9</sup> *Habitus* como sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.

coincidentalmente aquele que pode pagar aulas em instituto de idioma, além de, em algumas situações, pagar escola particular, portanto, pagando duplamente.

Porém, possível explicação, por estar fora do escopo das atividades de sala de aula não ocorria a Maria que não conseguia encontrar uma resposta satisfatória às questões de ensino/aprendizagem que tanto a preocupavam. Por mais que tentasse se aprimorar através de cursos de aperfeiçoamento estes também pareciam não auxiliar na busca da resposta, por isso buscou ingressar em um Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada de uma Universidade Federal na região sul do país.

O ingresso no Programa proporcionou-lhe uma série de informações e contato com teorias de aquisição de LE, o que segundo a professora causou mudanças na atividade profissional de sala de aula. Segundo a própria Maria, uma de suas principais mudanças, foi o conceito de língua e a utilização dela durante a aula. A consequência da mudança verificou-se no uso cada vez mais intenso da LE durante a aula, ao contrário da parcimônia com que o fazia anteriormente. Temos aqui evidências de que a educação continuada, através do estudo das teorias sobre a linguagem e os processos de ensino e aprendizagem pode de fato interferir de maneira produtiva no ensino, contrariando aquele medíocre ditado segundo o qual na prática a teoria é outra. Veremos que durante o trabalho de ensino se fazem presentes indícios de informações apuradas sobre a tarefa de ensinar e aprender línguas e os papéis dos agentes no processo.

Tendo como hipótese a possibilidade de as professoras utilizarem a aula do instituto de idiomas como modelo, decidi analisar uma aula típica dessa instituição

e assim verificar se de alguma forma a mesma se reflete nas aulas para crianças da escola pública.

#### 4.1.4 A Aula para Formação de Professores de ELEC

Maria, após os cumprimentos protocolares, valendo-se da língua inglesa, é igualmente correspondida, também, em inglês. Inicia a aula anunciando o tema previamente proposto pelo LD: a família. Em seguida pergunta pelas palavras conhecidas sobre o tema, atitude que visa criar um clima de confiança entre professora e alunas, servindo de aquecimento para o início da participação das alunas nos turnos. Segundo Almeida Filho (2002:30) a função desse clima de confiança é o de quebrar resistências ou impermeabilidade do filtro afetivo.

O clima de confiança parece se estabelecer devidamente, uma vez que as alunas se engajam voluntariamente na atividade. No entanto, ao perguntar sobre o significado de palavras relacionadas ao tema transparece o sinal de uma certa fase de transição entre o modo de ensinar anteriormente praticado e o objetivo a ser alcançado, de se efetuar uso de uma abordagem de caráter comunicativista.

Um dos princípios dessa abordagem é a utilização da LE como meio para se ensinar determinado conteúdo ou para se manter diálogo sobre assuntos variados. Não se prevê utilização da mesma abordagem para se ensinar aspectos gramaticais anteriormente determinados ou seqüenciados por ordem de dificuldade. Um docente que utiliza referenciais da abordagem comunicativista provavelmente usasse o tema de modo semelhante ao que Paulo Freire (1970)

propunha, como tema gerador, um ponto de princípio a partir do qual todos pudessem aprender e ensinar.

A pergunta feita por Maria em relação a palavras sobre um determinado assunto, por ser típica de aula direcionada por abordagem estruturalista, uma vez que leva em conta palavras isoladas de um determinado tema, recebe como resposta palavras isoladas “*brother*”, “*sister*”, “*father*”, “*mother*”.

Findo o turno da aluna que enunciara as palavras em inglês, faz-se o silêncio característico de transferência de turno para a professora que percebe não haver mais voluntárias para participar enunciando mais algumas palavras, muito menos para fazer o que a professora pretendia, provocar o início de um diálogo. Frustrada a intenção, a professora faz a introdução do tema a ser apresentado na presente aula de modo convidativo: M: “*Ok. Who knows how to talk about your family?*” Faz-se silêncio por um pouco mais de tempo. E a professora retoma o turno com uma proposta, dessa vez de modo mais direto e incisivo. Embora a pergunta não tenha sido dirigida a uma aluna especificamente, usualmente, nessas situações a pessoa que se considera a mais proficiente, tende a se voluntariar. Neste caso, temos a aluna Karina, já apresentada, exercendo a função de “*porta-voz*” da turma por ser considerada a melhor aluna e “*protetora*” das demais alunas da virtual exposição indesejada e passível de se tornar constrangedora.. Embora mais extensos esses turnos não serão exemplos de diálogos prolongados como se pode perceber neste próximo exemplo, considerado um dos mais longos durante a aula.

Karina: *“My family is big. It has four people, my mother, my father, two sisters...Hummm, two brothers-in-law”*. A professora repete a referência aos cunhados “brothers in law” apresentando e enfatizando duas diferenças fonológicas a ausência de abertura da vogal - o /o/ na primeira sílaba, pronunciada aberta pela aluna Karina e o som interdental /th/ na segunda sílaba.

Mesmo que os alunos geralmente se organizem para a tomada de turnos deixando sempre a maior parte destes para os mais proficientes, a professora torna a distribuição de turnos mais eqüitativa nomeando uma aluna para falar.

Este recurso de convocar, explicitamente, alunos para falar é uma tentativa de impedir que aqueles mais proficientes dominem a conversação e que alunos com menos desenvoltura ou menos confiantes em relação à oralidade se omitam, como podemos perceber neste excerto:

*M: “And you, Fa?”*

*Fa: Three brothers and three sisters.*

Parece ser este o caso, uma vez que a aluna responde prontamente sem qualquer tentativa de utilizar frases mais elaboradas, cita apenas numerais e dois substantivos de uma maneira muito automatizada, sem marcas de hesitação, como se tivesse ensaiado previamente a resposta. A professora repete a frase para demonstrar uma incorreção na pronúncia. *M- “Three brothers and three sisters”*.

Novamente a ênfase recai sobre o som interdental que não foi pronunciado adequadamente, embora momentos antes a professora tivesse corrigido o mesmo tipo de produção oral da colega. A aluna não conseguiu perceber a correção anteriormente feita, ou sequer percebera por que a professora havia repetido a

frase da colega. No entanto, ao ouvir a professora repetir a frase dita por ela não deixa de perceber a incorreção e recomeça hesitantemente a enumerar os membros da família. Fa: *“Mother, father and...”* A hesitação da aluna decorre provavelmente da sua proficiência oral em LE ainda não ser suficiente para manter ou formular frases mais complexas e também porque provavelmente não se lembrava imediatamente das palavras em inglês, o que demonstra que ensaiara a resposta anterior.

Uma das características dos turnos de fala das alunas é a curta extensão. Produzem-nos apenas quando não há meio de se esquivar, apenas para responder da maneira mais simples possível à pergunta da professora, como se quisessem se livrar imediatamente do desafio posto. Percebendo isso Maria tenta diversificar tanto o vocabulário quanto a sintaxe e procura fazer perguntas no intuito de tentar envolver as alunas no assunto, utilizando a LE como meio de se dar informações e conversar sobre o assunto família. Para fazer isto Maria faz a mesma pergunta para outras alunas, provavelmente a fim de não excluir nenhuma delas, embora algumas se sintam constrangidas em falar inglês, falando apenas o necessário para responder a pergunta.

Graças ao histórico dessas alunas, que durante o período em que estudaram inglês na escola regular viam nas atividades de oralidade apenas mais uma forma de o professor avaliar a correção ou não da fala, entendem essa mesma tarefa de efetivo uso da LE no instituto de idiomas como uma mera repetição daquela experiência pela qual já haviam passado.

De fato, a oralidade na escola regular geralmente era usada para amedrontar os alunos com a temida chamada oral, ou uma forma de policiar e

reprimir o uso de determinado dialeto, sem que houvesse um planejamento para que o aluno desenvolvesse as habilidades atinentes à oralidade: a aquisição da norma culta no caso do ensino de língua materna e a fluência no caso da LE. A questão da oralidade poderia ser mais explorada, embora pudesse fugir do foco da discussão central. Por esta razão, apesar de sua relevância, não explorarei mais profundamente esta questão. Por entenderem que a tentativa de diálogo é apenas uma tarefa escolar a ser cumprida, não um assunto a ser discutido, as alunas se preocupam demasiadamente com a forma ou correção gramatical. Ao agirem assim demonstram características de aprendizes do que Krashen (1982) chamou de super-usuários do monitor e que, conseqüentemente, têm a fluência comprometida.

Este segmento da aula seria parte da fase do ensaio e uso, nomenclatura proposta por Almeida Filho (2002:30) para descrever o momento em que *“com confiança o aluno será instado a ensaiar linguagem para futuras transações de uso real dentro e fora do contexto escolar”*. Dessa forma, as alunas já cientes e familiarizadas com o tema abordado são incentivadas a participar de diálogos significativos sobre o assunto proposto. Para participar desses diálogos terão que utilizar estruturas gramaticais já adquiridas e eventualmente algum ensaio sobre alguma estrutura ainda não totalmente conhecida, conforme ocorre, ainda que não seja percebida, na língua materna. Assim, em tese, não haverá nada diferente dos fatores com os quais os falantes já teriam se habituado a conviver entre o sabido e o ainda não sabido, porém passível de ser compreendido. Para ilustrar essa afirmação trazemos o exemplo bastante elucidativo apresentado por Nunan ao fazer um retrospecto de seu histórico como professor de LE.

Nunan: (1999: 128) durante a abertura de uma conferência de professores de inglês em vez de mostrar o estado da arte do ensino de LE, conforme usualmente se faz, cita casos de seus alunos e a forma como aprendeu com estes.

Uma das grandes lições é a percepção da complexidade da tarefa de ensinar LE num ambiente complexo como as salas de aula aparentemente uniformes e semelhantes. Em suas experiências, muitas vezes frustradas, de inovação no ensino, Nunan concluiu que ao contrário daquilo que pressupõem as idéias estruturalistas, de ensinar passo a passo e parte por parte a estrutura gramatical e vocabulário, *“alunos não aprendem perfeitamente uma coisa de cada vez; eles aprendem imperfeitamente várias coisas ao mesmo tempo e o conhecimento e uso dessas coisas são envolvidos por séries de fases inter relacionadas”*.

Essa complexa característica de aprendizagem de LE não cabe no modelo cartesiano das abordagens estruturalista e áudio-lingual que durante muito tempo dominam(vam) o território do ensino de LE. A característica notabilizada por esta abordagem é a seqüência arbitrária de conteúdos, partindo do supostamente mais simples para o mais complexo, (dado não ser possível determinar o que de fato seja mais simples ou complexo em se tratando de linguagem). Além disso, prevê rigidez na prevenção e correção de erros, partindo da premissa de que aprender é formar hábitos. Portanto deve-se falar utilizando somente aquelas estruturas já aprendidas e dominadas para evitar erros. As alunas parecem ser orientadas a partir dessas premissas de que as palavras e as estruturas

gramaticais têm que ser previamente apresentadas, depois disso poderiam se arriscar a enunciar suas próprias frases.

No caso dessa aula em análise, o tema proposto para discussão é bastante conhecido pelas alunas que podem prever o que as colegas e a professora dirão facilitando o estabelecimento de diálogo. Abordar inicialmente um tema de domínio de todas as alunas, em princípio incentivaria a participação, uma vez que o vocabulário relativo ao tema tende a ser conhecido, o que traz um cenário, ainda que imaginário, de confiança, sem turbulências ou ameaças da presença de novas palavras e estruturas que pudessem induzir as alunas ao erro, ainda assim o silêncio impera.

Percebendo que sua pergunta não tomaria a direção desejada, ou seja, a de provocar diálogo sobre o tema família, Maria busca outra alternativa. Tenta utilizar a pergunta provavelmente para lembrar ou ensinar novas palavras e ampliar as possibilidades de diálogo sobre o tema família e suas ramificações, conforme talvez fosse o esperado pelas alunas. M: *“Do you have nieces and nephews?”*

A aluna que se voluntaria para responder a questão, numa demonstração de que é possível entender palavras que ainda não foram ouvidas, uma vez que, dados um contexto e conhecimento prévio do assunto abordado pode-se inferir o significado e a partir daí poder deduzir o significado com grande possibilidade de acerto. Ela, então, responde: *“Eu tenho, mas não sei como falar”*. As colegas riem e ela então responde, após ouvir a tradução de uma das palavras, (sobrinho), soprada por uma colega *“Fourteen”*.

Um dos aspectos a ser abordado e discutido nesta aula é a pouca ou quase nenhuma iniciativa das alunas em utilizar a LE, seja para fazer ou responder perguntas seja para conversar em ambiente extra-classe. Isso mesmo quando a frase a ser feita pareceria ser simples, pelo menos para alunas que freqüentam o curso de idiomas há três anos, como é o caso. A aluna poderia ter dito, *“Yes, I have but I don’t know how to say it”* ou alguma variante disso. No entanto, a língua usada é a materna. Parece não haver nas estratégias de aprendizagem das alunas uma das características do bom aprendiz que é a de se expor e buscar ocasiões para utilizar a interlíngua para aprimorá-la e se apropriar da LE.

Respondida a pergunta, Maria segue fazendo perguntas diretas para as alunas, uma vez que não se voluntariam. Elas respondem, normalmente, com a mesma estrutura de frases curtas simples, típicas de alunos iniciantes, (o que não é o caso delas) sem que haja qualquer indicativo de possibilidade de expansão do diálogo.

Ao tentar estabelecer diálogo com uma das alunas, Maria faz uma afirmação, porém com clara entonação de pergunta e recebe resposta hesitante, porém, em inglês. M: *“ You got married and you have a family, too? E: two sons and* (aponta para a barriga para mostrar que está grávida).

Ensejou-se então a possibilidade de se tornar o diálogo mais do que apenas um exercício de LI, mas uma situação em que se deseja de fato saber algo sobre o outro indivíduo, não apenas verificar a proficiência ou a correção na pronúncia das palavras e acerto da sintaxe das frases. Teríamos aqui a presença de características de uma aula de base comunicativista em que a LE não se torna objeto de estudo de sua metalinguagem, mas sim uma ferramenta para se

aprender e ensinar outras habilidades ou receber informações. Para Almeida Filho (2002:36):

num primeiro sentido ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas, do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

No sentido de manter a atenção no assunto em questão e não nos aspectos lingüísticos, a professora pergunta se a aluna já sabe o sexo ou nome da criança, perguntas que normalmente são feitas a uma grávida. M: *“Do you know the name of the baby, the sex?”* A aluna responde pronta e abruptamente. E1: *“No”*. A professora então retoma o turno e tenta demonstrar como poderia ser dada a resposta de maneira adequada do ponto de vista sócio-comunicativo. M: *“Not yet”*. Acredito que Maria tenha tentado demonstrar que ao usar isoladamente o advérbio *“no”* com tanta ênfase haveria a possibilidade de se entender que seria impossível saber o sexo da criança, ou que não se desejaria mais falar no assunto. Além disso, há outro aspecto a ser analisado, a competência comunicativa. A aluna pode ter sido muito brusca na resposta o que poderia ser considerado falta de polidez por ter respondido tão secamente. Para que a resposta fosse dada de maneira adequada, ainda que negativa, outros elementos além das palavras deveriam ter sido utilizados. Seria de bom tom que a aluna dissesse coisas como *“não estou bem certa, ainda não fiz o exame, etc..”* (unfortunately it was not possible to see the gender, or sex, etc..) A aluna retoma o turno, provavelmente sem ter percebido a intenção da professora ao reformular sua resposta, e então em português, agora bem mais desenvolvida diz: E1: *“Eu tentei*

*ver mas o “baby” não abriu as pernas. O médico acha que é uma menina, ela já é tinhosa desde já”.*

Neste momento El parece perceber que o diálogo não é apenas uma tentativa de se ensinar um determinado conteúdo formal, porém deseja-se saber algo a seu respeito, e como sua proficiência em inglês talvez não fosse suficiente para manter o diálogo fez o comentário em português mesmo. No entanto, utilizou “*baby*” para se referir à criança. Seria esta palavra um indício de presença de interlíngua, ou seria “*baby*” uma palavra tão comum no cotidiano cuja característica de ser estrangeira já se perdera?

Teríamos aí um indício de desestrangeirização da LE ou apenas a utilização de uma palavra corriqueira já presente no vocabulário da língua portuguesa? Infelizmente parece não ser o caso da presença de interlíngua, uma vez que todas as palavras e mesmo a sintaxe são da língua materna da aluna, sem que haja qualquer indício de que a aluna tenha incorporado (intake) palavras ou sintaxe da LE.

Ellis (1997:33) elenca uma série de critérios segundo os quais se pode perceber a presença da interlíngua, dentre elas a construção mental de uma gramática em que são percebidas partes tanto da língua materna como da LE. Além disso, é necessário haver permeabilidade das gramáticas das línguas em que os elementos se cruzam como no caso da dificuldade de falantes de português em utilizar as preposições em inglês ou situações nas quais o falante utiliza a sintaxe de uma língua com as palavras de outra, por exemplo “*I like of milk*” em que se utiliza a preposição necessária em português e desnecessária na LE.

Há situações em que a intuição do aprendiz provoca erro como no caso de falantes de inglês que aprendem francês e acreditam ser a palavra “tojour” (sempre) sinônima de “today” hoje, uma vez que “jour” significa dia, logo tojour deve significar hoje, porém a palavra para hoje é “aujourd’hui”. Esses erros são previsíveis e necessários para que haja aprendizagem, uma vez que o aprendiz utiliza a sua língua materna como modelo para construir a gramática da nova língua. Esses erros ocorrem da mesma forma que o aprendiz se utilizara de generalizações quando da aquisição da língua materna.

No caso da aluna não se pode dizer que haja presença da interlíngua, uma vez que apenas uma palavra em inglês é utilizada, ainda assim uma palavra de certa forma já incorporada ao léxico da língua materna.

A pouca utilização da LE para a comunicação entre as alunas e mesmo para falar com a professora é fato notório. Além disso, outra característica marcante deste grupo é a forma de consultar a professora, sempre perguntam o significado de palavras sem que seja dado um contexto, e sem que elas mesmas tenham procurado anteriormente no dicionário ou tentado inferir o significado pelo contexto. É possível afirmar que as alunas ainda têm a noção de que a professora seja um dicionário ambulante como se costuma elogiar os professores de língua, e que cada palavra tem apenas um e somente um significado. Essa característica, com boa probabilidade, terá reflexo no ensino da LE para as crianças, uma vez que no papel de alunas demonstram grande dependência da professora e parecem acreditar que é ela quem deve fornecer-lhes as respostas prontas.

Barcellos (1995), André (1999), Gimenez (2000) e Fernandes (2000) apontam em suas pesquisas características semelhantes a estudantes dos cursos

de Letras, dentre outras uma que afeta em muito a capacidade de aprendizagem dos alunos, a crença de que a aprendizagem é de responsabilidade do professor e não dos próprios alunos. Rubin e Thompson (2003:13) ressaltam, mesmo em um livro de divulgação para o público leigo “*Como Ser um Ótimo Aluno de Idiomas*”, que aprender uma LE é papel preponderantemente do aluno:

A maioria dos alunos de idiomas tende a atribuir culpa de seus obstáculos ao professor ou ao programa de aprendizagem adotado. Outros se culpam pela falta de habilidade em fazê-lo. Nenhuma dessas atitudes é útil. O êxito do aprendizado depende de bons hábitos e de estratégia de estudo. É também de grande valia que o aluno conheça alguma coisa sobre a forma como se aprendem outros idiomas.

As evidências dessa aula indicam que as alunas ainda mantêm atitudes de muita dependência em relação à professora e provavelmente ao material didático. Tais situações são semelhantes às dos estudantes de escola regular, pública ou privada que não acreditam ser possível aprender a LE na escola regular, referendando a crença de que apenas os institutos têm essa possibilidade ou melhor ainda, apenas uma vivência no exterior poderia propiciar a aprendizagem. Essas equivocadas percepções de aprendizagem deixam os alunos, em geral, despreparados para a aprendizagem autônoma, característica que aparece nas atitudes das alunas desse curso.

Uma aluna, no entanto, parece se destacar das demais ao tentar elaborar frases em inglês e estabelecer diálogo em que suas opiniões transpareçam. Quando perguntada sobre a família, responde: Mac: “*I have one brother, one sister and me, my father and my mom*”. Quando a professora avalia a sua fala emenda uma pergunta. Mac: “*Como é que eu digo que eu tenho ex-cunhada?*” A professora bastante animada com a disposição da aluna, responde M: “*Ex sister-*

*in-law*” e escreve a palavra na lousa. Embora se supusesse que Mac pudesse fazer pelo menos a pergunta em inglês (dados os 3 anos de curso) ela, ao contrário das demais que procuram se esquivar de falar inglês na aula, se voluntaria para responder uma pergunta proposta pela professora. M: “*What is a typical Brazilian family?*” Mac: “*We don’t have a typical...*”

Embora dita em inglês a resposta manteve a sintaxe brasileira uma vez que omitira o pronome relativo, tendo em vista que em português este pronome pode ser considerado pleonástico, neste caso temos um indício de interlíngua e de que a aprendiz está trilhando o caminho para o bilingüísmo. Por exemplo, se traduzíssemos este diálogo teríamos; M: “*O que é uma família tipicamente brasileira? Ou Como é uma típica família brasileira?*” A resposta seria Mac: “*Nós não temos*”, ou até mesmo, “*não tem*”. Temos, neste caso, uma situação em que há transferência de um elemento da língua nativa para a língua alvo, no entanto isto não é um problema. Ainda que o interlocutor fosse falante nativo de inglês haveria plena possibilidade de compreensão, pois a ausência do pronome não comprometeria a compreensão. Vale a pena repetir, é esperado que a presença de interlíngua ocorra, uma vez que o aprendiz construirá as bases da língua alvo a partir de sua língua nativa. Maria para corrigir e ao mesmo tempo preservar a face da aluna repete a frase e acrescenta com alguma ênfase o pronome. M: “*We don’t have a typical ONE?...No?*”

A aluna continua o diálogo sem ter se importado com a repetição da professora e sem esperar que outra aluna se voluntariasse para a tomada do turno. Mac: “*A family that has mother, father, children or just mother and children... Grandmother and netos*”.

Maria diz o que é neto em inglês e faz um comentário sobre como eram as famílias e como estão ficando atualmente, também em inglês. Ao fim de seu turno, novamente a mesma aluna faz um comentário. Mac: *"Poor families was big"*. A professora bastante envolvida no diálogo não percebe a inadequação de concordância entre sujeito e verbo da frase, ou prefere não corrigir para que seja mantida a fluência no diálogo e para não inibir a aluna.

A questão da diferença da concordância em português e inglês é outro fator que causa estranheza durante a aprendizagem, uma vez que nem sempre a concordância sujeito e objeto se dão da mesma forma em ambas as línguas. Porém, neste caso a situação seria a mesma, se levamos em conta o dialeto culto da língua portuguesa, o verbo teria que ser flexionado em plural *"Poor families were big"*, ou melhor ainda *"Poor families used to be big"* mesmo que o adjetivo seja mantido no singular, ao contrário do dialeto culto da língua portuguesa. Entretanto, alguns dialetos da variante brasileira, normalmente os estigmatizados, não fazem a flexão de número, (plural} entre sujeito, verbo e objeto. A frase nesse dialeto mais estigmatizado ficaria da seguinte forma *"As família pobre é grande "* ou *"As família pobre são grande"*. A frase em dialeto culto "As famílias pobres são grandes" só seria dita, provavelmente, em situação com alguma formalidade, numa sala de aula, por exemplo.

Desconsiderando o erro da aluna, Maria prefere investir no diálogo e para não deixar que Mac monopolizasse o turno pergunta sem nomear a interlocutora se a característica de grandes famílias era algo do passado ou presente? M: *"Nowadays or in the past?"*

A mesma aluna, ignorando a estratégia da professora para distribuir o turno, responde retomando uma palavra usada na pergunta, mostrando que utiliza recursos de interação aproveitando palavras que talvez ainda não conhecesse. Demonstra com isso ser claramente possível adquirir vocabulário ouvindo e percebendo o uso da palavra sem que alguém anteriormente ensinasse a função e significado dessa determinada palavra. Chamo esta situação de aquisição porque o vocábulo não foi ensinado pela professora, mas apropriado pela aluna ao perceber seu significado no momento de interação com a interlocutora. Mac: *"Past"*.

Ao retomar o turno, Maria pergunta sobre o presente. M: "And nowadays?" A mesma aluna responde em uma única frase, porém com indicações de que a língua neste momento já deixara de ser uma finalidade da aula e se tornara um instrumento para diálogo. Mac: *"Poor families have many children."*

Maria faz então um comentário, sempre em inglês, sobre uma região considerada a mais pobre do Brasil onde, costumeiramente, se verifica a presença de famílias numerosas. Pede, no entanto, cuidado para não serem feitas generalizações injustas. A mesma aluna desejando saber qual a característica das famílias no exterior pergunta, no caso dela, não surpreendentemente em inglês, porém em dúvida quanto ao uso de preposição. Mac: *"In abroad or abroad, teacher?"* Maria responde e Mac volta a perguntar. Mac: *"parents... there are gay parents"*. Entusiasmada com o interesse da aluna a professora passa a comentar os diferentes tipos de família e países onde há controle de natalidade evidenciando bases de abordagem comunicativa ao utilizar o idioma não como fim, mas como meio para comunicação.

A maior parte dos turnos fica de posse da professora e somente no caso de Mac há tentativas de se tornar o diálogo algo de fato significativo com troca de informações e impressões sobre o tema proposto. As demais alunas não participam ativamente, falando ou expondo suas considerações a respeito do assunto, embora participem ouvindo os comentários e a discussão. O silêncio talvez demonstre o temor da exposição em LE e conseqüentemente o erro. No entanto, Mac a aluna que procura manter a discussão com Maria, a professora pareçam não se incomodar com a possibilidade do erro. Percebendo que não há engajamento das demais alunas Maria passa para a atividade que parece ser a função definitiva de qualquer curso de LE, fazer os exercícios do LD.

#### 4.1.5. A Mediação do Livro Didático

Um dos elementos que se faz presente durante as aulas tanto no instituto de idiomas quanto nas escolas públicas é o LD. Muitas vezes exerce a função de guia das atividades determinando o quê, quando, e quanto ensinar e estudar. Durante as aulas no instituto, o silêncio das alunas nas atividades de aquecimento ou não dirigidas pelo LD parecia evidenciar a espera por aquilo que parece ser considerado por alunos em geral e estas alunas em particular “*a aula de verdade*”, ou seja, atividades mediadas pelo LD. Até então a tentativa de Maria de tentar fazer com que as alunas interagissem verbalmente na LE poderia ter sido vista no máximo como um aquecimento. Ainda que com essa estratégia tenha tornado a

classe um rico ambiente de aprendizagem em que a LE se fez presente através de uma grande oferta de insumo significativo. Porém, a impressão que as alunas deixam transparecer é a de que a professora estaria ou enrolando ou se exibindo, assim, o desempenho oral de Maria parece não ter sido considerado uma forma de colocar as alunas em ambiente de uso efetivo da LE.

Não obstante essa impressão ou sem se importar com ela, ou pelo menos sem demonstrar irritação, Maria utiliza a LE inclusive para orientar o exercício a ser realizado, o que não é muito comum, mesmo em institutos de idiomas. Embora a direção da aula, ou pelo menos parte desta, tenha sido norteadada por abordagem comunicativa a presença do LD faz com que algumas atividades de sistematização tenham de ser levadas a termo. O LD, por sua vez, exerce um grande poder sobre os professores, principalmente no que tange à normatização, uma vez que os alunos esperam que os exercícios nele presentes sejam realizados porque o autor assim previra que a aprendizagem ocorreria.. A atividade de audição e compreensão realizada durante o momento em que Maria dava instruções ou fazia comentários parece não ser uma atividade. As alunas parecem acreditar ser de fato uma inatividade, uma vez que as alunas não têm que fazer nada, aparentemente, é claro, por isso tais ações, são normalmente mal-entendidas. A presença do LD em sala de aula desequilibra a balança do poder entre professor e LD em favor desse último, porque os LD's dão à aula uma imagem de que elementos didático-pedagógicos estão presentes, e que, portanto, há uma direção e gradação para a aprendizagem de LE.

Esses elementos de planejamento, tais como, o que ensinar e em qual seqüência, tendem a ser valorizados graças à crença difundida pelo histórico

escolar de que a língua é um mecanismo cujas peças devem ser encaixadas de uma única forma e em uma determinada seqüência. Por esta razão, o LD tem mais autoridade pedagógica que o professor, principalmente se o autor é estrangeiro, como no caso. O fato de o autor ser estrangeiro e falante nativo tende a fazer com que seja considerado pelos alunos um profissional extremamente gabaritado e com maior autoridade. Tal sobrevalorização é nutrida por se acreditar que a geografia determina a qualidade e legitimidade do falante, portanto, ninguém melhor que um falante nativo da LE para ensiná-la, ou para mostrar como deve ser ensinada.

Enfrentando essas crenças infundadas, ou melhor, baseadas na história da vida escolar das alunas, Maria continua seu trabalho que agora evolui para um exercício de leitura a partir do qual as alunas deverão relacionar uma descrição de família com a foto correspondente. Embora o exercício tenha sido planejado para ser feito individualmente, talvez até mesmo como tarefa de casa, ocorre entre as alunas auxílio mútuo, atitude que a professora percebe, porém não reprime, ainda que as consultas sejam feitas em português. Depois de algum tempo (15 minutos aproximadamente) a professora percebe que boa parte das alunas terminou a tarefa e passa a conferir as respostas, inicialmente sem indicar a interlocutora.

Novamente a aluna Mac é quem se apresenta para falar. M “ *Yes, read the sentence for me*”. Mac: “*A family with two parents, one children*” M: “*One adopted child... No children...Sorry...but child*”. Após a correção da pronúncia das palavras “*child e children*”, bastante arditosas dada a mudança do som representado pela mesma letra i que é pronunciado como /ai/ na primeira palavra e se torna /i/ na segunda, Maria vai à lousa. Para utilizar o recurso visual, bastante eficiente para o

ensino/aprendizagem, escreve na lousa a resposta e frisa a diferença de pronúncia das palavras *child* [tʃaɪld] e *children* [tʃɪldrən] e se desculpa por isso ao dizer “sorry” e explica a diferença entre as palavras. Uma das grandes preocupações dos professores de LE, tal como a de Maria, é a correção.

A grande questão é como incentivar os alunos a falar sem corrigi-los a cada erro. Há, novamente, graças à nossa história estudantil, uma tendência em não deixar passar nenhum erro porque isso denotaria displicência ou desatenção do professor. No entanto, se a cada erro houver uma correção imediata provavelmente não haverá fluência na fala do aluno, e o que é pior este não terá incentivos para se lançar à aventura que é aprender uma LE. Vive-se neste caso um dilema, não corrigir todos os erros do aluno e deixá-lo tentar falar mais livremente sem tanta preocupação com a forma e conseqüentemente correr o risco de ser professor displicente. A outra opção seria corrigir todos os erros e tentar impedir que novos erros ocorressem e ser considerado professor diligente e atento, ainda que o aluno não adquira fluência e possa vir a se tornar um super-usuário do monitor.

Para Krashen (op.cit) a oferta de insumo significativo fornecerá igualmente as regras da língua que poderão ser adquiridas pelos novos falantes da língua, através da tentativa e erro. No entanto, caso as regras sejam explicitamente ensinadas, o aprendiz ficará muito mais atento à forma, ou seja ao correto uso da sintaxe do que na comunicação de fato. Tal atitude muito comum em cursos de LE torna o aluno super-usuário do monitor, o conjunto de regras da língua, a sintaxe, fazendo com que sua fluência seja comprometida causando a perda ou impossibilidade de haver fluência na comunicação.

#### 4.1.6 A Oralidade Como Alvo da LE

Em alguns momentos da aula, Maria retomava a frase que havia sido pronunciada com algum erro, fosse de sintaxe ou de fonologia, e a reconstruía a fim de que não só a aluna que cometera o erro, mas todas as demais percebessem a forma correta. A retomada da frase, no entanto não ocorria imediatamente depois da fala da aluna fazendo uma correção indireta, porém neste caso a correção se deu de maneira direta com a demonstração de como as palavras deveriam ser ditas de modo diferente embora tivessem grafias bastante semelhantes: Caberia aqui uma indagação; por que Maria decidiu mudar de estratégia?

A possibilidade mais plausível seria a de que na fase anterior da aula, com mínima participação das alunas, tenha decorrido da crença de que fosse apenas mero aquecimento, para a fase atual, a aula de verdade, completar o LD. Portanto na fase inicial da aula, não caberia a correção ou pelo menos não seria apropriado corrigir e inibir uma virtual intenção de produzir comunicação significativa entre professora e alunas. Porém agora na fase em que o LD surge de maneira mais explícita na aula “*de verdade*” a correção se faz de maneira direta e imediata, como se pode perceber neste excerto:

*M-“Look here... Children in the plural and child in the singular.*

Maria escreve as palavras na lousa, provavelmente por duas razões. Uma delas de caráter didático-pedagógico, a de utilizar o sentido da visão das alunas a fim de que percebam a diferença entre o som com o qual a palavra deve ser

pronunciada e a ortografia guiada por uma norma arbitrária sem uma lógica evidente de que a mesma letra representaria o mesmo som.

Ao aprendermos uma LE temos a possibilidade de pensar ou repensar o sistema ortográfico da língua materna que para nós brasileiros depois de alfabetizados acreditamos ser lógico e evidente. Ainda que haja palavras escritas com a letra x por exemplo, representando vários sons como z em exame, ks, como em táxi, c, como em máximo, etc... que fogem à imaginária e idealizada regra de uma letra representar um único som.

Maria comentou em entrevista que tentava mostrar para as alunas professoras essa característica das línguas, diferença da relação entre letra e sons representados, a fim de que pudessem entender porque os alunos erram ortografia tanto na LE quanto na língua materna. Maria acreditava que a aprendizagem da LE poderia torná-las profissionais melhores ao entender os parâmetros através dos quais os alunos raciocinam para aprender uma língua materna ou estrangeira.

A outra razão, esta de ordem institucional, tem o caráter de dar ou manter a autoridade da professora e reforçar a idéia de que, de fato, algo foi comprovadamente ensinado naquela aula. Um forte temor, bastante justificado, dos professores é o de em aulas cuja habilidade enfatizada é a oralidade alegar-se não ter havido aula “*de verdade*”, uma vez que nada foi escrito no caderno ou não se seguiu o LD. Mesmo quando a oralidade é praticada através de exercícios controlados como “*drills*”, (repetições de palavras ou frases ditas pelo professor), ou de realia, (em que os alunos atuam em alguns papéis a fim de usar a LE em situações pré-estabelecidas), a alegação da inexistência da aula se mantém.

Ao corrigir os erros fonológicos na pronúncia de [ʃildrən] em [tʃildrən] e [ʃilaid] em vez de [tʃaild/ Maria parece evitar que haja qualquer comentário de que naquela aula nada se fez, uma vez que nada se escreveu no caderno ou não se cumpriu o planejamento “ditado” pelo LD. As alunas, no entanto, não dão mostras imediatas de ter ou não entendido a correção feita por Maria, uma vez que não há perguntas sobre a pronúncia daqueles sons, ou comentários sobre semelhanças ou diferenças com sons da língua materna.

Normalmente, quando há correção explícita de um determinado som, os alunos tendem a repetir em voz baixa a palavra em questão, como estratégia de memorização, ainda que não haja pedido do professor para fazê-lo. Maria, quando perguntada a respeito, disse não ser freqüente a repetição da correção sem que seja explicitamente pedido, ao contrário de outros alunos que fazem a repetição e às vezes com comentários em tom de brincadeiras do tipo, “*tem que falar igual o Romário*”, no caso do som interdental. Esse indivíduo, bastante conhecido no Brasil, é conhecido pelo cicio ao pronunciar alguns sons, (chamado popularmente de língua presa) diferentemente dos demais brasileiros.

No restante da aula, a professora confere as respostas, as quais são dadas com enfoque naquilo que havia sido pedido (pedido ou sugestão que tem poder de ordem) pelo LD. As frases a serem utilizadas no decorrer da aula serão aquelas propostas pelo livro cujo planejamento para aquela lição era o de ensinar a utilizar dois elementos gramaticais as duas formas do verbo haver “*there is*” e “*there are*” e o verbo “*have*”. Como a atenção das alunas se voltou definitivamente para a resolução dos exercícios, não houve nenhuma tentativa de se fazer algum comentário ou de se estender um pouco mais um possível diálogo, provavelmente

por perceberem que a atividade estava relacionada à forma e não ao conteúdo. Ainda que na primeira parte da aula, o aquecimento, as alunas não tenham dado mostras enfáticas de querer participar dos diálogos propostos por Maria, ocorre uma mudança. Neste momento, em que a aula é claramente dirigida pelo LD apenas uma aluna responde com uma entonação de pergunta, aparentemente desejando ouvir mais comentários sobre o assunto. Maria passa a chamar as alunas que ainda não haviam participado ativamente com turnos de fala na aula.

Ni:” *Number two. A single parent family?*” M: *“A single parent family... Number two .That’s right. Single, solteiro. Um pai solteiro ou uma mãe, ok?”*.

Ao perceber a entonação de pergunta da aluna, Maria ficou entusiasmada por acreditar que desejasse falar sobre aquela questão, de certa forma polêmica, a família com apenas um dos pais, ou o pai, ou mãe solteiros. No entanto, a entonação de pergunta era apenas para demonstrar incerteza na resolução do exercício e verificar se havia acertado ou não a questão.

A dúvida da aluna recaía sobre os possíveis significados da palavra *“single”* que pode significar único, cada ou solteiro. Nesse caso, porém, só poderia significar solteiro, uma vez que as palavras *“único”, “cada”* ou *“singular”* não caberiam no contexto cujo tema era a família. Essa dúvida, em relação à tradução da palavra nesse contexto específico, revela uma possível fragilidade do conhecimento conceitual de linguagem e de LE, presumivelmente, ainda baseado no senso comum de que uma palavra tem um e somente um sentido, independentemente do contexto em que vier a ser utilizada.

Não parte das alunas qualquer comentário ou esboço de tentativa de comunicação a respeito do tema, ou pergunta sobre as questões gramaticais ou semânticas envolvidas, como por exemplo, perguntar porque a palavra “*single*” tem mais de um significado e por que naquele contexto o melhor significado seria solteiro e não único ou cada. Sem que haja uma problematização sobre os sentidos que as mesmas palavras podem assumir em diferentes contextos finda-se o exercício uma vez que as alunas pareciam satisfeitas com a confirmação da resposta correta.

#### 4.1.7 As Questões Culturais no Ensino de LE Para Além da Gramática e Tradução

Passa-se, então, para outro exercício cuja finalidade é designar os gêneros das palavras relacionadas à família, masculino e feminino. As alunas seguem fazendo o exercício aparentemente sem nenhuma dificuldade, Maria pergunta e as alunas respondem sem que haja erro até que uma aluna afirma:

Fa: “*Teacher, ... eu não entendi esse exercício*”.

Antes de abordar a situação de ensino/aprendizagem em sala de aula, cabe um comentário sobre a utilização da palavra “*teacher*” como vocativo para a professora. Embora Maria já houvesse comentado e explicado, em outras aulas, haver um fator de inadequação sócio-comunicativa na utilização dessa palavra “*teacher*” para se dirigir ao professor, pelo menos entre pessoas não brasileiras que falem inglês, parece não ter ainda surtido efeito a reiterada explicação. Embora as palavras sejam ditas em inglês o uso da palavra “*teacher*” para se

dirigir à professora tem padrão entonacional próprio português brasileiro. Assim, ainda que identifiquemos os sons, as palavras e a sintaxe da LE, percebemos uma pequena inadequação sociolingüística, diria de ordem da competência comunicativa. Competência comunicativa tem aqui o sentido proposto por Canale e Swain (1980:34) “ *Competência comunicativa se refere tanto ao conhecimento e habilidade no uso desse conhecimento em situação de interação real*”. Talvez não seja um erro de competência comunicativa se pensarmos que a aluna ao usar a palavra “teacher” para chamar a professora dê a esta palavra o mesmo tom respeitoso que a palavra professor adquiriu em português.

Maria ao comentar a diferença de tratamento entre as pessoas nas duas culturas chamou a atenção para a utilização do sobrenome nas sociedades anglo-falantes e no Brasil. Exemplificou com o fato de no Brasil utilizarmos as formas de tratamento “Seu”, como senhor e “Dona” como senhor ligadas ao prenome, às vezes até ao apelido, para demonstrar certa formalidade, em vez do uso do sobrenome como fazem os anglo-falantes. Lembrou de situações muito comuns como chamarmos alguma pessoa mais velha de Seu João, Seu Zé, Seu Dito, Dona Maria, Dona Ciça, ou até Seu Chiquinho. Essa característica brasileira, de nunca ou muito raramente, utilizar o sobrenome aparece até mesmo no caso das autoridades que são chamadas por apelidos ou pelos prenomes, como, Sarney, Zeca do PT, senador Mão Santa, Lula, Jango, Fernando Henrique, etc... (me parece que só os ditadores militares eram chamados ou conhecidos pelo sobrenome, Castelo Branco, Costa e Silva, a junta militar Rademaker, Lira Tavares e Sousa e Melo, Médici, Geisel e Figueiredo, nada mais sintomático).

A tradição anglo-européia, no entanto, se vale de outra forma para demonstrar formalidade, utilizar as palavras “*Mister*” ou “*Sir*”, “*Lady*”, “*Miss*” e o sobrenome do indivíduo, não o prenome, neste caso se utilizado o prenome não se deve utilizar “*mister*” ou “*sir*”. Segundo Maria uma informação que as alunas acharam estranha e suscitou comentários, foi o fato de as mulheres ao se casarem serem chamadas, em situação de formalidade, pelo sobrenome do marido e não seu antigo sobrenome de solteira. Após essa explicação mencionou que soaria ofensivo para uma professora ou professor ser chamado apenas pelo cargo exercido, embora não seja proibido fazê-lo, desde que se utilize o título “Professor” (professor) em seguida o sobrenome. Em outros casos é possível se utilizar apenas o título como Doutor, porém isso normalmente ocorre quando não se sabe o nome do médico. Uma vez conhecido, deve-se utilizar o título “Doctor” e o sobrenome, sempre se levando em conta o nível de formalidade. Há algumas exceções em que não se torna ofensivo se nomear o profissional pelo cargo como no caso de policiais, “Officer”, ou juizes “Your Honour”, porém são exceções. O professor em escolas ou universidades deve ser chamado pelo título e sobrenome (Professor Smith), pelo nome ou sobrenome de acordo com o nível de formalidade previsto pela instituição ou autorizado pelo professor. Explicou que esse “erro de natureza sócio-comunicativa” deve-se ao fato de no Brasil chamarmos o professor somente pelo cargo, considerado aqui um título, e por isso não nos soa ofensivo. Ao contrário, isso seria até um sinal de respeito, e considerando este aspecto os professores de inglês não costumam chamar a atenção para este fato de diversidade cultural.

Embora a explicação tenha sido bastante informativa parece não ter dado resultado, uma vez que ainda continuam a chamar Maria de “*teacher*” demonstrando que, embora estejam aprendendo a LE, não são aprendidas as formas culturais de interação e comunicação, ainda que levemos em conta o fato de a comunicação se dar entre brasileiros.

Maria, sem entender como aquela aluna não teria entendido o que era para ser feito naquele exercício repete o enunciado, uma vez que o exercício lhe parecia ser óbvio. A obviedade percebida pela professora decorria de haver no texto anterior fotos e nomes de pessoas designadas com determinados graus de parentesco e seus gêneros.

M: “*Write male or female*”

Fa, a aluna, porém demonstrando que de fato não entendera a proposta do exercício explica como procedeu para realizar o exercício.

Fa: “*Eu fiz o exercício assim... os parentes mais chegados eu fiz “female” e os parentes mais longe eu fiz “male”.*”

Todas riem, provavelmente por perceberem a ingenuidade na estratégia utilizada para resolver o exercício. De fato, a estratégia parece ser *sui generis* visto que não havia no texto nenhuma possibilidade de se crer que as palavras que designam gêneros “*male*”, masculino ou “*female*” feminino, pudessem estar relacionadas a grau de parentesco. A única possibilidade para este erro da aluna seria a de acreditar que a palavra “*female*” por ser mais parecida com “*family*” (família) e por isso estaria relacionada a familiares mais próximos ao contrário de “*male*”. Ainda assim, essa estratégia de tentativa e erro da aluna nos permite perceber problemas de letramento, uma vez que não havia nada escrito que

levasse a entender as palavras daquela forma. Além disso, há também problemas na estratégia cognitiva, uma vez que só ela não compreendera o que era para ser feito naquele exercício.

Havia outras formas de se tentar resolver aquele exercício, para todas as demais óbvias, tais como consultar o dicionário sempre à disposição, ou até mesmo uma colega. No entanto, apenas consultou a professora, de certa forma como se fosse um dicionário, depois de pronto o exercício.

A professora retoma a explicação para tentar esclarecer a tarefa perguntando se de fato a aluna não havia entendido o que fazer. M: *“Really, Fa? No... Sorry if I didn't explain it”*. Maria não explicou o que deveria se fazer naquele exercício por ser uma tarefa bastante comum nas aulas, colocar (f) para falso ou (v) para verdadeiro, numerar a coluna da direita de acordo com a esquerda, etc...Portanto, não havia novidade nenhuma naquele exercício, até mesmo as palavras relacionadas aos graus de parentesco já haviam sido vistas, logo dadas como já sabidas. Maria percebe que o problema da incompreensão estava no desconhecimento do significado das palavras “male” e “female”. Maria então traduz ambas as palavras e encerra a dúvida da aluna. M: *“Female is feminino e male is masculino. Ok”* ...

Finda a correção desse exercício que parecia óbvio e que, no entanto, apresentou dificuldades inesperadas, passa-se para outra atividade, a de obter informações sobre a família do colega de classe. A tarefa a ser realizada tem como objetivo fazer com que as alunas conversem em inglês e obtenham informações sobre as respectivas famílias.

Esta atividade é baseada no conhecido sistema de ensino que em inglês é representados pela sigla em inglês três Pes “*presentation*”, “*practice*”, “*production*”, apresentação, prática e produção.

Na fase de apresentação, ou aquecimento, Maria introduziu o tópico a ser discutido naquela lição, a família. Embora fosse intenção da professora que já na fase de aquecimento houvesse participação das alunas em turnos de fala, isso quase não ocorreu ficando, portanto, como uma fase predominantemente de apresentação. Nesta fase, as alunas ouviram muito mais do que falaram, exercitando, portanto, suas habilidades de compreensão auditiva.

A fase da prática poderia ser considerada esta em que as alunas lêem o texto presente no LD e são levadas a perceber como são formulados diálogos referentes ao assunto. A partir da leitura destes textos são oferecidos exercícios em que as alunas poderiam verificar a compreensão do texto e também enriquecer o léxico na LE cuja função seria a de ajudar na formulação de frases mais ricas sobre o assunto família. Em seguida vem a fase da produção em que as alunas terão que trabalhar em pares para tentar dar e obter informações sobre as respectivas famílias. Nesta fase, de produção, será possível verificar o aproveitamento das alunas em relação às fases anteriores, da apresentação e da prática.

Uma das características das frases destas alunas é a extensão das mesmas. Essas são freqüentemente curtas, normalmente constituídas de sujeito, verbo e objeto, como por exemplo: So: “*Ka has three sisters. They work in a school. Rose is a student administration*”. Maria corrige a frase enfatizando apenas a falta da preposição na frase de So, sem fazer qualquer comentário relativo à

extensão das frases, provavelmente por acreditar ser contra-producente fazê-lo. Provavelmente acreditasse que algumas alunas não conseguissem elaborar frases mais complexas e aquela mais proficiente não elaborava frases mais complexas ou mantinha o turno por mais tempo por não querer constranger as demais colegas.

*M: Rose is a student in administration. Good! Very nice!*

Embora corrija a frase, Maria faz elogios às alunas a fim de mostrar que não é possível se apropriar do novo idioma sem que erros ocorram. O erro, no processo de aprendizagem, é uma demonstração de que o aluno está se apropriando do sistema da nova língua, pois tenta formular suas próprias idéias ainda que com uma gramática imperfeita. Ao formular essas novas frases, o aprendiz sai do já sabido, sua língua materna, e se aventura na tentativa de tornar este novo idioma sua futura segunda língua.

Assim, os elogios que Maria faz às alunas tendem a incentivá-las a trabalhar e se arriscar cada vez mais para obter sucesso na aprendizagem da LE. Infelizmente, os alunos, em geral, não gostam de ser corrigidos, uma vez que culturalmente aprendemos a ver o erro como consequência de falta de atenção ou uma mera falha do aluno e não como processo natural e esperado do processo. Por esta razão pede-se aos alunos para que conversem em pares, pois assim podem tentar estabelecer diálogos entre aprendizes e, portanto sem que se sintam avaliados pelo professor, perante os colegas a cada palavra dita. Maria utiliza aqui o conhecimento adquirido junto aos professores na universidade.

A estratégia desses professores era o de incentivar trabalhos em grupo a fim de que os colegas pudessem interagir na língua alvo sem a presença

intimidadora do professor e assim poderiam se arriscar mais sem medo de perder a face ante aos colegas. As correções feitas por Maria tendem a recair sobre pequenos problemas apresentados, normalmente de ordem de interferência da língua portuguesa sobre o inglês ou na questão da escolha lexical em LE, como no exemplo. Mac: *Mar has one brother. Your name is Gino. He lives in FB. His job or work? M: Job.*

A professora corrige o uso do pronome possessivo refazendo a frase. M: *"His name is... because you said your name ok?"*

Esse tipo de erro é bastante comum entre falantes da língua portuguesa uma vez que para nós o pronome "seu", dada sua ambigüidade, pode estar relacionado ao interlocutor com quem se fala ou sobre a pessoa da qual se fala, ou seja, pode se referir tanto à segunda como à terceira pessoas.

Esta característica não ocorre com o pronome "your" em inglês que se refere somente à segunda pessoa, sendo necessário utilizar "his", "her" ou "its" para a terceira pessoa dependendo do gênero, masculino, feminino ou neutro, respectivamente. Por esta razão não é surpresa que sejam levadas características da língua materna para a LE, porém o importante é que a aluna se exponha para tentar aprimorar sua fala, pois do contrário não haverá qualquer possibilidade de correção do erro.

Finda a observação da professora, a aluna que dera as informações para a colega, toma o turno e passa a falar sobre a família de sua interlocutora.

*Mar: "Mac has a sister. Her name is Amélia. She lives in FB with your family. She is a student in the university, She not work because she studies History"*

Maria, ao tomar o turno para confirmar ou corrigir o que fora dito, enfatiza a correção de um erro do uso do pronome, da mesma natureza que havia sido cometido e que a professora acabara de corrigir. Neste segmento, embora a aluna tenha utilizado a negação com o advérbio “not” o que demonstra uma certa passagem da língua materna para a interlíngua, aparece também o erro relacionado à utilização do verbo auxiliar “do/does”.

Como em português sintaticamente o advérbio de negação não precisa de qualquer auxiliar, a aluna utiliza o mesmo princípio para formular a frase na LE sendo prontamente corrigida.

*M: “Ok! Mar, she lives with HER family. Not your family. Her family. Another, she doesn't work”.*

A aluna ri de seu próprio erro e afirma (em português) estar orgulhosa de <sup>10</sup>haver formulado uma frase um pouco mais complexa do que as colegas haviam formulado até então. A questão da transferência da ambigüidade do pronome seu da língua portuguesa aparece novamente, mesmo havendo a professora acabado de chamar a atenção para este caso.

Outra aluna ao descrever a família da colega comete o mesmo erro, mostrando que às vezes os alunos não conseguem perceber o erro na frase do colega e imediatamente evitar ou corrigir sua própria frase. Há provavelmente algumas razões para que os mesmos erros ocorram, ainda que já tivessem sido corrigidos. Uma dessas razões, talvez seja o fato de as alunas transcreverem os diálogos.

---

<sup>10</sup> ‘viu só o tanto que eu falei?’

Durante os exercícios de conversação em vez de apenas falarem ou anotarem apenas os dados sobre a família da colega, as alunas escrevem toda a frase, da seguinte forma: *“How many brothers do you have?”*, (como se a palavra *brothers* pudesse se referir aos dois gêneros como em português) etc... Esse expediente parece ser pouco produtivo, pois limita o tempo dedicado ao exercício de oralidade, e passa a ser mais um exercício de uso de gramática e vocabulário em frases modelares. Outro fator apontado por este expediente é a insegurança das alunas em relação à espontaneidade de se falar a LE. Esta impressão é evidenciada quando as alunas aguardando a vez de falar ficam lendo o que escreveram, em vez de prestar atenção à fala das colegas e assim tentar aprender com os seus, (delas), erros e acertos.

Outra possibilidade para explicar a recorrência de erros já corrigidos anteriormente seria a de que a repetição do erro da colega ocorre provavelmente porque a atenção da aluna não estaria mais na forma, mas no conteúdo. Esta hipótese seria mais uma demonstração de que a abordagem comunicativa se faz presente na aula e na interação entre aluna e aluna e professora e alunas. Assim certamente a aluna que cometeu o mesmo erro da colega saberia informar o que a colega havia dito, no entanto não saberia dizer qual o erro, até mesmo se havia algum erro na frase. Porém, essa hipótese fica enfraquecida pelas estratégias utilizadas pelas outras alunas.

Escrever tudo o que vai ser dito e na hora de falar ler literalmente o escrito como se fora um jogral. Esta atitude dificulta a realização de algumas características da fala tais como, o improvisado, a reformulação da frase, as marcas de hesitação, que não aparecem na fala das alunas.

Ainda que percebamos eventuais problemas na estratégia de aprendizagem ao se escrever o que será falado, principalmente no aspecto de tentativa de evitar o erro, não podemos esquecer a falsa sensação de segurança proporcionada pela escrita. Tal sensação advém da eliminação da incerteza de frases desconhecidas e com isso têm segurança de que saberão o que dizer na hora em que forem chamadas.

*Lu: "Ap has one sister. Her name is Maristela. She lives with your parents in FB. She's a teacher. She works in a school Caic, is it?"*

Não tendo segurança sobre a correção da frase, a aluna termina seu turno com uma pergunta dirigida à professora e não à colega com quem acabara de conversar. Maria reformula as frases em que houve incorreção, adequando a preposição e ressaltando novamente o erro do pronome possessivo.

*M: "She works at caic school. Lu... she lives with HER family".*

A aluna na tentativa de confirmar sua interpretação repete com um pouco de dúvida. Lu: "*her parents*". Esta característica bastante comum de repetir a frase corrigida que até então estranhamente não havia aparecido, faz sua estréia, demonstrando o uso de algumas estratégias comumente usadas pelos alunos, iniciantes ou não.

Percebendo que o uso da língua-alvo não permitiria uma explicação adequada para aquele erro que aparecia sistematicamente, Maria passa a falar

em português para que não haja qualquer possibilidade de dúvida ou incompreensão por causa do uso da LE.

M: *Ela mora com a família DELA, os pais DELA. Se você falar your fala de você (sic). (aponta para a aluna).*

Parecendo haver compreendido a explicação, a aluna pede confirmação.

Lu: *"Her is dela"*. Maria confirma o acerto e segue a correção dos exercícios chamando as outras alunas para verificar a realização da tarefa. Uma outra aluna formula sua frase e erra no uso do verbo. No entanto, a atenção da aluna parece não estar mais nas questões gramaticais, mas sim na realização da tarefa, que é a de obter informações e repassá-las às outras. Cl: *Re has two sisters. Cristiane and Carol lives in FB. They lives with her parents. They are students.*

Maria repete a primeira frase e confirma sua correção, e parte para a reformulação da segunda frase. M: *"Ok. Re has two sisters, Ok?"*

A aluna retoma o turno e repete a frase seguinte aguardando a confirmação ou a correção da professora. Cl: *"Cristine and Carol lives in FB"*.

Enfatizando o verbo, Maria corrige a frase. T: *"They LIVE...ok"*. Sem perceber a correção a aluna repete a frase ainda de maneira equivocada. Cl: *"They lives with her parents"*.

Provavelmente a aluna não consiga perceber que o som representado na escrita pelo /s/ não tenha outra função senão a de marcar plural, por isso insiste em mantê-lo apesar de ter ouvido a enfática correção da professora. Parece que, além disso, houve transferência da língua portuguesa, para a formulação da frase em inglês, uma vez que na língua materna se o sujeito é composto a gramática

normativa indica que deverá haver concordância em número, ou seja, plural. A mais evidente marca de plural na língua materna, nos substantivos pelo menos, é o acréscimo do som sibilante /s/ representado pela letra s. Parece que a aluna transfere equivocadamente a representação de plural do som sibilante representado pela letra /s/ do português para a LE, embora neste caso estejamos tratando de verbo regular, que em inglês não é flexionado em número. O acréscimo do fonema sibilante representado também pela letra /s/ ,em inglês, ocorre nas terceiras pessoas sem indicar plural, mas apenas a pessoa ou objeto de que se fala, ou seja, terceira pessoa, o que parece ter confundido a aluna. O erro da aluna também se dá por causa desta interferência da interlíngua, uma vez que frases com pronomes no plural, em português, têm o verbo flexionado em número, a aluna porém identifica a letra s (que marca o fonema sibilante) como marca de plural do português e não a marca de terceira pessoa do inglês.

Maria repete a frase corrigindo o erro através da ênfase no verbo e no pronome possessivo. M: *“They LIVE with THEIR parents. Ok? They...their They are students, ok”*.

Para demonstrar que a aprendizagem se dá, de fato, de modo individualizado, sem que muitas vezes se consiga perceber o erro do outro e evitar os seus, uma outra aluna comete um erro parecido com os anteriores, o da inadequação de concordância sujeito-verbo. Re: *Cl has three sisters... They doesn't live with parents*. A letra s, cujo som sibilante dá a impressão de se tratar de palavra no plural, parece fazer com que as alunas acreditem se tratar de plural e utilizam-no sem perceber que há uma grande diferença do uso e da representação deste som e letra em português e inglês. Maria corrige o erro da

frase enfatizando o verbo. M:” *They DON’T live with parents*”, e dá uma breve explicação.

M: “Ok. Students,...S in the verb... in Portuguese”...O Esse no verbo só quando você estiver falando dele ou dela. Ela trabalha, ela lê, ele estuda... Eles trabalham fica normal, tá bom?”

Uma aluna busca confirmação de sua compreensão da explicação. Clau:”*Their é deles*”. A professora confirma, agora sem enfatizar nenhuma das palavras apenas repetindo a frase, uma vez que com a afirmativa da aluna acreditou ter sido compreendido o uso tanto do pronome possessivo quanto do verbo auxiliar. M:”*Yes, they live with their families, ok*”.

Outras dúvidas começam a surgir: uma aluna levanta uma questão em relação ao uso do verbo em uma frase que também causa incerteza em português, fazendo-nos lembrar que mesmo na língua materna temos problemas em relação ao uso de algumas palavras. Ka: Eu tenho uma dúvida. Eu coloquei “Uma das irmãs trabalha”. A professora confirma a opção correta. M: “*works*”.

Esta dúvida, em relação à concordância, é uma constante porque não se sabe, pelo menos intuitivamente, se a ênfase está na palavra “*uma*” e, portanto, singular ou no plural, irmãs<sup>11</sup>. Uma vez encerrado o exercício passa-se para um novo exercício cuja função é demonstrar as diferenças dos usos de verbos auxiliares.

Maria mostra a página em que as alunas devem abrir o livro e anuncia o que será trabalhado.

---

<sup>11</sup> A este respeito existe o texto exemplar e divertidíssimo de Fernando Sabino “Eloquência Singular” em [www.releituras.com/f.sabino](http://www.releituras.com/f.sabino)

*M: Do and Does, remember? We commented about that, ok? I'm not going to explain it now because I know you know. First, try to do it and after we are going to comment about that, ok?*

Embora algumas alunas tenham usado de maneira inadequada os verbos auxiliares a professora prefere não repetir a explicação, provavelmente por acreditar não ser produtivo naquele momento, visto que há vários indícios de que saber falar sobre um determinado conteúdo lingüístico não isenta o falante de cometer erros, o que nesse caso significa utilizar normas não padrão. Os exemplos mais evidentes são os erros apresentados pelas alunas, pois certamente já haviam aprendido de maneira formal a função daqueles conteúdos, no entanto isto não evitou erros.

Dada a nossa tradição de ensino de línguas, materna ou estrangeira, o ensino da nomenclatura gramatical e da norma considerada culta ou padrão, através de frases descontextualizadas sempre se fizeram presentes nas aulas, independentemente dos resultados em termos de incorporação destas informações aos repertórios lingüísticos, oral ou escrito, do aluno. Aprendemos na escola, pública ou privada, dados sobre a língua, no entanto isto não significa que saibamos utilizar este conhecimento para melhorar a desenvoltura no uso do idioma, seja materno ou estrangeiro. Percebemos tal fato neste depoimento de Gouin, professor francês, autor das revolucionárias séries Gouin que enfatizavam o uso de técnicas que mais tarde vieram a ser conhecidas como resposta física total. As técnicas advieram de seu esforço em aprender alemão, utilizando técnicas muito semelhantes ao nosso sistema de ensino de LE.

Gouin havia estudado alemão, (de fato havia estudado vocabulário e gramática do alemão), na França e acreditando dominar a língua dirigiu-se à Alemanha para continuar seus estudos, porém, como ele mesmo afirma, nada entendia dos colóquios realizados na universidade.

No intuito de sanar essa deficiência tentou duas estratégias: (apud Chagas 1967: 63) *“pus-me a estudar gramática, aprendi os verbos irregulares, estudei as raízes, estudei e aprendi vocabulários, e por fim, como as decepções se multiplicassem, tentei o esforço extremo de decorar o dicionário! Mesmo assim, continuava sem entender as aulas do curso universitário”*. Tentando entender o porquê de seu fracasso percebeu que operários franceses, vivendo na Alemanha, falavam alemão com razoável desenvoltura sem que nunca houvessem estudado a gramática da língua e concluiu que para se aprender uma LE seria necessário *“voltar à linguagem usual, racional, através de um processo natural que outro não é senão o da própria natureza, onde tudo se encadeia e nada se deixa entregue à abstração”* (Chagas *op.cit* 63)

Observando essa conclusão de Gouin temos uma contundente constatação da diferenciação em relação à língua e seu uso e o estudo da metalinguagem. Embora com um século de diferença a conclusão de Gouin não difere muito da conclusão a que chegou Krashen (1982:37) após verificar vários estudos que comparavam o desempenho lingüístico de pessoas que haviam e não haviam freqüentado cursos de inglês como segunda língua em ambiente acadêmico:

Concluo que o ensino da língua em sala de aula pode certamente ajudar. Sua função primordial é oferecer insumo significativo àqueles que não poderiam tê-lo em outro lugar, àqueles limitados em sua situação(ex. estudantes de línguas estrangeiras que não podem ter fontes de insumo fora da escola) ou em sua competência (aqueles que não são capazes de entender a língua do mundo exterior à sala de aula). Porém (o ensino de LE em sala de aula) pode ser menos útil àqueles que tenham outras fontes de insumo, no entanto ainda há fatores em que uma sala de aula adequada pode contribuir para o aluno intermediário. Pode suprir aprendizagem consciente para bons usuários do monitor e dar-lhes ferramentas para o aluno usar mais produtivamente o ambiente externo para mais aquisições

No caso da aula de Maria, pode-se perceber que ela não acreditava na possibilidade de o ensino das regras gramaticais serem imediatamente incorporadas ao desempenho verbal do aluno, pois se acreditasse seria esta uma oportunidade ímpar de corrigir os problemas apresentados. Talvez seja esta atitude, de não corrigir imediatamente os erros, e impedir ou diminuir a fluência das alunas um sinal de sua transição de sua percepção da diferença entre saber falar a língua e saber informações “sobre” a língua, tais como gramática e vocabulário.

Do contrário, faria a correção e retomada da explicação das estruturas gramaticais para sanar o erro por parte de algumas alunas na utilização dos verbos auxiliares. Percebe, no entanto, que retomar à explicação dessa estrutura gramatical de nada adiantaria visto que nos exercícios controlados pelo LD as alunas seguiam os modelos e não erravam, no entanto, na hora de fazer uso destas estruturas em situações reais o erro aparecia demonstrando que ainda não haviam sido incorporadas ao repertório lingüístico. A experiência profissional de Maria, provavelmente associada à suas leituras do programa de mestrado

demonstram que a explicitação das regras lingüísticas não impede os erros. Tal experiência parece ser bastante similar à relatada por Nunan.

Nunan (op.cit:127), ao fazer o discurso de abertura, em uma conferência para professores de LE em vez de falar sobre o estado da arte em ensino/aprendizagem de LE ou das teorias que a norteia, como sói ocorrer nestas ocasiões, comenta casos de sua carreira profissional. Nestes relatos faz numa demonstração de que é possível aprender e desenvolver as habilidades pedagógicas a partir da observação da aprendizagem dos alunos. Para fazê-lo demonstra erros e acertos de sua carreira e o que aprendeu a partir destes:

Um dia, ele estava praticando a identificação de posse (Is this your pencil? Is that her bag?) A aula transcorria bem e eu me senti orgulhoso de mim mesmo quando terminei a tal aula. Neste dia estava dirigindo o luxuoso carro de meu irmão ao invés de minha velha bicicleta. Quando saí vi Luis e parei para oferecer-lhe uma carona. Muito surpreso por me ver naquele carro luxuoso, entrou e me perguntou: "Teacher car?" De novo acabei em estado de melancolia, uma vez que minha aula parecia estar tornando os alunos piores.

O próprio Nunan (1999) explica o que ocorre nessas situações de aprendizagem em que há equívocos por parte dos aprendizes. Uma possibilidade de explicação é que Nunan, e grande parte das gerações que aprenderam e aprendem a ensinar acreditando no princípio behaviorista de que a língua, seja qual for, é aprendida por partes segmentadas, tem dificuldades para fazer a mudança para um outro conceito de língua e abordagem para o ensino de LE. Enquanto se acredita no conceito de língua como um grande quebra-cabeça, cujas peças devem ser encaixadas uma a uma, é necessário utilizar uma estratégia para o ensino. Para fazê-lo se deve segmentar as partes, (léxico e gramática), que devem ser ensinadas e aprendidas de modo dosado, então estas

partes devem ser montadas no cérebro do aprendiz, de preferência com exercícios controlados de repetição das palavras já ensinadas, a partir de então o ser humano passaria a falar. Desta forma, a língua deveria ser ensinada a partir de seqüências previamente determinadas para não confundir os aprendizes com sobreposição de conteúdos. A aprendizagem, porém, não ocorre de maneira tão previsível e, portanto, de pouco adiantaria tentar estabelecer ordens de dificuldades a fim de que os erros não ocorram porque como demonstra Nunan (op.cit:128) há:

uma relação assimétrica entre ensino e aprendizagem e que o desenvolvimento lingüístico não é linear mas orgânico. Alunos não aprendem perfeitamente uma coisa de cada vez; eles aprendem imperfeitamente várias coisas ao mesmo tempo e o conhecimento e uso destas coisas são envolvidos por grupos de fases inter relacionadas.

Maria, provavelmente, por freqüentar o programa de Mestrado em LA, tenha participado de muitas discussões e leituras de textos sobre a questão de ensino/aprendizagem de LE, o que deve ter feito com que não acreditasse mais na repetição como forma eficiente para fazer com que se aprenda um determinado conteúdo. Se ainda acreditasse neste artifício o usaria para “rever” o uso dos verbos auxiliares “do e does”, e oportunidade para que se fizesse uso do ensino da metalinguagem não faltou, porém Maria simplesmente decidiu não fazê-lo e continuou a usar a LE para justificar como se pode ver neste excerto.

*M: " Do and does remember? We commented about that. I'm not going to explain it now. Because I know you know. First try to do it and after we are going to comment about that ok?"*

Com essa atitude Maria preferiu deixar as alunas começarem o exercício e errar, se fosse o caso, a explicar mais uma vez o uso dos verbos auxiliares desafiando nossa cultura de ensinar e aprender em que a explicação da metalinguagem é uma necessidade imperiosa e que o erro é anti-pedagógico e deve ser evitado.

Normalmente os professores utilizam o ato de ensinar metalinguagem como forma de preencher a aula e de certa forma tentar encobrir uma possível inabilidade em falar a língua que está sendo ensinada, assim fala-se sobre a língua para não falar a língua. A esse respeito é possível apresentar os dados levantados por Frahm (2000:276,277) a respeito da proficiência dos professores da rede pública do Estado do Paraná:

Os próprios professores consideraram alta a necessidade de desenvolvimento na LE, o que também é reconhecido no novo currículo produzido em 1991. Os autores do currículo afirmam que não há possibilidade de desenvolvimento da habilidade oral nas escolas públicas devido à pouca qualificação dos professores

Essa pouca qualificação os leva a utilizar meios que mantenham os alunos ocupados sem, porém, utilizar a LE. Assim, embora os PCNs ou Currículos Estaduais enfatizem que o ensino da metalinguagem da LE feito em língua materna deva ser evitado, os dados coletados por Frahm (op.cit:281) indicam que

menos da metade dos professores (41,3%) dizem se sentir de certa forma culpados por utilizar a língua materna ao ensinar gramática (23% se sentem mais ou menos culpados e 18,3% se sentem culpados), no entanto pouco mais da metade dos professores (51%) não se sentem culpados ao ensinar gramática

Além de ensinarem a gramática da LE em português outra revelação adveio dos dados de Frahm (op.cit:297), *“mais de 2/3 dos professores (68,2%)*

*confirmaram que de alguma forma utilizam atividades de tradução para avaliar seus alunos (46% sim e 21,4% mais ou menos). Portanto, (por não dominarem adequadamente a LE), os professores se valem de atividades baseadas na tradução de textos escritos e descrição da LE, os quais não causam estranhamento para os alunos por serem partícipes das mesmas características da cultura de aprender e ensinar. Por compartilhar as mesmas características históricas de cultura de ensino/aprendizagem sentem-se confortáveis ao ouvir o professor falar sobre a metalinguagem e fazer exercícios e demonstrar verbalmente o conhecimento das regras explicadas pelo professor, desde que em português. Poderíamos dizer que devido a uma cultura de aprender baseada na idéia de que saber uma LE é saber falar sobre essa língua não haveria nenhum estranhamento apresentado por esses dados, principalmente se levarmos em conta que os professores não têm desenvoltura para falar a língua “sobre” a qual ensinam.*

A partir dessa característica comum de cultura de ensinar podemos prever que não haverá qualquer tentativa de se utilizar uma determinada forma sintática, ou determinada estrutura que ainda não esteja completamente dominada ou prevista pelo LD. Isto significa que só se usa uma estrutura já compreendida tanto do ponto de vista gramatical como metalingüístico, graças à visão de que o erro é um elemento perturbador da aprendizagem, e não um indicativo de desestrangeirização da língua. Krashen (1982) aponta que este conhecimento metalingüístico pode comprometer a fluência uma vez que a atenção do falante estará no monitor, ou seja, mais na forma do que no conteúdo.

Essa evidência fica comprovada durante a aula, Maria ouve como resposta a uma pergunta a citação dos pronomes e seus respectivos verbos auxiliares. Fa: *“Do in I, you, we, they”*.

É interessante notar que a ordem citada é a mesma que aparece nos LDs, normalmente em colunas, provavelmente porque foi aprendida através de memorização por repetição, no entanto a mesma aluna ao continuar a citar os pronomes e seus verbos auxiliares modifica a ordem encontrada no LD. Fa: *“Does in it, she, he”*. Provavelmente a memorização tenha funcionado perfeitamente bem a ponto de permitir a troca da ordem dos pronomes, uma vez que usualmente os livros apresentam a ordem *he, she e it*. Talvez fosse possível dizer que houve memorização eficiente, como se dizia antigamente, a aluna sabe *“de cór e salteado”*, porém saberia utilizá-los em uma situação de conversação? Provavelmente não, uma vez que esta mesma aluna no início da aula teve uma oportunidade para demonstrar seu conhecimento lingüístico, porém não o fez. Maria lhe perguntara. M: *“Do you have nieces and nephews?”* A resposta veio em português. Fa: *“Eu tenho, mas não sei como falar”*. Embora ao final da aula demonstrasse saber como usar os verbos auxiliares *“do”* e *“does”*, ou pelo menos citar o emprego correto dos mesmos, e saber com quais pronomes deveriam ser usados, não conseguiu formular a frase, a princípio bastante simples, para responder em inglês.

A pergunta feita no início da aula por Maria: *“Do you have nieces and nephews?”* poderia ter sido respondida com *“Yes I do, but I don’t know how to say it”* ou qualquer frase do gênero, demonstrando que saber falar sobre uma determinada estrutura gramatical não capacita o falante a utilizá-la. Esta situação

acaba por confirmar a conclusão a que chegara Gouin em sua aventura pela aprendizagem de alemão e Krashen com a observação de pessoas que aprenderam LE em ambientes acadêmicos e não acadêmicos.

Por esta apresentação torna-se possível averiguar como se dava a relação entre Maria, a professora formadora e as professoras em capacitação docente em relação ao que é ensinar e aprender LE.

Temos por um lado uma professora, cujo enfoque em aula é o de ensinar a LE para a comunicação, e para isso utiliza recursos de abordagem comunicativa tais como fornecer a maior quantidade de insumo significativo através do uso efetivo de LE e incentivo para que as alunas também utilizem a LE para a comunicação. As alunas, porém, demonstram indícios de ainda não estarem habituadas a aulas com abordagem comunicativa, uma vez que suas estratégias de aprendizagem, (ou pelo menos de participação em aula) são baseadas em abordagens estruturalistas. Uma das características dessa abordagem é a segmentação do ensino de LE em níveis de dificuldade e às vezes memorização de vocabulário ou funções gramaticais. O resultado comum entre os aprendizes é o do conhecimento de partes da LE sem que saibam efetivamente utilizá-la em situações reais de comunicação.

## 4.2 Segundo Momento – *A Interpretação da Aula da Professora em Formação*

### 4.2.1 Aprendizagem Um Processo Interacional.

A aprendizagem atualmente é vista como um processo da interação do indivíduo com o meio (Piaget) e com a sociedade (Vygotsky), e a partir desta interação passa a construir seu próprio conhecimento e adquirir a linguagem. Os estudos difundidos por esses teóricos reorientaram os educadores para a percepção de que o erro, por exemplo, é sinal de que a aprendizagem está de fato ocorrendo, uma vez que se procura adquirir as bases da língua.

Para Piaget a aprendizagem da língua se dá pela interação com os demais, e passa a ser parte do funcionamento da mente, uma vez que o pensamento passa a se dar de modo verbal. Desta forma o aprendiz procura organizar o novo conhecimento num processo de equilíbrio e desequilíbrio. Por exemplo, em início de aprendizagem da língua a criança acredita que o nome é o próprio objeto, o que os leva a estranhar nomes como caminhão-pipa, uma vez que os conceitos de caminhão e pipa estão relacionados a outros dois objetos: um enorme instrumento usado para transportar coisas e um levíssimo brinquedo que preso a uma linha plana nos ares. Assim com estes dois conceitos pode-se levando-se em conta apenas as palavras e não o conceito envolvido, imaginar um caminhão que voa em vez de um caminhão que transporta água.

O mesmo ocorre com elementos da gramática como gênero em que há generalização em masculino e feminino com o respectivo uso das vogais o e a para marcá-los, assim temos palavras como “*marida*” e “*artista*”. Esse tipo de

generalização ocorrerá no processo de aprendizagem da LE, mesmo com adultos conforme demonstram as evidências da interlíngua em que o aprendiz “*constrói*” *um sistema lingüístico dividido entre a língua materna e a estrangeira* Ellis:(1999:33).

Para a teoria de Vygotsky (1991:94) toda aprendizagem resulta da interação social por esta razão o ensino de LE deve-se dar em situações em que as crianças tenham que interagir com falantes dessa língua.

O êxito no aprendizado de uma LE depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma LE facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz das categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações lingüísticas. Goethe tinha razão ao dizer que aquele que não conhece nenhuma LE não conhece verdadeiramente a sua própria.

As hipóteses apresentadas para a aquisição de linguagem, materna ou LE demonstram a complexidade do processo por envolver vários elementos além da língua de professor e alunos. Essa complexidade dará oportunidade para que ocorram erros por parte dos alunos para que a LE possa ser apropriada. Assim o erro por ser esperado e sinal de que o aprendiz está em processo de incorporação da nova língua não será motivo de tensão entre aluno e professor.

A interação mediada pela linguagem sempre poderá ser objeto de incompreensão entre os falantes, uma vez que esta não é transparente e inequívoca. Pereira (1999:176) demonstra um caso em que a incompreensão entre professor aluno se estabelece devido provavelmente à posição social do aluno e de diferentes conceitos de lazer e trabalho entre este e o autor do LD.

O exercício escolar previa uma tarefa aparentemente simples; alterar a frase: “A gente brinca de plantar” para “ Nós brincamos de plantar”. No entanto, devido à sua origem rural, um dos alunos não concebe a idéia de associação entre plantar e brincar, uma vez que plantar se trata de trabalho e muito penoso, incongruente com a idéia prazerosa da brincadeira. A concepção de associação entre brincar e plantar pode ser possível para cidadãos urbanos, como provavelmente deve ser o autor do LD, porém os estudantes da área rural não conseguiam entender o que fazer naquele exercício. Por não perceberem que o exercício propunha um exercício de metalinguagem, pois a atenção estava no significado da frase e não no que fora estabelecido pelo enunciado. Neste se pedia para mudar o grau de formalidade da frase; de um modo mais informal para um modo mais formal; utilizando o pronome *nós* em vez de *a gente* e fazer a flexão do verbo na 1ª pessoa do plural. A incompreensão se deu, provavelmente, por causa dos agentes envolvidos, se este mesmo texto fosse utilizado com crianças do meio urbano provavelmente não haveria incompreensão. Assim fica evidenciado que o aluno tende a se posicionar ante ao conhecimento oferecido pela escola a partir de seu cotidiano, e não como o autor gostaria que o aluno pensasse. Tal atitude demonstra mais uma evidência em contrário ao behaviorismo e a presunção de que bastam estímulos corretos para que a aprendizagem se efetive e que a linguagem pode ser compreensível para todos em qualquer situação, independentemente de suas origens sociais, etárias, etc...

Levando em conta esses pressupostos de aprendizagem e de língua pretendo analisar o material didático utilizado nas escolas municipais.

Trata-se de fato de uma apostila, uma vez que se fazem presentes atividades que requerem a pintura e recorte de páginas e figuras, e conseqüentemente tem uma vida útil bastante curta, um ano letivo normalmente e não traz textos ou informações que dêem sinais de perenidade.

Antes de analisarmos a apostila utilizada em sala de aula por alunos e professores é interessante verificarmos as informações apresentadas pela autora para justificar a publicação do material. Segundo a autora, decidiu publicar a apostila porque as demais colegas não tinham um fio condutor para saber o quê ensinar a quem e em que momento. A necessidade deste elemento uniformizador para todas as escolas tornou o que antes eram atividades preparadas individualmente por uma professora para seus alunos em uma diretriz curricular, o que neste caso significa um grande planejamento feito por uma pessoa e coletivizado. A autora, Dalla Vechia (2003:1), na apresentação da apostila cita textualmente que elaborou e adaptou atividades para seus alunos, as quais poderiam auxiliar as demais colegas.

Reuni algumas atividades utilizadas ao longo de um período formando esta coletânea. Sendo algumas retiradas da bibliografia citada, na íntegra, e outras adaptadas segundo a necessidade da série. Este material foi selecionado com o objetivo de melhorar o desenvolvimento das aulas, tornando-as mais práticas e dinâmicas. Esta coletânea de atividades apresenta-se em forma de apostilas com atividades específicas para cada série(...) Ao elaborar o material pensou-se em atingir os discentes da escola (...) Todavia ao apresenta-lo ao público espero estar contribuindo para o aprimoramento do trabalho do professor, bem como despertando o interesse nos alunos pelo idioma inglês.

Embora procurasse não se “prender a um LD” e buscasse elaborar seu próprio material, Coracini (op.cit:24) nos chama a atenção para o resultado do trabalho destes “rebeldes”:

Uns se servem de vários livros e procuram neles o que interessa e o que lhes parece mais motivador, outros “constroem” seu próprio material pedagógico. (...) o resultado é um mosaico (ou melhor uma colcha de retalhos, sem planejamento algum, constituída) de atividades exercícios e exemplos que só não são mais deformados porque não variam tanto assim de livro para livro; muitos de nós, certamente, já tivemos a experiência desse tipo: no final, temos a sensação, ilusória, é claro, de que somos nós os autores daquele material...

Sabemos que, infelizmente, o LD surge como elemento de descaracterização do professor uma vez que este perde parte de sua autoridade intelectual ao dividir seu local de trabalho com outro profissional aparentemente mais qualificado. Nesta condição de operário do ensino, uma vez que é em parcialmente alienado de parte de seu trabalho, a preparação daquilo que vai ser ensinado. Ao ser alienado desta importante parte do trabalho pedagógico, o profissional tem como função então, apenas “repassar” aquilo que está previsto na apostila, previamente já pensado por outro considerado mais qualificado.

Esta é uma visão bastante pessimista do trabalho docente, uma vez que não há empecilhos para uma simbiose entre as teorias e atividades propostas em um LD e as concepções teóricas do docente. Talvez para que o LD fosse apenas mais uma ferramenta na atividade de ensino/aprendizagem seria necessário haver uma clara delimitação das funções dos agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. O professor seria a autoridade que conhece a disciplina e que seleciona os elementos teórico-práticos a serem utilizados nas aulas, o LD por sua vez seria o elemento norteador para que o aluno soubesse onde buscar informações além daquelas dadas pelo professor. Além disso poderia servir como um avaliador que mostrasse para alunos e professores nos testes os resultados do processo de ensino/aprendizagem. Esta deveria ser a grande mudança em relação ao LD, ser um material de aprendizagem e não de ensino conforme afirma

Allright (1981:16) “a mudança de material de ensino para material de aprendizagem o que levaria ao apoio da idéia de que o LD seria guia para os alunos aprenderem uma LE e um arrazoado de idéias para os professores”. O aluno deveria ser o agente que em seu esforço para a aprendizagem da nova língua utilizaria o LD como ferramenta para aprimoramento de seu conhecimento tanto no ambiente escolar quanto extra-escolar.

Esta relação ideal, no entanto, raramente ocorre, para verificarmos isto basta um olhar superficial na apresentação de alguns materiais didáticos para se corroborar o pessimismo desta visão. Em um material bastante utilizado por professores e alunos em escolas regulares temos uma evidência bastante clara da diminuição do papel do profissional da educação. Os autores na apresentação do material demonstram o que pensam ser os papéis a serem desempenhados em aula pelos agentes, professor e aluno, AMOS e PRESCHER (1997:01):

*Este material é adequado ao ano letivo brasileiro e exige **um mínimo de preparação**. Cada lição pode ser dada num período de 45-50 minutos. Caso alguns de seus alunos sejam mais rápidos que outros, ou você precise de material extra, há dezesseis Bônus Units ao fim de cada livro do Aluno.*

*Cada página deste Manual do Professor é intercalada com a página correspondente do Livro do Aluno, assim você não terá que levar dois livros para a sala. **Tudo o que você precisa está contido no manual do Professor: instruções, transcrição das fitas e respostas dos exercícios. Você também pode usar os testes fotocopiáveis que se encontram no final do Manual do Professor para mensalmente testar seus alunos. (grifo meu)***

Embora possamos afirmar que as condições de trabalho dos professores

estão muito longe de serem as adequadas acredito que nem por isso se pode dizer ao professor que um material, por melhor que pudesse vir a ser, exigirá de si “um mínimo de preparação”. O que significaria este mínimo? Bastaria ao professor ler uma vez o enunciado? O professor não precisa saber a língua? O professor é dispensável? Mantendo a visão pessimista poderíamos dizer que o professor passa a ter um papel de menor importância, o de executor daquilo que fora anteriormente planejado pelo autor do material. O professor seria, então, uma espécie de apêndice do LD, uma vez que quase todo o processo de ensino, desde o planejamento até a avaliação é de responsabilidade do autor do LD. Afinal, segundo o autor, *“tudo o que se precisa está presente no livro”*, o tudo se resume a instruções, transcrições e respostas dos exercícios.

Teríamos aqui um caso muito comum no qual não é o professor que adota o livro, mas sim o livro que adota o professor, porque a relação de dependência não é do livro em relação ao professor, mas do professor em relação ao livro. No caso do LD observado como exemplo, uma vez que não é o utilizado pela rede municipal, nem pelo instituto de idiomas, porém é ilustrativo da imagem que se faz do professor. Há a pretensão de se fazer uma uniformização evidenciada nas instruções das lições. Os autores (Amos e Prescher op.cit:4) apresentam os objetivos da lição 1:

Objetivos: Esta aula introduz as estruturas I can too, I can't either e revisa o presente simples. O foco desta aula é prática oral e escrita. Warm up (livros fechados) “Inicie a aula perguntando a vários alunos: Can you (run/skate)? (Yes, I can./ No. I can't). Em seguida pergunte a outros alunos: What can you do? I can (skate/ swim). Listen and practice (Livros abertos) Peça para os alunos olharem para a figura e pergunte: Who are these people? (Amanda e Joe) Where are they? (At a bus stop). What are they doing? (waiting for a bus). Diga: Just listen. Toque a fita com o diálogo. Alunos olham para a figura. Diga: Listen and follow. Toque o diálogo novamente. Alunos acompanham o texto escrito. Diga: Listen and repeat. Toque o diálogo pela terceira vez. Alunos ouvem e repetem.”

Como podemos perceber os autores parecem acreditar, conforme os preceitos behavioristas, que o ensino se assemelha a uma linha de montagem fordista em que as peças vêm em uma determinada seqüência e o operário deve juntar uma peça à outra repetidamente. Neste caso o professor coloca as peças, (palavras), na linha de montagem, (os ouvidos, ou a cabeça dos alunos) e estes vão montando estas peças até que se forme uma língua.

Outra imagem, esta mais moderna, que me ocorre é a de que os aprendizes têm memória parecida com a dos computadores bastando introduzir dados e estes serão armazenados definitivamente na memória. Os professores por sua vez seriam fiéis servos que obedeceriam cegamente aos comandos do autor do LD. A condição de trabalho dos professores, infelizmente, enseja este tipo de relação entre LD e professor. A elevada carga horária do professor e sua formação inadequada aliada à proletarização de sua atividade profissional deu origem à figura do LD como “atenuante” de uma parte do trabalho do professor, pesquisar e organizar o material a ser ensinado.

O trabalho educacional ficaria dividido da seguinte forma, um profissional seleciona e elabora em uma determinada seqüência o material a ser ensinado para um determinado grupo, um trabalho considerado, e remunerado como intelectualizado. Por outro lado há um profissional, normalmente com uma formação deficiente que utiliza este material como guia para seu trabalho, considerado e remunerado como manual e destituído de prestígio intelectual. Ruiz (1988:1 e 2) já apontava o problema da elevada carga horária do professor e das más condições de trabalho, (como a falta de recursos didático-pedagógicos) que levaram o professor a:

se interessar cada vez mais por materiais de ensino que não apenas se adequassem, mas principalmente possibilitassem essa prática cujo controle lhe escapava das mãos. E, não há dúvida, nessas condições, o material que melhor se apresentava como instrumento eficaz para o desenvolvimento das suas aulas era o livro didático.

No caso a ser estudado, a apostila de Dalla Vecchia foi saudada como um grande avanço para o ensino de LE, pois como disse uma professora, utilizando uma expressão regional bastante peculiar, o professor “*ia à rumo*”. Isto significa que fazia o que queria ou o que podia, seguindo seus instintos e também opiniões, palpites, etc...Além disso, imitava-se o que era feito em séries mais avançadas com a adaptação da dosagem da língua ensinada aos novos alunos, em resumo ia às cegas, pelo menos do ponto de vista teórico metodológico.

Vale lembrar que a apostila passou a ser o documento de política lingüística, porque estabeleceu diretrizes para o ensino, o que significa o quê, quanto e quanto ensinar a qual série. Ao contrário do material de Amos e Prescher, anteriormente apresentado, a apostila é apresentada com humildade como se pode perceber neste excerto:

Sugerimos que os professores coloquem os alunos defronte a situações em que eles mesmo tenham condições de produzir o vocabulário já trabalhado, os diálogos, ou mesmo a música. Entretanto, só o professor poderá decidir e entender o grau destas exigências a cada turma e o período em que os alunos já estarão aptos à produção. (Dalla Vecchia, op.cit)

Essa humildade e bom senso, provavelmente, advenham do fato de a autora também ser professora da rede municipal e conhecer as colegas professoras e alunos. Os alunos são vistos como indivíduos dotados de sentimentos, uma vez que a professora alerta as colegas para entender o erro dos alunos como algo inevitável ao processo de aprendizagem e não um problema. Assim Dalla Vecchia (op.cit) sugere que:

É preciso ter sempre em mente que cada aluno é um indivíduo, com problemas e sentimentos, que merece toda nossa atenção. Nossos alunos devem se sentir respeitados também quando cometem erros. Lembre-se de elogia-los primeiro, e corriji-los depois. Dessa forma, a correção acrescentará pontos positivos ao processo de aprendizado, e a frustração será minimizada.

Há na apresentação indícios de que a metodologia a ser utilizada deve levar em conta a exposição e participação dos alunos nas interações em LE, conforme sugere a autora para a criação de ambiente comunicativo para o ensino da LE:

o professor deverá estar continuamente preocupado em fazer com que os alunos ouçam mais do que produzam. Isso deverá ocorrer através de comandos diários, explanações dos tópicos a serem apresentados e respostas a perguntas que os alunos possam a vir a fazer em português. Eles devem estar o mais cercados possível da nova língua...

As instruções ou recomendações têm características de metodologias comunicativistas. Utilizo o sentido de comunicativo conforme proposto por Almeida Filho (op.cit:36):

os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica- o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse/ e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Na apresentação, há inclusive indícios de incorporação da nomenclatura moderna da Lingüística Aplicada sobre o ensino de LE. Ao falar sobre a nova língua, tende-se a quebrar as possíveis barreiras postas pela palavra como estrangeira, que pode significar de outro de estranhos de bárbaros, de imperialistas, aquela que não é nossa, etc...Assim o termo nova língua poderia evitar problemas de ordem identitária, uma vez que houve época em que se acreditava na necessidade de se tornar, ou agir como, cidadão de um determinado

país para se falar bem a nova língua. Embora seja possível perceber a presença de uma nomenclatura moderna é preciso verificar se as idéias propostas pela autora se efetivam na apostila e se a própria autora segue em suas aulas o que propôs na apostila.

Para verificar se há ou não utilização de conhecimentos advindos da formação específica da autora no curso de Letras, em suas aulas, assisti e analisei aulas de uma outra professora formada em Pedagogia, portanto sem os mesmos conhecimentos de linguagem. Não somos ingênuos de acreditar que basta mudar a nomenclatura ou alguns exercícios e a aula terá alguma mudança substantiva. Conforme aponta Souza (op.cit:29) há uma diferença bastante grande entre o que se fala e o que efetivamente se faz: *“No caso da língua inglesa, parece haver a eterna busca da competência comunicativa e da língua enquanto “natural”, mas realizada através de frases soltas ou diálogos estanques”*

Para que haja de fato mudanças significativas é preciso que ocorram mudanças em relação ao conceito de língua e aprendizagem, e será na sala de aula que poderemos verificar o que acontece. Através da gravação, transcrição e análise das aulas, diários de campo e entrevistas poderemos, efetivamente, verificar o que ocorre na sala de aula a partir da seleção de uma aula típica.

#### 4.2.2 Caracterizando a Aula Típica

A seguir, seguem-se os passos para a escolha de uma possível aula típica bem como a observação dos reflexos existentes entre a chamada aula típica e a formação para docência em língua, considerando: que tipo de *reflexão teórica*

*norteia as práticas pedagógicas no ensino de inglês para crianças? A professora selecionada se vale de que pressupostos durante suas práticas: a) do curso de pedagogia; b) do curso de formação no instituto de idiomas ou se vale e aplica suas crenças do que seja ensinar LE para crianças? Com vistas a responder estas questões passa-se a delinear uma possível “aula típica”.*

Para escolher uma aula a ser analisada procurei descartar aquelas em que houve interrupções externas para informações institucionais ou aquelas em que houve atividades com muito pouco de fala de professora e alunos. Descartei também aquelas do período em que os alunos ainda não haviam adquirido o LD por não serem consideradas aulas de verdade, mas apenas revisão. Não tendo o LD, a professora tinha então que improvisar atividades, embora estas fossem originárias do próprio LD do ano anterior. Acreditei ser mais adequado, do ponto de vista científico, escolher uma aula cuja estrutura fosse bastante semelhante às demais, com a distribuição de turnos e atividades a serem desenvolvidas sem grandes diferenças das outras aulas, é o que diria ser uma aula típica, sem adjetivos que a qualificasse como a melhor nem a pior.

Antes de adentrar a sala de aula, acho necessário fazer uma breve descrição da escola, da mesma forma que fiz do instituto de idiomas, uma vez que não é demais lembrar que o ambiente auxilia, ou atrapalha, no processo de ensino-aprendizagem.

A escola situa-se em um bairro de classe média, o que significa ser dotado de elementos de infra-estrutura tais como asfalto, água, luz, telefone, posto de saúde, coleta de lixo e de esgoto.

Os alunos que freqüentam a escola são da circunvizinhança e, portanto, parecem ser de uma classe social também chamada de média. A escola, por sua vez conta com uma estrutura física adequada, com pintura recente salas de aula espaçosas, embora tenha um projeto arquitetônico convencional de escola, uma construção de alvenaria, com janelas basculantes voltadas para um pátio e a porta na parede oposta voltada para um corredor em que estão as entradas das outras salas de aula. Em relação ao isolamento térmico-acústico não há problemas, uma vez que durante o período de coleta de registros não ouvia o que era falado nas outras salas vizinhas e o conforto térmico mesmo durante o inverno era bastante razoável, ainda que não houvesse o uso de aquecedores. Porém é preciso lembrar que a coleta se deu no período vespertino, apenas os alunos adolescentes e pré-adolescentes estudam no período matutino. Em relação aos equipamentos pedagógicos, é preciso salientar que como em quase todas as escolas, ainda não há preocupação em tornar os alunos pessoas habilitadas a usar os modernos aparelhos de informática.

O único computador da escola é utilizado na secretaria, restando apenas um aparelho portátil de CDs utilizado, (uma vez no período de coleta), para se tocar algumas músicas infantis em inglês, um vídeo cassete (que no período em que lá estive não foi utilizado) para uso pedagógico. Na biblioteca há livros infantis distribuídos pelo MEC e outros LDs, porém não havia sequer um livro em inglês. Nos corredores havia alguns desenhos de coelhos com a inscrição "*Happy Easter*" e outros com o papai Noel e a inscrição "*Merry Christmas*", e na sala de aula cartazes com a frase "My name is" com um espaço em branco completado pelo nome dos alunos e uma marca da mão do aluno pintada com tinta. Finalizando

esta descrição poderíamos dizer que não se trata de um ambiente muito rico em insumo para a atividade de ensino-aprendizagem de LE.

Depois de descrito o ambiente nada mais relevante do que apresentar a professora que chamarei de Ana, fazendo uma breve descrição da mesma e de seu histórico em termos de sua formação.

Trata-se de uma professora experiente, embora jovem, que exerce há 5 anos a função de docência, no entanto a disciplina de LE passou a ser sua atividade há apenas 3 anos. Em tal ocasião, optou por ser professora de inglês e passou a freqüentar o curso de LE financiado pela prefeitura municipal em um instituto de idioma da cidade. Além da LE, Ana leciona também Artes, outra atividade inserida no currículo, juntamente com inglês, recreação e xadrez (que substituiu a disciplina de qualidade de vida). Durante a coleta de registros, Ana estava cursando pedagogia em uma universidade estadual fato que, de certo, contribuiria para a formação ou reformulação de conceitos de língua<sup>12</sup>, linguagem e de como estes conceitos poderiam servir de instrumentos para potencializar sua atividade profissional. Este contexto, participação em curso de LE em instituto de idiomas e aulas de Lingüística Aplicada voltadas para a alfabetização, poderia servir oportunamente como elemento motivador de aprimoramento dos conceitos de língua e linguagem e os meios adequados para seu ensino/aprendizagem. No entanto, não se pode esquecer da força do senso comum que pode ter formado uma série de conceitos sobre estas questões.

---

<sup>12</sup> Embora trate-se de um curso de Pedagogia, a matriz curricular deste curso incorpora a disciplina de Lingüística Aplicada à Alfabetização sendo o professor desta disciplina mestre em Lingüística Aplicada.

Assim, é preciso descrever e analisar o que prevalece durante as atividades educacionais: se as crenças aprendidas durante o convívio em sociedade, (inclusive a escola quando no papel de aluna), normalmente transmitida de maneira oral por pessoas mais experientes ou, experiência própria, ou se prevalecem técnicas baseadas em teorias científicas aprendidas em local institucional, neste caso o instituto de idiomas e mais notadamente na universidade.

Optei por analisar a aula do dia 17 de julho por considerá-la uma aula bastante comum pelo fato de, a mesma, não apresentar grandes interrupções e também por não haver qualquer tentativa de professora e alunos representarem um papel diferente do que normalmente desempenham durante as aulas. O pesquisador já era uma pessoa comum dentro da sala de aula e de certa forma “fazia parte da paisagem”, desta forma, não chamando a atenção dos alunos em relação ao que estaria fazendo ali ou sendo alvo de curiosidade que já não houvesse sido saciada.

A sala de aula a ser analisada conta com 23 alunos, em princípio acreditava ser um número razoável tomando como parâmetro época em que estudava, pois, naquela ocasião, início da década de 70, em salas nesta mesma série havia mais de 40 alunos.

Atualmente, contudo, a pressão da sociedade e a diminuição do crescimento demográfico fazem com que haja cada vez menos alunos por sala de aula a fim de que sejam mais bem atendidos. Estes alunos se sentam em carteiras individuais dispostas em fileiras alinhadas e voltadas para um amplo quadro negro. À esquerda da sala, no canto, ao lado das janelas e no lado oposto ao da

porta está a mesa da professora e ao fundo um armário onde são guardados os materiais didáticos dos alunos e alguns itens utilizados para atividades educativas, tais como tesoura, cola, lápis de cor, giz, etc...

#### 4.2.3. A Aula

A aula é iniciada com o cumprimento, em inglês, da professora, “good afternoon” ao que os alunos invariavelmente respondem em coro “good afternoon”. Em seguida um aluno se apresenta como voluntário para orar, e todos levantam fazem uma oração e a partir de então a professora retoma a palavra para o direcionamento das atividades do dia. Embora a escola seja laica não há qualquer restrição a esse tipo de manifestação religiosa, de fato há até mesmo incentivo, uma vez que antes de adentrarem a sala de aula, invariavelmente reza-se a oração “Pai Nosso” e são dados alguns recados de ordem administrativa.

Um aspecto a ser mencionado, o domínio da LE, aparece já no cumprimento da professora: “gudiafiternun” em que há a palatalização do fonema /d/ que os falantes nativos de inglês não palatalizam ou sonorizam, pronunciando de forma mudo (“voiceless”). Embora ao tratar do tema pronúncia, deversem ser levados em conta aspectos tais como sons da língua, prosódia (tonicidade), ritmo e entonação, minha atenção e comentários se restringirão apenas à prosódia e interferências de sons do português em inglês, uma vez que durante a aula a professora não produzirá muitas frases.

Não considero que um problema ou outro na pronúncia de uma ou outra palavra um ou outro som desqualifique o profissional, acredito que o inglês a ser ensinado nas escolas não deve se primar por tentar copiar um ou outro modelo de variante de prestígio. No entanto, dada nossa localização geográfica e a

proximidade cultural, (exposição a filmes, músicas e textos produzidos nos EUA e distribuídos por empresas americanas) acredito que os alunos estejam mais familiarizados com a variedade padrão norte-americana, ou pelo menos a variedade culta presente na grande maioria dos filmes e músicas, por isso estranhariam menos os sons e palavras desta variedade, (o que não significa que outras variedades devam ser proibidas ou limitadas, ao contrário, talvez pudessem auxiliar na percepção de que há diversidades também em inglês, não apenas em português) .

Em relação à variedade (ou variedades) de inglês é necessário lembrar que no curso de aprimoramento freqüentado pela professora, o qual provavelmente lhe serve de modelo para lecionar, as aulas são dadas em inglês na variante culta estadunidense. Assim não seria surpresa se a professora da 1ª série tivesse como modelo a variedade lingüística norte-americana e tentasse, igualmente, reproduzi-la junto a seus alunos. Embora seja uma discussão muito difícil de ser encaminhada, entendo ser necessário, pelo menos, mencionar este aspecto, a variedade lingüística, em relação ao ensino de LE.

No imaginário de alunos e sociedade em geral há apenas duas variantes de inglês (quando percebem a diferença): a britânica e a americana; e normalmente os alunos inquiram os professores se a variedade que falam é a inglesa ou americana. Esta era uma pergunta que recorrentemente os alunos me faziam e a minha resposta era a de que falava inglês aprendido no Brasil, no entanto parecia funcionar nas interações com outros falantes de inglês, independentemente de suas nacionalidades e línguas maternas. Tentava com esta afirmação dar credibilidade ao inglês aprendido na escola pública, uma vez que a crença de que

há necessidade de se estar em solo onde as pessoas falem inglês como língua nativa para poder aprendê-la adequadamente.

Ao contrário do que se veicula em alguns cursos de idiomas não é necessário que um aprendiz de LE venha a se tornar um falante tão hábil quanto um nativo, tido como o falante ideal, o que quer que isto signifique, talvez falar sem sotaque, saber todo o vocabulário, etc....No entanto, é preciso mostrar que falar uma LE não é falar outras palavras com os mesmos sons. No caso brasileiro, temos o exemplo bastante comum da pronúncia da palavra maçã em inglês, pronunciada /apow/ pelos ingleses e /épow/ pelos norte-americanos. Porém, como em algumas situações a letra a representa o ditongo /ei/ como em /teibow/ muitos brasileiros, (dentre os quais me incluo), durante o processo de aprendizagem falavam /eipow/. Essa inadequação fonológica decorrente da interferência da língua materna também ocorre na palavra com a qual os alunos chamam o professor /tchitcher/ em vez de /titcher/ (embora não seja adequado usar a profissão para se chamar uma pessoa).

Meus comentários, portanto em relação à produção oral da professora não visam de modo algum menosprezar a possibilidade que o ensino de LE possa vir a ter para os alunos das séries iniciais. Não desejo de forma alguma desqualificar a professora e seu árduo trabalho (ensinar o que ainda não domina), mas gostaria, de fato, demonstrar que é preciso entender as características de uma LE tanto para ensiná-la como para aprendê-la adequadamente. Assim, tentarei fazer comentários sempre levando em conta a situação de uma professora em estágio de aprendizagem da língua. Tentarei descrever a aula observando a interação da

professora com seus alunos e como a LE é usada neste ambiente e se exerce alguma função na interação.

#### 4.2.4 A Aula Típica Da Professora Ana

Em relação ao aspecto da competência lingüística poderíamos inicialmente dizer que professora ao cumprimentar os alunos utiliza o som retroflexo do “r”, em “*afternoon*” característica norte-americana, a palavra “*girl*” que é igualmente produzida com “r” retroflexo, foi pronunciada [gæw] como fazem os britânicos. Ainda que não haja nenhum problema nisso, é possível crer que Ana não tenha segurança suficiente para manter uma determinada variedade lingüística na LE. Provavelmente não saberia identificar essas diferenças, e provavelmente a diferente utilização de variedades decorra de memória auditiva, ou seja, ouviu a palavra “*afternoon*” pronunciada de uma forma e “*girl*” de outra e não se deu conta da possibilidade de similaridade dos sons retroflexo (norte-americano ou aspirado britânico) representados pela letra r.

Os alunos então repetem a palavra conforme a professora fizera.

2-A: **Gæw** (*girl*)

*Em seguida a professora faz a avaliação:*

3-P: *Muito bem... Conseguiram achar?*

4-A: *Sim...*

5-P: *Todo mundo achou? Ainda não, né. Vou esperar um pouquinho.*

Ana, então fala com a voz um pouco mais elevada:

*P :Page 27 (com a pronúncia adequada). 6-P: Meninas- Girl. Junina's party Acharam lá? Escreveu?*

A professora pronuncia de modo inseguro a palavra party nasalizando o som representado pela letra “a”. Não posso afirmar seguramente, porém acredito

que teria dito, “*juninas [pari]*”, nasalizando o a e omitindo som do /t/. Embora esta palavra pudesse ser pronunciada, a grosso modo, tanto como party como fazem os britânicos ou como /par:i/ típico dos norte americanos, a professora parece ter problemas em definir que som usar e talvez por isso diminua a altura da voz.

Na página 27 do livro, há uma tarefa a ser cumprida pelos alunos: colorir, recortar e juntar as peças de um quebra-cabeça de 2 figuras, um menino e uma menina vestidos em trajes de festa junina. Veremos no decorrer da análise que é o LD o norteador da aula, mostrando o que deve ser feito e em que ordem. Mesmo exercendo esse papel, o LD encontra sintonia com os conceitos de ensino/aprendizagem de Ana. Poderíamos afirmar que ela tem forte convicção de que aprender uma LE é aprender palavras dessa língua e que para aprender as palavras é preciso repeti-las, tal como o LD propõe. Essa crença é potencializada e comungada pela autora do LD que preconiza a realização de atividades cuja finalidade não é outra senão a de repetir palavras descontextualizadas a fim de que sejam memorizadas pelas crianças. Essa premissa parece ser verdadeira, uma vez que Ana verifica a aprendizagem através da capacidade de os alunos repetirem o vocabulário.

7-P: E o que aparece lá? Boy e a?? Girl, ou um brother e uma sister, né?  
Mas aí é um boy e uma?

8-A: girl

Embora não haja nada que negue ou que confirme qualquer parentesco entre as figuras, a professora prefere reforçar o vocabulário relacionado ao

gênero, boy e girl, não o vocabulário relacionado à família que havia sido trabalhado há algumas aulas, conforme previa o LD.

9-P: Muito bem, girl. Eles estão aonde? Numa festa junina. Numa junina's party. E o que tem ali naquela junina party?

Fazendo perguntas retóricas, cujo intuito é o de manter aberto o canal de comunicação, a professora novamente sente dificuldade em pronunciar a palavra party. A insegurança pode ser percebida tanto na pronúncia do /r/ retroflexo como na utilização da marca de possessivo,(‘s). Uma outra situação parece ocorrer neste caso, a utilização do “s” como marca de possessivo ou de que há uma inversão possuidor e objeto possuído. Embora não seja necessário utilizar apóstrofo e a inversão, de fato seja até incorreto fazê-lo, provavelmente Ana o utilize por parecer inglês, tal como em *Christmas Party*.

Todavia, tanto a letra como o som sibilante do “esse” final em *Christmas*, não indicam posse, pois são parte da palavra pluralícia como o “esse” nas palavras férias e bodas em português. Porém, como uma das lições de que todos que tivemos aula de inglês não nos esquecemos é a regra gramatical da inversão de possuidor e objeto, tal como “*John’s car*”, carro de John, e que foi até de certa forma incluído na língua portuguesa como forma de dar ares de sofisticação a estabelecimentos comerciais, por exemplo.

Não é raro vermos bares ou estabelecimentos como lojas com nomes e o apóstrofe seguido de “s” para nomeá-los, tal como “*Tom’s bar*” ou “*Maria’s tecidos*”. Seguindo esse raciocínio, Ana acrescenta o som sibilante de “s” na palavra junina porque está em posição invertida em relação à sintaxe portuguesa,

festa junina, logo precisa de um apóstrofe e “s”. Portanto, trata-se de uma *junina’s party*. Esse tipo de raciocínio demonstra o estabelecimento de padrões inerentes à aprendizagem de LE.

Nunan (op.cit: 128) comenta o caso de alunos que percebem a função do fonema “ing” como elemento sempre ligado a palavras que parecem ser verbos. Assim, os alunos embora ensinados a usar o “ing” como marcador de gerúndio passam a usá-lo como marcador de ação independentemente do tempo ou modo do verbo, o mesmo parece ocorrer neste caso do possessivo indicado pelo “s” e a inversão de possuidor e posse.

Esse estabelecimento de generalizações pelos aprendizes de LE demonstra mais uma vez que a aprendizagem se caracteriza como um complexo fenômeno ativo e construtivo ao contrário da tão propalada imitação da fala do professor, dos exemplos do LD ou dos recursos audiovisuais. Embora os indícios demonstrem essa complexidade no processo de aprendizagem de LE, as atividades em sala de aula ainda são marcadas pela repetição e tradução de palavras destituídas de um contexto.

Crendo que saber uma LE é saber palavras, Ana inquire os alunos a fim de que falem em português o nome das figuras percebidas na lição.

10-A: Fogo.

11-P: Fogo? É um fogo ou é uma fogueira?

12-As: Lua, pipoca.

13-P: Devagar...Ergue a mão pra falar. /Alunos falam ao mesmo tempo e a professora eleva o tom de voz/

14-P: Ergue a mão pra falar. Toda aula eu digo isso./ Dá a palavra a um aluno.

15-A: Pipoca.

16-P:Pipoca. Uma que ele falou, vamos ver.

Aproveitando-se da segurança dada pela língua materna, a professora mantém a atenção dos alunos pedindo para que visualizem e nomeiem os objetos retratados na figura para que depois possam “traduzi-los” em inglês. Na realização dessa tarefa, um aluno, provavelmente, por não ver sentido na tarefa, ter de falar os nomes dos objetos em português, pergunta timidamente:

17-A: Pode ser em inglês?

18-P: Não, em língua portuguesa primeiro.

A negativa da professora faz com que o aluno demonstre descontentamento, inicialmente de modo verbal. 19-A: Ahh::

Essa interação poderia ser o resumo dessa aula. Por que o aluno pergunta se poderia ser em inglês? Não parecia ser um desafio à autoridade da professora ou ao seu conhecimento. Provavelmente estivesse ocorrendo um desencontro entre o que o aluno acredita ser aprender inglês e o que a professora acredite ser ensiná-lo. Ainda que no Brasil haja uma forte tradição do ensino de LE através do método que ficou conhecido como tradicional, gramática e tradução, a fala desse aluno parece indicar que, intuitivamente, os estudantes mais jovens acreditem em outra forma de aprendizagem. Provavelmente acreditem que na aula de inglês se deva falar inglês e que a professora de inglês deve saber falar essa língua.

Percebendo que não terão que falar inglês, ou realizar tarefas em que a habilidade oral seja exigida, os alunos se conformam e começam a fazer por conta própria os exercícios do LD, (que se resumem a pintura de figuras).

Provavelmente, os alunos desejassem algo que os desafiasse intelectualmente ou que a tarefa fosse mais significativa, daí a tentativa de fazerem sem auxílio a atividade, muito pouco desafiadora, proposta. Talvez por

não acreditar que os alunos fossem capazes de fazer algo mais complexo e que tal iniciativa pudesse atrapalhar a aprendizagem a professora os censura pela iniciativa.

*20-P: Não é pra escrever nada no caderno ainda. Vamos ver quem mais quer falar.*

*21-As: Eu, eu, eu...*

*22-P: Ergue a mão, boca fechada por enquanto. / dá a palavra a um aluno.*

*23-A: Bandeirinha*

*24-P: Bandeirinha, muito bem./ Lembra o ato de levantar a mão pra falar e dá palavra a outro aluno.*

*25-A: Fogo.*

*26-P: Fogo ou fogueira.*

*27-A: Estrela.*

*28-P: Que mais que tem ali? É só em festa junina que aparece estrela?*

*29-A: Não*

*30-A: Lua.*

*31-P: É só na festa junina que aparece a lua?*

*32-A: Não.*

*33-P: Não, todos os dias, então não é especial para a festa junina, tem as flores ali, que mais? O menino(::::) e a menina. Aí o que mais?*

*34-A: O vestido.*

*35-P: O vestido, o chapéu e tem o lenço também.*

Uma pergunta que me ocorreu era o porquê de se falar o nome dos objetos em português, (em todas as aulas observadas) palavras que obviamente os alunos já sabiam. A repetição, do ponto de vista didático, não teria nenhuma utilidade ou função, porém do ponto de vista de controle dos turnos, do tempo, de manutenção da disciplina e de ocupação dos alunos parece ser bastante eficiente. Cientes da ordem da aula e de quais seriam as tarefas futuras, uma aluna volta a demonstrar impaciência querendo passar para a próxima fase da aula.

*A: Pinta? Pinta?*

A professora simplesmente ignora a aluna e sua “impertinência” por tentar queimar as etapas tão necessárias para a resolução das novas atividades, estas sim muito aguardadas, pintar, ou desenhar.

*36-P: Tem o lenço que o menino tá usando.*

Percebendo que não seria ouvida, mantendo-se no anonimato, a aluna volta a insistir.

37-A: Professora? Pode pintar?

38-P: Não é pra pintar agora/ (A professora parece brava)/ O lenço...

A aluna insiste/ 39-A: Pinta, profê?

Ana ignora a aluna e continua a descrever os objetos que aparecem na figura.

40-P: Tem um lacinho no peito também, né uma fita.

41-A: ( incompreensível)

42-P: Aonde? O lenço, né? Senta. O que você colocou lá? Então agora, meu amor, olha lá ó. Tá vendo? Tem pipoca, tem bandeira, tem fogueira, tem o menino e a menina, que são os caipirinhas, tem um vestido que a menina tá usando, caipira, a menina tá de chapéu e ainda tá usando o ??? lenço. Esta festa, a festa junina, junina’s party é uma festa brasileira, faz parte da cultura do Bra(;;) sil.

43-P-Algumas coisas que têm na festa junina não tem um nome específico no inglês, tá? Então vamos passar pro inglês.

Os alunos parecem bastante ansiosos para participar de alguma atividade, talvez por terem menos de um ano de escolaridade parece que ainda não entenderam a existência de atividades cujas funções são de mantê-los quietos e ocupados. Outra função é a de torná-los obedientes e pacientes para ouvir informações pouco relevantes, ou pelo menos que seriam relevantes caso fossem ampliadas e mais bem elaboradas, tais como as mencionadas pela professora em relação às diferenças culturais entre um país e outro. Demonstrando estar assim

como os demais, ainda pouco versado nessa habilidade de ouvir informações incompletas, um aluno mais impaciente pergunta:

44-A: Professora, agora pode escrever?

45-P: Não é pra escrever. Olha só, pipoca em inglês é pop (aparece a vogal i no final da palavra) corn.

Os alunos sem nenhum entusiasmo repetem em coro, tal como a professora fazendo a vocalização do i em /popi/ em vez de pop:

46-A:Pop corn

47-P: Vocês já viram esse nome? Vocês já viram aquele saquinho de pipoca que vai no micro-ondas. Pop corn é o mesmo que pipoca, bandeira, flag, flag.

48-A: Flag

Neste momento, em que é mencionada a presença de palavras em inglês em produtos consumidos no Brasil, esperava-se que Ana fosse tentar demonstrar que essa língua que deveria ser aprendida na escola está muito mais próxima do que se imagina. Acreditava que fosse arrolar uma série de palavras que, de tão comuns em nosso cotidiano, nem consideramos mais estrangeira, como *hot dog*, *videogame*, *walkman*, *etc...*No entanto, Ana continua a falar os nomes dos objetos que aparecem nas figuras, agora em inglês.

49-P: Então vamos lá. Pipoca, popi corn, bandeira, flag

50-A: pipoca, popi corn, bandeira(,:) flag

51-P: Fogueira

52-A: Fogueira

53-P: Espera um pouquinho /Incompreensível/.

A professora não sabe a palavra fogueira em inglês, consulta suas anotações e seu pequeno dicionário de bolso, de modo bastante inseguro. Após

algum tempo de tensão, Ana relutantemente diz adequadamente /fayer/ “fire”. Embora a palavra em inglês para fogueira seja “bonfire” e não exatamente “fire”, não haveria grande problema nessa escolha lexical. Porém, a questão crucial evidenciada foi a falta de habilidade da professora para, de alguma forma, justificar seu desconhecimento daquela palavra.

Infelizmente, os professores de línguas, materna ou estrangeira são ainda vistos como “*dicionários ambulantes*” e, portanto, não saber uma palavra pode fragilizar a imagem da professora perante os alunos, como nesse caso. Uma vez encontrada uma palavra que pudesse, de alguma forma, traduzir a palavra em questão manteve-se a rotina de repetição:

54-P: Fire

55-A: Fire

56-P: Menino?

57-A: Boy

58-P: Boy, não é brother, não. Muito bem. Vestido, dress

Conforme já foi dito anteriormente, não há nada que negue ou comprove a relação de parentesco das duas personagens, no entanto a professora prefere que seja falada a palavra “*boy*” em vez de “*brother*”. Em princípio, poderíamos creditar essa insistência em querer fazer com que a figura seja um menino em vez de irmão para não aumentar o número de palavras ditas naquela aula, o que provavelmente a professora acredite que dificultaria a aprendizagem dos alunos. Porém poderíamos crer que é, de certa forma, uma defesa contra possíveis itens lexicais desconhecidos que pudessem ser perguntados pelos alunos e que obviamente constrangeriam a professora. Assim, limitando o raio de abrangência

de palavras, Ana se sentia mais segura e por essa razão, se atém ao vestuário das ilustrações.

59-As:dress.

Uma aluna, provavelmente como os demais alunos, percebendo os riscos sobre o desenho antevê as futuras atividades a serem realizadas, verbaliza essa percepção:

60-A: Dá um quebra-cabeça.

Ana, no intuito de fazer com que os alunos também realizem atividade de escrita, começa a escrever a palavra “dress” na lousa e não consegue se lembrar da ortografia, e constrangida, pergunta ao pesquisador. Porém antes de perguntar tentou recorrer ao dicionário, mas, por se tratar de um dicionário bilíngüe, português-inglês e não inglês-português, este não a ajudou muito. Mesmo sendo um dicionário português-inglês, poderia ter lhe servido de auxílio, bastando procurar a palavra “vestido”, que a levaria à ortografia da palavra “dress”. Ainda assim, talvez por não haver essa palavra naquele dicionário, de bolso, recorreu ao pesquisador que lhe soletra a palavra.

61-Pesq: Dress De, e, erre e dois esses.

65-A: Pode escrever?

66-P: Vamos ler um pouquinho? Vamos lá.

Ler, neste caso significa decodificar uma lista de palavras novas escritas na lousa, ou no LD, atividade que poderia fazer com que os alunos desenvolvessem estratégias para tentar decodificar palavras em inglês. Tal atividade, ler palavras

novas, de preferência em um contexto adequado, de fato, seria bastante interessante para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que teriam uma excelente oportunidade para fazer comparações com a língua materna, inclusive. Embora o convite fosse para ler, não havia nada para ser lido, apenas repetição das palavras que a professora dizia. Havia uma lista de palavras escritas em inglês e a respectiva tradução que deveriam ser verbalizadas pelos alunos após a professora. Não considero que isto seja leitura, uma vez que nem sequer a decodificação seria necessária porque bastava repetir a professora sem qualquer esforço intelectual e cognitivo.

67-P: pipoca.

68-A: Pipoca

69-P: pop corn

70-A: pop corn

71-P: bandeira

72-A: bandeira

73-P: flag

74-A: flag

75-P: fogueira

76-A: fogueira

77-P: fire

78-A: fire

79-P: menino

80-A: menino

81-P: boy

82-A: boy

83-P: menina

84-A: menina

85-P: girl

86-A: girl

87-P: Muito bem. Agora vamos pro nome do lenço. È, è, è handkerchéf, né? [rænʃikærtʃifi]. Insegura, a respeito da pronúncia da palavra, olha para o pesquisador que diz *handkerchief* e a professora repete

88-P: *handkerchief*.

Um aspecto que merece ser comentado é a possível imprecisão dessa palavra, uma vez que “*handkerchief*” é traduzida em português como lenço. Porém, é o lenço usado para se assoar o nariz, limpar os óculos, enxugar lágrimas, ou enfeitar o bolso do paletó. Não se trata do mesmo pano ou lenço que se usa em volta do pescoço, pois nesse caso as palavras mais adequadas seriam “*tie*” ou “*neckerchief*” que usualmente são traduzidas por gravata ou lenço.

90-P: Ok vamos de novo.

91-P: pipoca

92-A: pipoca

93-P: popicorn [pɒpikɔrni]

94-A: popicorn

95-P: bandeira

96-A: bandeira

97-P: flag

98-A: flag

99-P: fogueira

100-A: fogueira

101-P: fire

102-A: fire

103-P: menino

104-A: menino

105-P: menina

106-A: menina

107-P: girl  
108-A: girl  
109-P: vestido  
110-A: vestido  
111-P: dress  
112-A: dress  
113-P: chapéu  
114-A: chapéu  
115-P: hat  
116-A: hat  
117-P: lenço  
118-A: lenço  
119-P: handkerchief /

Demonstrando enfado, a aluna que no turno 44 havia pedido para começar a escrever, talvez naquele momento já estivesse incomodada com a natureza da atividade proposta, interrompe novamente a aula para pedir que houvesse mudança na atividade.

125-A: Profe, vamos ler mais uma vez a historinha.

Ao se referir a esta seqüência de palavras como historinha causou-me estranheza. Em princípio, não entendi a qual historinha a aluna se referia, não acreditava que considerasse a lista de palavras uma historinha. Esperei o restante da aula pela historinha que não foi contada nem prometida pela professora. Isso me levou a concluir que a historinha pedida pela aluna era de fato a lista. Seria estranho pensar nessa lista como uma história. No entanto, se lembrarmos que a alfabetização no Brasil ainda ocorre a partir de, “textos” de cartilhas,

semelhantes a uma lista de palavras, portanto, o modelo de texto para a aluna não seria tão estranho assim, uma vez que ainda está nesse processo de alfabetização.

126-P: Vamos de novo, vamos lá.

A professora, continuando a atividade de “leitura” aponta as palavras na lousa e os alunos *lêem* cada uma delas. Ana fala, palavra após palavra, e os alunos as repetem. Para finalizar essa atividade é feita uma avaliação.

127-P: Goo:d. (com a vogal alongada). Agora pode fazer esta listinha no quadro, de(:) pois nós vamos fazer aqui.

Uma aluna pergunta assustada, sem entender onde deveriam transcrever aquela lista de palavras novas.

128-A: Mas onde??

Ana repreende à aluna que já havia se antecipado em tentar adivinhar a atividade seguinte, sem esperar a ordem expressa ou orientação da professora.

129-P: Fazem no caderno. Ninguém mandou você fazer nada. Falei pra você prestar atenção.

130-A: (inc)

131-P: Depois vamos fazer lá. Agora é no caderno. Fazer aquela relação lá que a teacher deu.

Conforme havia mencionado anteriormente, ao descrever a aula no instituto de idiomas, as alunas não se preocupam, ou não dão muita importância às questões sócio-culturais envolvidas na aprendizagem de uma LE, ou de fato não entendam esse aspecto lingüístico-social. Por esta razão Ana chama a si mesma de *“teacher”*, atitude que, se vinda de um falante nativo, ou até mesmo de um aprendiz que tenha conhecimento desse aspecto, soaria desrespeitoso, uma vez que despersonaliza a pessoa, nomeando-a pela profissão. Embora a professora não entenda ou não considere a questão social envolvida no uso inadequado da palavra *“teacher”* para se referir a ela, parece bastante incomodada por alunos que se levantam sem pedir autorização, demonstrando que preza a disciplina e ordem a serem mantidas, como se pode perceber nessa fala irônica:

P: Com licença, teacher, posso levantar, (reclama).

Continuando a aula, os alunos passam a escrever a lista que está na lousa, atividade que toma grande tempo da aula e também pode dar abertura para a indisciplina.

132-A: Profê, é pra fazer tudo?

133-P: Yes, fazer bem caprichado ainda.

A indisciplina vem do fato de alguns alunos terem mais desenvoltura na escrita do que outros, o que leva os mais rápidos a tentar ajudar os outros, no caso dos mais disciplinados, ou o contrário, tentar achar alguém com quem conversar para *“matar o tempo”* até a próxima atividade ou até o fim da aula. Para

evitar que não ocorram os atos de indisciplina, tais como levantar e conversar com os colegas, Ana não deixa de se mostrar presente na aula, chamando a atenção de alguns, avaliando a atividade de outros, incentivando, até mesmo trazendo outros assuntos para verificar informações de ordem administrativa ou sociais da escola.

134-P: Não ajuda não dona xxxxxx e vai fazendo aí. Isso, muito bem./para outro aluno/ Bem caprichado, isso aí, vamos ver quem vai caprichar bem mesmo. Que dia é nossa junina's party?

135-A: sábado

136-P: sábado dia 14

Alunos copiam as palavras do quadro durante um bom tempo, e Ana marca sua presença antecipando a próxima tarefa a ser realizada, esta sim aparentemente agradável para as crianças.

138-P: Depois a teacher vai dar um tempo pra pintar o boy a girl, aí a gente vai recortar e montar o quebra cabeça.

Alunos que haviam se antecipado à professora erraram a atividade a ser feita e não ficam "*impunes*" por isso. Ana chama-lhes a atenção e recomenda a observância de se fazer as coisas na hora em que ela pede e não quando acham que devem fazer.

140-P: Não adianta copiar, ó menina, você escreveu boy, aqui na frente, viu que que é, não dá pra fazer mil coisas ao mesmo tempo. Primeiro fazer uma depois fazer a outra, tem gente que enquanto eu falei, copiou, fez errado.

Esse tipo de atitude, centralizar a aula e determinar cada passo desta sem deixar margem para que os alunos tentem fazer alguma atividade é muito característico de aulas feitas para preparar indivíduos para obedecer a ordens. Essas atividades servem muito mais para disciplinar do que para desenvolver habilidades intelectuais característica semelhante às diretrizes de uma escola do século XVIII demonstrado em Foucault (1987:14):

A escola mútua levará ainda mais longe esse controle dos comportamentos pelo sistema dos sinais a que se tem que reagir rapidamente. Até as ordens verbais devem funcionar como sinalização: Entrem em seus bancos. À palavra entrem, as crianças colocam com ruído a mão direita sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna para dentro do banco; às palavras em seus bancos, eles passam a outra perna e se sentam diante das lousas...Pegar lousas, à palavra pegar, as crianças levam a mão direita ao barbante que serve para suspender a lousa ao prego que está diante deles, e com a esquerda pegam a lousa pelo meio; à palavra lousas, eles a soltam e a colocam sobre a mesa.

Em busca dessa sonhada ordem, Ana lembra que há uma hora certa para se sair da sala, uma vez que alguns alunos já começavam a pedir para ir ao banheiro.

142-P: Ó pessoal, nós vamos no banheiro no mesmo horário 2 e meia, agora ninguém vai no banheiro.

Alunos pedem auxílio à professora e são atendidos individualmente enquanto outros são admoestados por terem errado algo que, para ela, era óbvio, ou por estarem atrasados com a implementação da atividade.

143-P: Se não couber aqui você copia do outro lado... A teacher deu tarefa, compadre... Viu porque a teacher falou pra sentar mais na frente, porque daí não enxerga....xxxxx que que deu que escreveu tão pouquinho? Vai terminar hoje? Fogueiro? O que que é fogueiro? É, fogueiro não entrou. Você escreveu fogueira com menino.

Provavelmente valha a pena comentar os erros desse aluno, embora a professora procure evitar, de toda forma, o erro por acreditar que isso seria pernicioso do ponto de vista pedagógico. No entanto, ainda assim os alunos, como pessoas dotadas de raciocínio, acabam vendo possibilidade de errar, e erram. A meu ver o erro é bastante salutar porque provavelmente o aluno estaria criando uma ordem a respeito do que seja aquela língua.

Ao escrever fogueiro, podemos acreditar se tratar apenas de confusão entre as letras “a” e “o”, bastante similares quando manuscritas, o que neste caso não configuraria problema algum para compreensão. No entanto, a professora considera isso um erro grave, uma vez que não tem como alvo ensinar a pensar sobre a língua, materna ou estrangeira, mas apenas copiar com todas as letras o que estava escrito na lousa. Essa é uma atividade puramente mecânica, uma vez que despreza o potencial intelectual das crianças, ao crer que apenas a atividade de copiar “*bem certinho*” tornará o aluno hábil. Mesmo diante de atividade considerada fácil, o aluno tende a errar, uma vez que considera relevante toda

forma diferente apresentada na palavra, por isso confunde as letras “a” e “o”. Se o aluno tivesse sido alertado para uma possível alteração semântica da palavra devido à troca da letra “a” pela letra “o” na mudança de fogueira para fogueiro haveria um ganho educativo porque o aluno teria a chance de perceber que a “simples” troca de uma letra na palavra pode alterar o seu significado. Porém, a preocupação excessiva da professora em relação à cópia fiel, sem que o aluno perceba a função das letras na palavra, pode levar o aluno a copiar a palavra sem entender o mecanismo da escrita, o que ficará evidenciado em tentativas fracassadas de decodificação de palavras ainda desconhecidas.

Os alunos continuam a copiar lentamente, provavelmente porque cada uma das formas das letras das palavras escritas na lousa pode ser relevante. Um aluno pergunta, talvez por não ter entendido a diferença entre palavras em português e inglês.

144-A: É pra escrever em inglês?

145-P: Yes, português, agora inglês, do ladinho como a teacher fez ali (escreveu em colunas a palavra em inglês e a respectiva tradução em frente) você não fez aquele? Dá licença. Muito bem. (parabeniza outro aluno).

146-P: Eu já vou aí olhar, já vou olhar.

Por acreditarem que tudo é relevante, alguns alunos chegam a pensar que para se copiar tudo igual, absolutamente tudo. Até mesmo a colocação da palavra na lousa deve ser a mesma no caderno. Assim, não sabem como fazer se uma palavra que está escrita na lousa em uma determinada seqüência pode ter outra no caderno, conforme pergunta esse aluno.

147-A: O profê, e agora que não cabe o nome que a gente escreveu?

Por estar ocupada observando a tarefa feita por outros alunos, ela não ouve a pergunta e pede aos alunos que permaneçam em seus lugares:

148-P: xxxx, eu vou trocar de lugar, vou ficar bem sentada e eles vão de carteira em carteira pra mim, como gostam de passear, já vou aí meu amor.

149-A: Profê, já terminei.

Para não deixar que sua voz seja silenciada volta a lembrar da atividade social a ser realizada na escola.

150-P: Oi? Vocês vão dançar na festa junina? Quem vai dançar? E as meninas vão vir de dress, de vestido? E os boy de hat? Chapéu?

Tendo já transcorrido um tempo que se acreditava suficiente para a realização da atividade, Ana passa a determinar os passos para a próxima lição, essa sim muito provavelmente esperada pelos alunos. A proposta é a de recortar, colar e pintar duas figuras, um menino e uma menina, vestidos de “caipiras”.

152-P: Agora quem terminou de copiar aí vai fazer o seguinte, vai pegar o seu desenho o boy, a girl, popcorn, hat, fire, e vai pintar bem bonitinho, olha lá, vai pintar bem bonitinho o desenho. Primeiro vai pintar todo o desenho, daí vamos fazer de novo, depois a gente vai recortar, pra daí colar de novo. Primeiro pinta, isso menino, agora menina, vestido. Isso. Por isso que o seu xxxx não queria que

tirasse a folha, né? Porque eu ia ver essa caca aqui,xxxx, xxxx fala e repete o nome do aluno. Vou lá buscar a cartela.

153-A: Quer que eu vou buscar?

154-P: Alguém mais tem o bloquinho, quer me dar?Ninguém??Entregar a teacher falou, não levar. Caprichando aí no desenho.

Os alunos continuam a atividade enquanto a professora sai da sala. Alguns alunos mostram a atividade para o pesquisador. A professora logo volta com um aparelho de som e coloca um cd com músicas infantis em inglês. Enquanto todos ouvem as músicas, Ana atende individualmente os alunos que começam a recortar o desenho para fazer o quebra-cabeça.

155-P: Aquela que eu te dei serve para cortar. / um aluno cai da cadeira/

156-P: Pessoal, pessoal, olha só, muita gente já colou, já montou as partezinhas, agora depois que você montou as partezinhas nós vamos escrever o nome ali do ladinho. Já vou lá. Olha só, do ladinho de cada parte do ladinho lá da cabeça escreve head, (fala fazendo a palatalização e vocalização do “d”), perto do ombro shoulder, (pronunciado adequadamente) da mão hand,(com vocalização do d) no braço, na perninha, no pezinho, é pertinho de cada parte...

Enquanto dá instruções de como fazer o quebra-cabeças, os alunos ouvem o cd que nesse momento toca a música, “*head, shoulders, knees and toes*”. Normalmente essa música é utilizada para se ensinar o nome de algumas partes do corpo aos alunos. Essa atividade lembra algumas atividades utilizadas pela abordagem da resposta física total em que os alunos devem tocar na seqüência mencionada, a cabeça, os ombros, os joelhos e os pés, como se fosse um

exercício físico, a fim de memorizar tanto a música quanto o vocabulário. Porém, não é o que ocorre nessa aula, em que a música fica como fundo apenas, sem ter uma função pedagógica, seja, para se ensinar os nomes das partes do corpo ou para se ensinar a cantar e produzir sons típicos da LE. A atenção é depositada quase exclusivamente na realização da tarefa de recortar, colar e pintar figuras.

158-P: Muita coisa, vamos fazer tudo de novo...Mas olha como vocês tão colando isso aí gente, cabeça head, ombro shoulder,.

Um aluno ao ler *“teacher”* fala brincando *“te acher”*. A professora ouve; porém nada comenta e volta a atender individualmente alguns alunos.

159-P: Cadê a pessoa que eu emprestei a canetinha. Olha só, vai escrever com o mapinha de cada parte arm braço, head, hand, shoulder, head, ta? Head,cabeça, shoulder, ombro, arm braço, hand, mão, pé, perna.

160-A: Aí que é a cabeça?

161-P: È , head, cabeça shoulder, ombro, arm, braço, hand, mão, hand. É aqui, ó. É a perna, então.

162-P: shoulder, responde a um aluno, hand, shoulder.

163-A: Agora é o braço?

Há novamente a evidência de que errar pode ser visto como um problema muito grave e que deve ser evitado a todo custo. Por isso, Ana não deixa de mencioná-lo, perguntando retoricamente aos alunos indecisos sobre o quê ou como fazer, a fim de lembrar-lhes que nada façam e esperem suas instruções.

164-P: Cuidado pra não errar, é arm, cuidado pra não errar.

165-A: Profê, como é pra fazer aqui?

166-P: head, terra? Alguém falando, tô ouvindo. Quem vai terminando vai (inc) e não escreva no montinho deles que eu já to indo. Olha só, só escreve dentro da redinha quem não for errar, quem vai errar, que não tem certeza não escreve. Que que tem tanta conversa aqui? Aqui tá tocando cd escute aqui. Agora é arm, hand.

Nesse momento, não é possível de onde estava, no fundo da sala, ouvir a música do cd. Porém, parece ser a mesma head, shoulders, knees and toes, repetida para memorização. A aula parece estar no fim e a tarefa agora é o recolhimento das tesouras e colas distribuídas pela professora para que os alunos fizessem a atividade de quebra-cabeças.

167-P: Todo mundo que fez a tarefa com a tesoura da teacher entregou? Vou contar, hem? De quem é essa cola aqui? Xxxxx Essa cola você ta usando?

Os alunos continuam a tarefa de recortar e colar a figura até o final da aula, quando a professora se despede dizendo “goodbye”, ao que os alunos respondem em coro “goodbye”.

O que se traz para análise desta aula são as questões: a professora toma como base para seu fazer, suas crenças ou as formulações teóricas advindas de sua formação? Assim, partimos do pressuposto de que todos temos noção de como se ensina ou se aprende algo, não importando a formação educacional. O mesmo se dá em relação ao ensino de línguas, uma vez que todos aprenderam uma língua, ainda que apenas a materna. Ainda assim, todos temos experiências sobre esse tópico, ainda que seja experiência destituída de uma reflexão teórica. Para nos fazer lembrar de como temos presente esse conhecimento, ainda que intuitivo, sobre o ensino de língua poderíamos trazer alguns exemplos ilustrativos de como aprender uma LE. Para isto, trago, na seqüência, recortes de dois filmes

a partir dos quais pode-se perceber as crenças de como se aprende uma língua – no caso uma LE. Estes exemplos são relevantes para, posteriormente, trazer as aulas analisadas das professoras focalizadas nesta pesquisa.

Algumas cenas são bastante pitorescas e explicativas das culturas de aprender. Na cena do filme *Gaijin*, de Tizuka Yamazaki há um migrante nordestino sem qualquer escolarização que ensina aos filhos de japoneses a falar português. Sob os pés de café aponta para a chuva e diz *“Olha a chuva, tá chovendo”*, aparentemente acredita que tal informação ajudará os aprendizes a perceber como funciona o sistema lingüístico da língua portuguesa, o léxico, a entonação e a flexão verbal. De fato a aprendizagem ocorre, porém não pela fala do brasileiro, mas pela inclusão dessa fala, insumo significativo, em um contexto em que se torna possível ao aprendiz depreender sentido daquilo que está sendo dito.

A aquisição da nova língua nesse contexto de imersão ocorrerá a despeito de não haver aprendizagem da metalinguagem, uma vez que o aprendiz não saberá o que é verbo, advérbio, pronome, tempo verbal, flexão de gênero, número, etc... O aprendiz perceberá intuitivamente essas questões, normalmente através de generalizações e tentativas e erros. Porém, não deixará de se expressar satisfatoriamente, o que nesse caso significa ser compreendido pelo outro.

No filme *O Enigma de Kasper Hauser*, do diretor Werner Herzog, cujo enredo se baseia na vida de um indivíduo adulto que crescera confinado sem qualquer contato com a sociedade, há indicativos de que todos somos capazes de elaborar hipóteses sobre a forma de se ensinar e aprender uma língua. Nesse filme, o personagem Kasper Hauser vivera preso em um lugar escuro e apenas

recebia água e alimento de uma pessoa que, às vezes, lhe falava algumas poucas palavras, tais como o próprio nome, horse, etc....

Quando adulto, pelo menos do ponto de vista biológico, Kasper é deixado na praça de uma cidade e passa a ser alvo da curiosidade de toda a comunidade que buscava possíveis explicações para aquele fenômeno, um indivíduo adulto que não falava, não sabia andar e não sabia nada de sua própria vida. Dentre várias questões interessantes a serem discutidas a partir desse filme há a questão da aquisição e aprendizagem da língua.

Duas cenas ilustram como as diferentes crenças de como se dá a aprendizagem de uma língua, principalmente porque as pessoas em questão são crianças. Em uma delas uma menina tenta ensinar uma cantiga infantil a Kasper Hauser. A menina canta no ritmo adequado e faz um gesto atinente ao poema, (uma reverência segurando a saia e curvando-se), como se a estivesse ensinando para uma pessoa “normal” de sua comunidade. O aprendiz fala lentamente palavra por palavra o poema e não consegue repeti-lo todo, mal conseguindo falar o primeiro verso, esquecendo-se de algumas partes. Consegue falar lenta e hesitantemente apenas parte do verso (*guten morgen weiBes Catzer*). No papel de professora, a menina repete, então mais lentamente, para Kasper acompanhá-la. Nesse momento, observando a tentativa da menina, o irmão intervém e diz que o poema é muito difícil para Kasper. Alegava isto porque até então havia lhe ensinado apenas algumas poucas palavras.<sup>13</sup> O menino parece acreditar que,

---

<sup>13</sup>Acho que aqui caberia um parênteses em relação a aprendizagem de língua seja materna ou estrangeira. Lembro-me que quando cantava a folclórica música *Atirei o Pau no Gato* acreditava que no trecho / *Dona Chica cacá admirou-se se berrô do berrô que o gato deu/* o verbo admirar, dito como “*di mirocecê*” fosse o sobrenome de dona Chica. Assim acreditava que fosse dona Chica

embora adulto, o aprendiz só seria capaz de entender aquelas palavras que já lhe haviam sido ensinadas, embora Kasper já vivesse em ambiente de imersão da língua, ou pelo menos rodeado por essa língua.

Assim, temos duas concepções contrastantes de como se aprende uma língua. Para o menino só se aprende algo se for ensinado. Tal raciocínio faz com que o idioma seja visto como um fim em si mesmo. No entanto, para a irmã, a exposição ao insumo lingüístico, através da brincadeira com o poema, faria com que Kasper adquirisse a capacidade de comunicação por crer que a comunicação não é um fim em si, mas instrumento para um determinado fim, no caso se divertir. Por esta razão, falava o poema no ritmo requerido pela brincadeira a que se destinava. Afinal, possivelmente aprendera aquele poema de forma semelhante, e se ela pôde aprender, ele também poderia.

O irmão um pouco mais velho, no entanto, acredita que aquela brincadeira em que um poema era dito rapidamente não faria com que Kasper aprendesse nem o poema nem a língua porque não teria capacidade para memorizar tantas palavras.

Em outra cena o menino atua como “professor” ensinando a língua para o aprendiz. A cena é, igualmente, bastante educativa: durante a noite as pessoas estão sentadas conversando aproveitando a hora após o jantar. Kasper está em pé com o braço esticado. O menino, no papel de professor, toca algumas partes do corpo de seu aluno, que deve dizer o nome da parte tocada. Assim toca-lhe o

---

de mirocecê. Uma outra pessoa acreditava que doherrô fosse igualmente um nome e não uma preposição e um substantivo na função do objeto indireto. Assim cantávamos a música sem nem saber ao certo o que cantávamos e assim mesmo servia para o entretenimento infantil. Isso demonstra que não há toda essa importância de toda palavra ser dita claramente, pois do contrário não haveria comunicação.

braço, e o aluno cita o nome, quando acerta nada ocorre. No entanto, quando erra há a imediata correção e explicação. Por exemplo, quando tocado na mão o aluno diz braço, e o menino corrige dizendo. *“Não, isto aqui é a mão, e este aqui, (passa a mão pelo braço) é o braço”*, ao que Kasper repete algumas vezes o nome ensinado. E assim segue-se a “aula” com o menino “professor” ensinando o nome das partes do corpo, mais especificamente, dedo, mão, braço e orelha.

No caso do irmão mais velho, provavelmente devido à escolarização ou aprendizagem formal que pode eventualmente ter ocorrido em casa, paralelamente à aquisição da língua, vemos que sua percepção de língua e aprendizagem é diferente. A língua não é meio, mas fim e, portanto, precisa ser ensinada de maneira gradual, de acordo com a eventual capacidade do aprendiz. Se uma língua é formada por palavras estas devem ser ensinadas, ainda que uma a uma com ou sem um contexto adequado, como podemos ver na “metodologia de ensino” empregada com Kasper. Contexto, nesse caso, se torna irrelevante, uma vez que, de acordo com a crença em pauta, é necessário aprender primeiramente palavras que formarão frases, que, por consequência formarão textos, tornando o indivíduo apto para se comunicar, independentemente de contexto.

Leffa (1991) demonstra em sua pesquisa com crianças que ainda não haviam frequentado aulas de LE, que preexistiam conceitos de como esta deve ser ensinada e aprendida.

Provavelmente, seja esta a razão dos alunos fazerem exatamente o que a professora pede, porque já devem ter internalizado a forma de se aprender uma LE, embora em alguns momentos desconfiem da eficiência da forma

historicamente consagrada. O exemplo mais claro é o do aluno que pergunta no turno 17 se a atividade poderia ser feita em inglês; no caso a atividade seria dizer o nome dos objetos. O aluno acreditava que o exercício poderia ser feito imediatamente em inglês: a professora, no entanto, exigiu que as palavras fossem ditas em português primeiro.

Há, portanto, disseminado na sociedade, noções ou idéias de como uma atividade deve ser exercida: neste caso, como, onde e quando uma LE deve ser ensinada e aprendida, e estas noções estão presentes tanto na aula como no material didático utilizado pela professora observada e nos alunos.

#### 4.2.5 Traduzir e Ensinar Palavras – Interfaces na Aula de Ana

Ana, como o menino do filme de Herzog acredita que toda palavra deve ser ensinada e que é impossível se aprender uma palavra sem que esta seja explicitamente ensinada. Embora Ana tenha tido na universidade aulas de Lingüística Aplicada à Alfabetização, os conceitos científicos, em relação à aquisição da linguagem, ali veiculados parecem não ter tido força suficiente para destituir o senso comum que norteia sua prática em sala de aula. O enraizamento da crença, certamente, adveio do senso comum segundo o qual aprender uma LE é muito difícil para adultos, quanto mais para crianças. Segundo a crença, do *“pouco desenvolvimento intelectual das crianças”* advinda do senso comum, é compartilhada pelo menino-professor de Kasper e Ana, acarretando menor capacidade das crianças para aprender uma LE, assim não se poderia *“forçar”* a aprendizagem por ser anti-natural. Além disso, sua crença de que aprender uma

LE é aprender palavras, encontra respaldo em sua história, (bastante frustrante), de aluna de escola pública.

A crença no ensino de léxico em LE parece não ser abalada nem mesmo com o exemplo das aulas no instituto de idiomas, com características díspares de sua história enquanto aluna, e de sua atuação como professora. A diferença estaria principalmente na quantidade de insumo significativo muito maior e de melhor qualidade por estar de acordo com a abordagem comunicativa. Provavelmente, a razão mais elementar para justificar a forma como ensina esteja na sua proficiência que ainda não lhe permite manter uma conversação ou diálogos mais elaborados. Assim, se limita a ensinar homeopaticamente as poucas palavras previstas para cada lição.

Há dessa forma, a evidência do conceito de língua enquanto um conjunto de palavras, fato que interfere diretamente na aula e na relação professor/aluno e na manutenção da disciplina. Credo ser a língua um grande vocabulário, Ana propõe atividades que não requerem nenhum esforço cognitivo ou intelectual dos alunos. Como resultado, os alunos passam a exigir outras atividades acarretando situações de tensão e *“indisciplina”*, uma vez que os ansiosos alunos devem esperar pela ordem programada pela professora para fazer as atividades em sua maior parte meras cópias.

Considerando a quase ausência de insumo de LI durante a aula podemos verificar que para a professora a língua é uma lista de palavras que devem ser aprendidas uma a uma e as crianças não estariam preparadas para ouvir e aprender frases em LI. A propósito, durante todos os meses em que gravei aulas nunca registrei a presença de uma frase sequer, nem *“it’s ok”* ou *“it’s fine”*. Tudo

leva a crer que as únicas frases que os alunos haviam ouvido até então haviam sido *“good afternoon”* e *“goodbye”*, se assim as considerarmos, além de frases escritas e pintadas nos cartazes *“my name is”* e *“happy Easter”*. Nem mesmo comandos como *“sit down”*, *“wait a moment”*, *“come here”*, *“go back”*, etc...havam sido emitidos. Nessa aula típica, especificamente, não são faladas nem 20 palavras em inglês. Assim, não surpreende que o turno seja dominado pela professora, das 167 linhas de turno ela mantém 92, e os alunos 72, em grande parte, para repetição.

Os alunos quando detêm o turno deve-se à concessão deste pela professora ou resposta em coro de uma pergunta ou repetição de uma palavra em português ou inglês. A LI é, nesse caso, tão estrangeira quanto seria uma língua morta como sânscrito, e a possibilidade de desestrangeirizá-la nas condições apresentadas é praticamente nula.

Poderíamos dizer que os alunos ainda estejam aprendendo o nome das peças da bicicleta para depois poderem aprender a manobrá-la.

Embora a aula seja descrita de maneira bastante crítica não poderia, de forma alguma, desautorizar o trabalho da professora que se não faz melhor é porque não tem as ferramentas para fazê-lo uma vez que não é habilitada para a tarefa. Por essa razão, se guia pelo instinto de preservação da face conforme Goffman (2002) selecionando apenas palavras já conhecidas, e ainda assim tornando visível algumas dificuldades em pronunciar ou escrever algumas delas, e utilizando o LD como guia para a tarefa. Acredito, ou melhor, tenho esperança, de que o conceito de língua poderá ser mudado uma vez que no instituto de idiomas

Ana frequenta aula de profissionais que procuram criar um ambiente de muito contato com a língua alvo.

Nessa análise de aula pude constatar pouca fluência na LE, por isso, Ana é levada a utilizar estratégias que restringem o uso dessa língua a palavras por ela conhecidas pois, do contrário, estaria evidenciada sua fragilidade e, conseqüentemente, a perda do respeito dos alunos.

Restringir a fala em LE em aula parece não ter sido uma atividade difícil, uma vez que sua experiência enquanto aluna havia lhe proporcionado modelo de como fazê-lo. Portanto, precisou apenas lançar mão de sua cultura de aprendizagem para ensinar inglês para crianças. Assim, com o uso de tais estratégias, ainda que possamos considerar ineficientes, do ponto de vista lingüístico, Ana consegue manter os alunos em ordem. Ainda que com mínima presença da LE que, de uma forma ou de outra, a professora é eximida de qualquer acusação de não estar ensinando inglês. Para deixar isso evidente, basta lembrarmos não ter havido qualquer reclamação dos pais em relação à essa forma de ensinar. Portanto, podemos concluir com essa ausência de reclamação que há concordância, ou pelo menos ignorância, tanto do poder público quanto da comunidade sobre o modo como se ensina inglês.

Passo, em seguida, a analisar a aula de uma professora licenciada em Letras Português-Inglês e respectivas literaturas, buscando averiguar qual dos modelos de ensino de LE tem presença preponderante. Verificarei assim, quais as teorias norteiam o fazer pedagógico das professoras. No caso até aqui analisado, ficou claro que Ana usa seu histórico de aluna para ensinar. Ainda que não

considere ter esse modelo sido eficiente, porém independentemente dessa (in)eficiência é a única opção a partir da qual consegue atuar.

Analisarei a aula típica de Karina, que presumivelmente poderá ter mais instrumentos para lecionar LE para crianças. Teremos, então, a possibilidade de verificar as semelhanças e diferenças das aulas, e entendermos o papel da proficiência em LE nas aulas.

#### 4.2.6 A Aula da Professora Licenciada – Karina

Pretendo, nesta parte do trabalho, analisar a aula de Karina. A professora em questão é considerada por Maria, a professora do curso de formação de professores, a melhor aluna no que tange a proficiência e interesse em aprimorar a proficiência lingüística. É igualmente, a aluna que nas aulas do curso tende a formular frases mais longas e se voluntaria com mais freqüência à tomada de turnos quando oferecidos pela professora.

Minha intenção em assistir a suas aulas era a de verificar se essa proficiência de alguma forma interferia na interação com os alunos. Assim passo a descrever e analisar a aula.

Antes de descrever a aula torna-se necessário descrever os agentes envolvidos, escola, professora e alunos.

A escola apresenta uma estrutura física bastante razoável, não há problemas de ordem estrutural, as salas são razoavelmente espaçosas e confortáveis, porém como quase todas as escolas há poucos elementos tecnológicos de auxílio ao professor e ao aluno. Esta escola mais precisamente, tem um problema de ordem

topográfica para a utilização da televisão, por exemplo. As salas de aula das primeiras séries ficam em um local mais baixo, o que de certa forma, inviabiliza a utilização da televisão e vídeo que ficam na biblioteca no pavimento superior. Nesta mesma biblioteca, como em outras escolas há alguns livros à disposição dos alunos, porém nenhum exemplar em LE. A oferta de livros está praticamente circunscrita àqueles enviados pelo Ministério da Educação ou pela Secretaria de Educação do Estado e raramente são retirados pelos alunos, uma vez que não há nenhum programa de incentivo de leitura ou mesmo um funcionário destinado a trabalhar neste setor. Desta forma pode-se dizer que há pouco incentivo para que os alunos se tornem autônomos em sua aprendizagem, o que poderá acarretar em grande dependência desses alunos em relação aos professores.

Em relação à professora pode-se dizer que se trata de uma profissional mais qualificada. Leciona LE, tanto na rede municipal como estadual há mais de 5 anos, e formulou o conjunto de LDs que norteia o ensino de LE para as séries iniciais do ensino fundamental, portanto trata-se de profissional com respaldo junto às colegas e aos alunos. Outro dado que merece ser mencionado é o fato de a professora ser a primeira geração de falante de português como língua materna, uma vez que as gerações anteriores eram falantes de italiano, ou um dialeto como, segundo ela, se referiam à língua. Este pode ser um fator cujos reflexos surgirão na atuação em sala de aula, uma vez que um exemplo de processo de aprendizagem de LE se deu dentro da própria casa. Temos assim algumas possibilidades de verificar se essa experiência domiciliar pode, de alguma forma, repercutir nas atividades didáticas de sala de aula.

A aula é iniciada com a chamada, em seguida a professora faz uma revisão da lição passada.

1P- Vamos revisar? Eu mostro as “*pictures*” e vocês vão dizendo o que eles estão usando.

Essa primeira frase já nos dá um indicativo do conceito de o que é língua e como se ensina e se aprende uma LE. Por esta frase, podemos inferir que a professora acredita que aprender a língua é aprender palavras, pois de outra forma teria dito toda a frase em inglês e não utilizaria apenas a palavra “*picture*”.

Surpreendentemente, para mim pelo menos, Karina parece ter o mesmo conceito de língua e de como uma LE deve ser ensinada que a colega Ana, a professora licenciada em Pedagogia. Acreditava que por ser licenciada em Letras teria neste curso aprendido, além da LE propriamente dita, aspectos referentes aos modos, (métodos, talvez) de se aprender e ensinar uma LE. Seguramente, a introdução da LE palavra por palavra durante as aulas, não teria sido recomendação dos professores de Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado. Porém, sabemos que os professores não ensinam necessariamente do modo como foram ensinados a ensinar, ou seja, através de métodos teoricamente racionais e baseados em pressupostos científicos advindos de várias áreas do saber.

Há uma forte tendência de os professores ensinarem conforme foram ensinados, buscando na imagem do “*bom professor*”, o modelo a seguir. Os alunos então começam a dizer o nome dos objetos mostrados pela professora:

2 A: Um sapato

3P:Shoes... E a cor?

4 A: Preto

5 A: Black

Conforme aponta Alvarenga (op.cit: 160) a partir da entrevista com um professor participante de sua pesquisa:

JP: como eu firmei meu pensamento em dizer que eu quero que os alunos tenham mais vocabulário, agora eu trabalho só vocabulário, por que eu estou ensinando vocabulário? Porque quando o aluno vai num vestibular, numa prova qualquer ele tem um texto pela frente, a partir do texto ele vai trabalhar as outras questões, então eu me preocupo em dar o vocabulário pra ele ter conhecimento e na hora de alguma necessidade ele deduzir esse texto por isso que eu acredito, pra que serve isso? Serve para o aluno adquirir vocabulário, tudo o que eu dou é para o aluno adquirir vocabulário.

Consoante ao que diz JP, é possível dizermos que há uma forte crença entre os professores de que aprender uma LE é aprender as palavras dessa língua. Essa crença é compartilhada por Karina e o manual do professor, anexo ao LD: *Este manual apresentará várias sugestões de jogos e variedade de idéias na apresentação de um vocabulário novo, de forma a proporcionar ao aluno prazer em aprender inglês.* (Dalla Vechia op.cit:3 )

Embora a expectativa de Karina ao perguntar a cor fosse a de que algum aluno dissesse a palavra em português um aluno diz a palavra black (preto) em inglês, antecipando-se à professora que, neste caso, apenas referenda a correção.

6 P: Black... black blazer, black pants and black shoes. Formando o conjunto, ela está com um suit. Vamos ver aqui.

Da mesma forma que acredita que saber uma língua é saber seu vocabulário, Karina parece acreditar que é preciso ter boa memória para se lembrar das

palavras e falar essas palavras quando pedidas, conforme se pode perceber no excerto:

P: Essa vocês vão poder falar... a cor e a roupa.

7 A: White

8P: White?

9A: White dress.

10P: White dress. Que bonito esse aqui!

11 A: Ta chique no último.

Quando uma aluna enuncia apenas a cor, Karina repete a palavra com entonação de pergunta como forma de pedir que seja dita também a palavra referente ao nome do vestuário. Um outro aluno então diz as duas palavras esperadas pela professora “*White dress*”. Karina, ao dizer que os alunos poderiam repetir ou lembrar tanto do nome, da cor, quanto do nome da roupa, acreditava que os alunos teriam capacidade de fazê-lo. Porém, uma frase mais extensa seria impossível para os alunos compreenderem. Acredito ser interessante chamar a atenção para o fato do aluno ter dito “*White dress*”, de acordo com a sintaxe inglesa e não “*dress White*” como na sintaxe luso-brasileira. É interessante observar isso, porque Karina não ensinou aos alunos a anteposição do adjetivo ao substantivo. O aluno assim o fez provavelmente por ter observado em algum lugar, talvez até mesmo escrito na lousa, ou intuiu a partir da fala da professora no turno 6: “*black pants, and black shoes*”. Temos neste caso uma excelente evidência em contrário ao que Karina acredita. Se ela crê que os alunos somente aprendem aquilo que é ensinado explicitamente, esse aluno demonstrou que é plenamente possível aprender por observação, conforme comenta Ellis (op.cit:5):

Os aprendizes possuem mecanismos cognitivos que os capacitam a extrair informações sobre a LE a partir do insumo(...) e trazem grande quantidade de conhecimento para a aprendizagem da LE. Primeiro eles já falam uma língua, a materna, e podemos esperar que tragam esses conhecimentos para entender os insumos da LE, finalmente são dotados de estratégias de comunicação que podem auxiliá-los a fazer uso efetivo destas para a aprendizagem da LE.

Talvez, no intuito de ativar a memória visual dos alunos, a professora segue mostrando fotos para que estes nomeiem os objetos mostrados, sempre dosando a quantidade de vocabulário apresentado. No decorrer da aula, e no momento em que se faz a apresentação de novas palavras, a professora parece estar mais descontraída, ocasionando o aparecimento de uma ou outra frase em LE, aparentemente de maneira inesperada pela professora. Os alunos, no entanto, em nada estranham o surgimento dessas esparsas frases, certamente entendendo-as pelo contexto. Acredito que o surgimento espontâneo dessas frases, de certa forma, comprove que limitar o vocabulário não tem efeito positivo porque os alunos são plenamente capazes de entender o que está sendo dito pelo contexto em que as frases e palavras são ditas.

Karina, para verificar o conhecimento do vocabulário, mostra a foto de um casal com cabelos grisalhos e vestidos com roupa de ginástica e pergunta o nome de algumas partes do vestuário. Os alunos, por sua vez rapidamente se voluntariam, alguns em inglês, outros em português, para dizê-los.

29P: E essa? Ela está usando o quê?

30 A: camiseta.

Um colega percebendo, o que pode nos parecer óbvio, que a pergunta não era do objeto nome em português, o que se desejava saber, era o nome em inglês:

31 A: T-shirt.

A professora normalmente segue um modelo de interação já considerado clássico, Professor –Aluno- Professor. O professor faz uma pergunta cuja resposta já sabe, e os alunos então devem verbalizar a resposta esperada pelo professor. Então, ocorre a avaliação do professor, que corrige ou confirma a resposta, conforme ocorre neste momento.

32P: Não é bem uma T-shirt. É de lã. Camiseta é de malha.

Tal como o aluno, acreditava se tratar de uma camiseta, uma vez que, apenas visualmente, não teria meios para perceber qualquer diferença do material de que era feita aquela vestimenta. Dois alunos, agora bastante intrigados tentam hesitantemente acertar o nome do vestuário:

33 A: Shirt?

34 A: Casaco de lã?

Mantendo seu modelo de interação, Karina avalia a tentativa dos alunos, igualmente utilizando apenas algumas palavras em inglês sem formar frases:

35P: No... A blouse. Eu tô com uma blouse. E a cor?

Um aluno responde simplesmente o que foi perguntado, também utilizando uma única palavra:

36 A: Red.

Logo em seguida, outro aluno formula uma resposta aparentemente mais adequada, uma vez que recebe a aprovação da professora.

37 A: Red blouse.

38 A: Isso, red blouse. She is wearing a red blouse. E esse casal? O grandpa e a Grandma.

Nesse último turno, temos um dos poucos exemplares de frase dita em inglês e algo que passa despercebido pela professora. Os alunos não estranharam a frase e aparentemente entenderam, pois nenhuma pergunta foi feita em relação ao seu significado, uma vez que a foto e o gesto, (de como se estivesse vestindo uma blusa) feito pela professora deixaram claro ao que se referia a frase. A única dúvida em relação à foto não foi de ordem lingüística, mas sim de ordem visual, sobre o gênero de um dos modelos. Um aluno pergunta assustado sobre o gênero de uma das figuras:

39 A: Não é (sic) dois homens?

Todos riem e a professora nega a impressão do aluno e fala mais uma frase em inglês. Porém, essa frase parece ter sido, por ela, considerado um erro, uma vez que logo em seguida enuncia uma frase em português:

42P: They are running. O vovô está usando uma ...?

Embora haja evidências de que tenha proficiência para sustentar uma aula em inglês, uma vez que, além do inglês aprendido na universidade, Karina freqüentou vários cursos de aperfeiçoamento após a graduação. Além disso, a

professora não se intimidava quando convidada a falar inglês, e o fazia com boa proficiência. Porém, por razões de ordem pedagógica, acredita que uma LE já é algo muito difícil para adultos, e muito mais para crianças, por isso parece evitar falar a LE, além daquelas palavras previamente preparadas. No entanto, as frases esparsas em LE parecem despontar como se fossem um erro, como se saíssem involuntariamente, como se a LE quisesse se desestrangeirizar. Anteriormente, a professora formulara a frase em inglês, casualmente uma frase bastante similar a que acabara de formular em português, com a mesma estrutura, verbo to be e verbo no gerúndio e complemento. 38P: *"She is wearing a red blouse"* e não houve incompreensão dos alunos, por que então a opção por falar português?

Acredito que o histórico da vida escolar de Karina, tanto enquanto aluna da escola regular como do curso de Letras a faz lembrar de que "aquela matéria" se ensinava na 5ª série, dada a sua complexidade. Karina é levada a crer, por seu conceito de língua, segundo a qual esta é um conjunto de palavras e uma série de regras, a pensar que haja muita dificuldade para os alunos aprenderem, e seria um esforço sobre-humano leva-los a *"estudar aquela matéria"*. Além desses elementos palpáveis e concretos de evidência de que a LE é difícil, mencionados, Karina tem a evidência, talvez a mais forte em relação à aprendizagem de LE, a de suas colegas do curso no instituto de idiomas. Suas colegas freqüentam o curso há, pelo menos 3 anos, e ainda assim não falam fluentemente a LE, sem contar o fato de no curso universitário ver colegas que se formaram sem saber a LE. Assim, a partir dessas evidências, não seria razoável falar frases "tão complexas" para as crianças porque certamente não entenderiam e poderiam ficar desanimadas e desestimuladas para a continuidade da

aprendizagem. Naquela “inocente” frase que inadvertidamente dissera, se faziam presentes o uso do verbo “*to be*” como auxiliar, o mesmo verbo “*to be*” no “*present continuous*” (gerúndio) e a anteposição do adjetivo ao substantivo, ao contrário da forma utilizada pela língua portuguesa. Dito desta forma, a impressão que se tem é de estarmos diante de uma complexidade gramatical acima da possibilidade de compreensão de crianças, (e talvez não só de crianças) que ainda não têm bem desenvolvidas as suas capacidades de abstração para entender o uso dessas frases.

O encaminhamento da atividade proporcionará a presença de uma ou outra frase em inglês despontando da mesma forma, inadvertida, fortuita e aparentemente sem querer. Como se sentisse estar indo além do que previra, ou do que os alunos seriam capazes de aprender, Karina os encaminha para fazer uma lição da apostila.

48P: Isso foi só para a gente revisar um pouco. Agora eu vou entregar a apostila e você vai procurar na apostila. Eu não quero...Olha, eu vou entregar a apostila para vocês pintarem. Eu vou dar atividades numa folha para fazer com vocês. Então eu vou entregar a apostila e...

Uma aluna interrompe a professora, dada a ansiedade para realizar a atividade na apostila. Os alunos chegam a identificar a aula de LI com atividades de pintar e recortar e parecem ser as preferidas por eles como demonstram os próximos turnos dos alunos.

50 A: Dá pra pintar? 54 A: Profê, vamos fazer logo?

A professora parece saber que as atividades de pintar e recortar tomam bastante tempo da aula e procura manter os alunos ocupados com outra atividade a de relembrar o vocabulário relativo a vestuário.

55P: Vamos. Calma. Eu vou dar para vocês pesquisarem nesta lista de roupa, combinado? Eu entrego e vocês vão lendo. Lendo aqui, ó vai dar uma olhada para lembrar, tá? Enquanto isso eu entrego e depois... As folhas para explicar a atividade da folha. Olhando aqui que eu vou explicar.

Os alunos estão impacientes para terminar a atividade proposta pela professora e começar as atividades de pintar e recortar que lhes parecem ser bem mais lúdicas e interessantes. Do ponto de vista dos alunos, parece não haver sentido naquelas atividades. Por essa razão, um aluno continua a pressionar a professora para recortar e pintar:

59 A: Dá pra terminar?

A professora insiste em continuar com a revisão dos nomes dos vestuários, do modo costumeiro, sem que haja um contexto que auxilie a compreensão, apenas dizendo os nomes das vestimentas, outras vezes das cores. Essa estratégia de perguntar nomes de objetos pode servir para fixar vocabulário: porém, não cria possibilidade de compreensão através da utilização de outros recursos que não a memória de curta duração para se lembrar do léxico (aquisição do vocabulário).

Os alunos, nesse tipo de atividade, não podem utilizar estratégias de aprendizagem muito importantes e eficientes para aprender LE, tais como, a

capacidade de interpretar ou de estabelecer hipóteses sobre as palavras nem sobre o funcionamento daquele sistema lingüístico, o que acaba por causar-lhes insatisfação e desinteresse. Thomé (op.cit:143) conclui após o período de ensino de LE para crianças que:

a aprendizagem de LE por pré-escolares relaciona-se diretamente à sua necessidade de interagir em sala de aula: quando predominou o “input” com apoio da língua materna, não houve necessidade de as crianças fazerem uso das estratégias. Por outro lado, quando esse apoio foi reduzido, para obterem “significados” na língua e poderem interagir, elas se viram obrigadas a recorrer a essas estratégias.

O interesse na aula de LE só é mantido pela promessa de atividades mais produtivas, recortar, pintar, colar :

60P: Não é pra terminar aí. Antes do final da aula vocês vão fazer o recorte das “*clothes*” para vestir o bonequinho.

Como recorrentemente faz, apenas uma ou outra palavra é dita em inglês e continua a orientar a tarefa da apostila. Uma atividade potencialmente educativa, é proposta: preencher uma palavra cruzada na qual estão impressos desenhos de roupas e os quadrinhos devem preenchidos com os seus respectivos nomes. Embora potencialmente bastante promissora, a atividade é prejudicada por uma falha no exercício, talvez erro de imprensa. A falta do desenho de uma peça do vestuário levou a uma situação de incompreensão bastante interessante.

65P: Eu vou entregar a folha onde vocês têm uma “*crossword*”, tá? A maioria das “*clothes*” estão aqui. Se não me falha a memória o que está faltando aqui é simplesmente o terninho...Eu já coloco no quadro...é o número four.

Os alunos têm dificuldade em preencher aquele espaço por falta do desenho. No entanto, um elemento pedagógico da palavra cruzada é justamente o de mostrar que o preenchimento de um determinado espaço tem de ser feito por uma e somente uma palavra. Caso se utilize uma outra palavra, ainda que sinônima ou com o mesmo número de letras as demais palavras não se combinarão de forma adequada, pois uma das letras de uma determinada palavra será parte de outra. Seguindo essa lógica inerente da palavra cruzada, talvez a professora nem tivesse que dizer qual era a palavra. Os alunos a descobririam ao preencher os demais espaços. No entanto, ela escreve na lousa a palavra que deve preencher o espaço, de certa forma tirando um dos aspectos didáticos da atividade. Ainda assim um aluno demonstra dúvida.

67 A: Não é um blazer?

É interessante perceber nesse caso que a incompreensão não se dá pelo desconhecimento da palavra em relação ao vestuário que faltava na apostila. O aluno desconhece a diferença de um blazer e um terno, porém a dúvida poderia ser desfeita pelo número de espaços a serem preenchidos. O espaço a ser preenchido demonstraria qual seria a palavra a ser ali colocada, independentemente do conhecimento das diferenças do vestuário.

A professora explica que a impressão do aluno não estava correta porque essa palavra estaria em outro espaço. O palpite do aluno veio provavelmente da semelhança entre um terno e um blazer. Buscou, portanto, na imagem visual a solução daquela tarefa que exigia o conhecimento da ortografia da palavra.

68P: Não. Tem a calça e o blazer. O restante tem tudo nessa lista aí. Nós já revisamos alguns com as figuras e vocês têm a lista para completar a “*crossword*” aqui. Vocês vão procurar, e depois nós vamos verificar. Só a “*crossword*” para fazer agora.

Provavelmente, pela rara presença da LE em aula, um aluno chega a perguntar se a tarefa deveria ser feita em inglês, o que poderíamos crer ser óbvio.

69 A: É pra fazer em inglês?

A professora, sem estranhar a pergunta, confirma e em seguida outro aluno pergunta se a apostila pode ser consultada, e obtém confirmação da professora. Percebendo a dificuldade dos alunos, Karina resolve interferir e auxiliar na resolução da tarefa.

73P: Olha a palavrinha lá. Tá no quadro. O “*number four*” é “*suit*”. Ò, o problema de vocês está sendo visual. Então eu vou falar o número e o que é o desenho. O número 1 é tênis, o número 2 é blusa de lã, o número 3 é meia. O número 4 não tem na lista... tá aqui no quadro, o número 5 é vestido, número 6 gravata e o 7?

Demonstrando ter compreendido, pelo menos no que tange ao aspecto visual, embora não necessariamente a questão fundamental, a lexical, um aluno responde:

75 A: Calça jeans.

Passa-se a perguntar a seqüência das palavras a partir dos números:

76P: E o número 8?

Um aluno tenta responder, mas hesita e a professora retoma o turno:

78P: Cinto e o 9?

Um aluno responde em inglês, porém erra:

79 A: T-shirt.

O erro do aluno talvez não tenha sido por não saber o nome em inglês, mas por desconhecer a diferença entre uma camiseta e uma blusa, uma vez que a diferença apontada anteriormente estava no material de que a vestimenta era feita. No entanto, não há qualquer comentário a respeito, e uma aluna responde corretamente, porém em português:

80 A: Blusa.

Karina confirma também em português: Blusa.

Uma aluna tenta acertar a questão com uma outra palavra em inglês, sem perceber que a professora já havia referendado a resposta da colega:

82 A: Shirt.

Karina responde em português e passa para outro item:

83P: Não é camisa, é uma blusa de mulher. Número 10, o que é o número 10?  
Um aluno responde, porém não acerta:

84 A: Saia.

Karina acha que os alunos não estariam conseguindo identificar os objetos e passa a adotar outra estratégia para a resolução da tarefa. Porém parece reforçar a estratégia equivocada que os alunos até então estavam utilizando, tentar adivinhar as palavras pelo desenho e não pelo número de letras e pelos acertos anteriores os quais dariam “dicas” sobre as letras a serem escritas nos espaços em branco.

85P: Não dá pra ver pelos desenhos...o que eles são? Dá sim! Vamos fazer o seguinte. A maioria terminou e aqueles que não terminaram e quem está em dúvida, tá faltando uma palavrinha... vai olhando aqui. Então vai lá, eu não vou fazer a palavra cruzada, eu vou dizer o número e vocês dão a resposta. Número 1.

A professora passa a corrigir a tarefa e dar as respostas, embora tenha dito que não faria isto. Aparentemente a decisão de dar as respostas e tornar a atividade sem qualquer efeito de ordem pedagógica, se deveu à percepção de que os alunos não conseguiam entender o mecanismo da resolução de uma palavra cruzada e respondiam aleatoriamente o nome das roupas. Pode-se perceber que os discentes não têm hábito de fazer palavras cruzadas, nem mesmo nas aulas em língua materna, o que de certa forma, explica a falta de habilidade dos mesmos em completá-la na aula de inglês. Além disso, não houve explicação por parte da professora do mecanismo de resolução das questões: ao contrário, a

professora chamou a atenção para o desenho das roupas em vez das letras que poderiam completar os quadrinhos, daí “os chutes” equivocados dos alunos.

Um aluno tenta responder, lendo na lousa a palavra que se formava a partir da resolução das outras questões, porém não se lembra de toda a palavra e fala hesitantemente: 87: Sneak?

Imediatamente a professora corrige.

90P: Não é isso...

Karina nega a afirmação do aluno e responde sem mostrar que a palavra estava incompleta, que bastava completar as duas letras restantes, através de palpites ou aproximações: no entanto, passa imediatamente a perguntar pelo próximo.

91P: Não ...sneaker. E a número 2?

Um aluno responde, porém usando português.

92 A: Agasalho.

Pede então para que falem em inglês.

93P: In English.

Alguns alunos tentam responder aleatoriamente ora usando a língua materna, que estava sendo utilizada preponderantemente até aquele momento e mais raramente usando a LE. Percebendo que a tarefa estava sendo pouco produtiva e que a aula já estava no fim, Karina resolve mudar novamente de estratégia.

103P: Eu já ouvi. Se alguém não ouviu ainda...Quando eu peço número 1, 2, 3, vocês vão me responder em INGLÊS. Se você não sabe, espera um pouquinho, deixa o amigo falar combinado? Agora eu quero ouvir number four.

A partir dessa retomada de explicação parece que os alunos conseguiram então fazer o que a professora havia planejado como atividade de aquisição de vocabulário. A atividade consiste em dizer o nome do objeto e repeti-lo após a confirmação de Karina, ou retificar, de acordo com o modelo a ser demonstrado pela professora. Os turnos então passam a se alternar: a professora pergunta, os alunos respondem e a professora confirma.

104 A: Suit [swit]. A professora confirma e pede a resposta para a próxima questão.

105P: Isso! Number five.

106 A: Dress.

Não havendo a necessidade de confirmar o acerto, a professora apenas enuncia a próxima questão. No entanto, os acertos dos alunos parecem empolgá-la, pois novamente enuncia uma frase em LE. 107P: What's number six?

Mais uma vez, contrariando a concepção de que é preciso se ensinar tudo, palavra por palavra, estrutura por estrutura, e que os alunos não são capazes de entender aquilo que não foi ensinado, evidencia-se o inverso: a compreensão dos alunos pelo menos para realizar aquela tarefa específica. Talvez pudéssemos dizer que Karina estivesse em uma fase de transição, na qual conflitavam hipóteses sobre ensino-aprendizagem de LE. As convicções anteriores à universidade e ao curso de idiomas, crenças oriundas do senso comum, eram agora questionadas, a partir dos conhecimentos adquiridos nesses novos

ambientes. No entanto, tenho em conta que também poderíamos considerar essa situação de uso de uma ou outra frase esporádica em LE apenas uma distração de Karina. Distração ou descontração, uma vez que apenas esparsamente tais frases aparecem, talvez não coincidentemente em momentos em que os alunos parecem estar fazendo adequadamente as atividades.

A satisfação de Karina parece fazer com que acredite na possibilidade dos alunos aprenderem mais do que palavras isoladas e isso a leva a usar um pouco, (bem pouco) mais a LE. Assim, dos turnos 104 a 120, Karina pergunta em inglês e os alunos respondem em inglês, demonstrando que haveria a possibilidade de compreensão na língua alvo. Nesse período, a professora fez apenas uma correção a respeito da pronúncia da palavra “tié” /tai/ (gravata), pronunciada /či/ por um aluno. Finda a tarefa, a professora pede para que os alunos repitam as palavras ditas por ela e assim se faz nos próximos turnos.

121P: Mais uma vez, repetindo todos eles.

A tarefa se resume, nesse caso, a repetir a palavra dita pela professora e assim se faz até o turno 140 quando a professora enuncia o próximo trabalho a ser realizado e previsto pela apostila.

141P: Antes de colorir eu vou trabalhar com vocês a atividade de baixo.

Acreditando que poderiam exercer uma atividade lúdica colorindo as figuras os alunos são surpreendidos com a nova tarefa e demonstram insatisfação. Um aluno verbaliza a insatisfação da classe com um sonoro Ahhhhhh... que é solenemente ignorado pela professora. Acredito que os alunos estavam ansiosamente esperando para pintar, colar, recortar ou realizar qualquer atividade

artística e talvez por isso estivessem se comportando tão bem. Pareceu-me que o prêmio ao bom comportamento é a autorização para a realização das atividades lúdicas referidas, ou para escutar e cantar músicas.

Karina, sem apostar que os alunos pudessem entender a explicação em LE passa a reutilizar a língua materna para explicar a tarefa a ser realizada. Os alunos, porém, de certa forma experientes nos ritos da aula, procuram interpretar a tarefa a ser realizada antes que a professora sequer inicie a explicação.

143P: Lá está escrito assim....

Abruptamente há a interrupção de uma aluna que procura adivinhar o que é pra se fazer:

144 A: É pra escrever?

A professora paciente, porém enfaticamente tenta retomar a explicação.

145P: Eu tô explicando! Essa atividade aqui. Essa listinha de “*clothes*”....”*letters*” A,B,C,D,E,F e para cada letra tem duas “*clothes*”.

Novamente é interrompida por um aluno ansioso por fazer a tarefa e poder pintar as figuras.

146 A: É pra ligar?

Retoma a explicação, sem, no entanto, perder a paciência.

147P: Não é pra ligar nada. Está escrito assim...”*Listen and circle*”. Eu vou falar uma delas e um não pode falar para o outro. Aquela que eu falar você vai circular. Para a gente trabalhar “*listening*”, vocês vão ter que ouvir.

Um aluno demonstrando não ter compreendido um termo lexical da língua portuguesa interrompe para perguntar.

148 A: Como assim, circular?

A professora parecendo não acreditar que o aluno não possa ter entendido dá uma explicação tautológica e demonstra com o dedo o que é circular.

149P: Eu tô explicando, espera! Circular é circular.

A partir do gesto, o aluno compreende e verbaliza a compreensão com seu próprio dialeto. Seria bastante interessante abordarmos aqui outra questão lingüística, porém não relacionada diretamente com a LE, mas com a língua materna, a questão dialetal. Ao mencionar o termo circular, Karina acreditava que não haveria nenhuma dúvida em relação àquela palavra. Porém o aluno não conhecia o termo, pelo menos não naquele contexto. Talvez para ele circular fosse o ônibus municipal, também chamado de circular, ou algo relacionado ao verbo andar. O termo círculo, na escola, está normalmente ligado à matemática, geometria ou trigonometria e, portanto, fora da área do dialeto ao qual o aluno estava até então circunscrito. Uma das funções da escola, inclusive de ordem social é tornar o contato do aluno das camadas menos privilegiadas cada vez mais freqüente com o dialeto de prestígio a fim de que possa deste se apropriar e com ela familiarizar.

O caráter social da aprendizagem do dialeto de prestígio está diretamente relacionado com a aprendizagem de todos os outros conteúdos veiculados na

escola e na sociedade letrada, uma vez que é na variante de prestígio em que estão escritas as informações, científicas ou não. Se fizéssemos um paralelo entre dialetos de prestígio e estigmatizados e línguas com maior ou menor prestígio, teríamos um excelente argumento para o ensino/aprendizagem da LE. No entanto, essa alegação não seria “sedutora” para as crianças, ainda que não necessitem disso, dada sua enorme disposição para interagir em LE, e talvez para aprender o dialeto de prestígio. A incompreensão em relação ao termo foi imediatamente debelada com o gesto bastante expressivo e explicativo da professora, conforme nos mostra o aluno com a demonstração de compreensão:

150 A: Ah! Circular é fazer uma bola em volta?

A professora confirma a compreensão do aluno e retoma a explicação sem ver nesse episódio uma possibilidade para explicar ou comentar a diversidade lingüística existente na “*mesma língua*”. Bortoni (2004:75) nos chama a atenção para o papel a ser desempenhado pela escola de disseminadora de novas habilidades expressivas dos alunos:

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou adulto, já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso lingüístico adequado a cada tipo de interação.

Assim podemos perceber que a aula de LE poderia até mesmo auxiliar os alunos a compreenderem a própria língua materna e a diversidade de sentidos de uma mesma palavra. O fato do aluno ter traduzido o termo circular do “*dialeto escolar*” por “*fazer uma bola em volta*” demonstra a capacidade e estratégia de

aprendizagem bastante eficazes do aluno. No entanto, parece não ser percebido pela professora, como potencial para que haja no ensino da LE quantidade cada vez maior de insumo significativo.

151P: Isso! Mas antes vamos ver os desenhos e ouvir bem como é o nome de cada um para vocês não terem dúvidas. ... que depois não adianta é você que vai fazer. No final, a gente vê se você acertou. Então presta atenção... na letra A, quais são... Não é pra escrever nada, é só pra ouvir e não é pra circular nada. Na letra A , quais são as duas “*clothes*” que têm ali?

Uma aluna tenta responder, como usualmente ocorre, de modo aleatório e hesitante:

152 A: “Dress” e...

Karina esperando que a resposta fosse completada incentiva os demais alunos a tentarem:

153P: E?

Uma outra aluna tenta completar a resposta iniciada pela colega:

154 A: “*Blouse*”.

A professora corrige, porém baseada novamente em questões que não envolvem necessariamente o conhecimento da língua, mas sim no conhecimento da diferença dos vários tipos de roupa:

155P: “*Sweater*”! Lembram? Blusa de lã, e a primeira é um “*dress*”.

Aparece então uma nova figura e, portanto, uma nova palavra que é dita pela professora.

158P: Tem uma palavrinha que vocês ainda não viram,mas essa é digamos assim, essencial se você for fazer uma viagem. Você precisa de uma...?

Uma aluna completa o turno, obviamente utilizando a língua materna, tal como Karina, assim a discente é motivada a falar em língua materna sem nem sequer tentar dizer a palavra em LE:

159 A: Mala.

Karina confirma enunciando, desta vez, a palavra em inglês.

160P: “*Bag*”. Para guardar todas as “*clothes*”. Essa primeira palavrinha é “*bag*”. A segunda vocês sabem...

Assim seguem os alunos dizendo o nome das palavras em inglês. No turno 162, a professora confirma a resposta de um aluno e continua a fazer perguntas.

162P: “Letter” C, quais são as palavras?

Um aluno responde imediatamente em português, levando em conta novamente apenas a figura. Dada a rapidez da resposta, parece não ter havido tentativa de se lembrar das palavras ensinadas há pouco, talvez porque a professora também use mais português que inglês:

163 A: sapato.

Karina pede para que seja respondida em inglês, como deve ser em uma aula de LE, porém sem esperar que algum aluno diga, provavelmente percebendo que não o fariam, ela mesma responde.

164P: Como é em inglês? “*Shoes*”. E a outra?

Embora Karina peça para que os alunos respondam em inglês ela não utiliza a língua alvo para incentivá-los a tentar fazer o mesmo. Por exemplo, embora utilize a palavra “*letter*” para se referir à tradução da palavra letra, não diz, ou soletra “*letter*” ei, bi, ci, di, etc... diz a, bê, ce, dê em português. Soletrar, ou dizer o nome das letras, em inglês poderia ser uma boa oportunidade para mostrar aos alunos que na LE as letras também têm nome diferente e que os sons destas nem sempre são os mesmos da língua portuguesa. Oportunidade que é aproveitada quando aparece a palavra “*hat*” no turno 169 em que um aluno hesitantemente fala “*ét*” não verbalizando o som de erre representado pela letra h. Certamente o aluno leva em conta a função da letra h em português cuja função é apenas a de mostrar sua origem etimológica, sem, porém, ser pronunciada.

169 A: h-a-t?

A professora pronuncia a palavra, “*hat*” e soletra “*eidghi*”, “*ei*”, “*ti*” e faz uma pergunta retórica a fim de verificar se os alunos se lembram da explicação da regra geral da pronúncia do *h*..

171P:Hat. O h faz som de..

Uma aluna possivelmente sem entender especificamente o que a professora gostaria de ver explicado, responde imediatamente conforme sempre se faz dizendo a palavra.

172: Hat

A professora confirma no turno seguinte, embora esperasse que os alunos dissessem que em inglês as palavras iniciadas com a letra agá “h” devem ser pronunciadas como o erre “r” em português. Há, porém, algumas exceções como as palavras “hour” ou “honest” que são pronunciadas como em português, ou seja, a letra agá não tem qualquer função de ordem fonológica.

Karina se sente satisfeita porque a aluna pronunciou corretamente a palavra, embora não tenha verbalizado a característica do agá, os alunos repetem em seguida, a mesma palavra.

175P: Vamos repetir na A, na B e no C. Ver se vocês lembram. Letra A ...na ordem.

Os alunos, conforme acontece em todas as aulas, realizam a tarefa dirigida pela professora, ou seja, dizem o nome das figuras em suas respectivas letras. Karina, no entanto, parece descontente com o desempenho dos alunos e pede para que façam de novo a mesma atividade.

169T: “*Shoes e hat*”. Quando chega na letra C vocês esquecem. Então vamos fazer o contrário. Eu começo pela letra C, até chegar na A.

Um aluno fica bastante impaciente e pergunta em tom surpreso.

197 A: De novo?

Temos aqui mais uma evidência de que os alunos parecem perceber a pouca eficiência da repetição como estratégia para aprendizagem de uma LE. Intuitivamente esse aluno verbalizou a impaciência dos demais que esperavam pela realização das atividades artísticas, recortar, colar ou pintar. Parece demonstrar através de sua pergunta que já haviam feito o que fora combinado e, portanto, teriam o direito de fazer a atividade mais prazerosa. No entanto têm que repetir o nome das palavras novamente. Ignorando a insatisfação do aluno a professora pergunta:

198P: Letra C...

Os alunos repetem de maneira automática e pouco convicta até o turno 221, palavra por palavra, sem que haja qualquer aparência de envolvimento efetivo dos alunos com a atividade. Quando a professora mais uma vez pede para que os alunos repitam, provavelmente por perceber em suas vozes pouco envolvimento com a atividade, gerando o ciclo vicioso: atividade repetitiva leva ao tédio e pouca participação dos alunos. Esse pouco envolvimento é mal entendido pela professora que acredita na hipótese de ao repetir a atividade fazer com que os alunos realmente se envolvam.

222P: Mais uma vez repetindo todas...

Novamente um aluno enfadado com tanta repetição reclama 223 A: Ahhhh..... professora.

Reitera-se então a repetição do nome das figuras. A professora fala e os alunos repetem até o turno 236 quando Karina relembra a finalidade do exercício.

236P: Agora eu vou falar assim... letra A e vou falar uma daquelas duas palavrinhas e vocês vão circular o que eu falei...Mas ninguém vai falar nada ..Ah é meia, ah é calça. Não fala nada. Vão fazer com o lápis de escrever porque é mais fácil apagar se você errou.

Um aluno parece ter entendido apenas a palavra escrever e pergunta:

237 A: Aqui é pra escrever?

Pacientemente, Karina explica novamente a tarefa a ser realizada.

238P: Circular a roupinha que eu vou falar o nome. Então vai lá... Lápis na mão... Letra A "sweater"...

Aqui podemos perceber mais um aspecto relevante em relação à aprendizagem sociolingüística. Em um determinado momento um aluno verbalizou a incompreensão da palavra circular, cuja explicação foi dada a partir de um gesto e cuja compreensão foi percebida pela "tradução dialetal" do aluno, "circular é fazer uma bola em volta". Nesse momento, a professora volta a usar a palavra sem que haja qualquer dúvida em relação ao seu significado, demonstrando que a compreensão daquele determinado aluno pode ter resultado na compreensão por

parte dos demais alunos. Porém, alguns alunos ainda não sabem o que fazer, sem que haja qualquer problema lingüístico. A professora chama a atenção de uma aluna, esperando que, ao explicar para ela, todos compreenderão. Abre a apostila mostra a página e a atividade que deve ser realizada:

239P: É essa atividade aqui. Acorda!É essa atividade aqui, ó!- Letra B, jeans... Letra C, shoes... Letra D, T-shirt.

Realmente, os alunos não conseguiam entender o que era para ser feito porque a tarefa de preencher as palavras cruzadas era, pelo menos aparentemente, a mesma que agora havia sido proposta, porém sem que houvesse quadrinhos a serem preenchidos. Finda a tarefa, Karina faz uma avaliação e pede, para se certificar de que todos acertaram, que repitam mais uma vez algumas palavras.

243P: Muito bem! Tudo certinho! Não tinha ninguém fazendo errado a não ser uns perdidos no começo que não prestaram atenção com tudo o que eu expliquei. Mas depois seguiram e fizeram certo. Agora só para ter certeza, na letra A me digam em inglês a palavrinha... Letra A ?

Os alunos falam as palavras sem que haja qualquer erro, o que deixa a professora satisfeita. Porém, dizem como se não houvesse qualquer envolvimento com a tarefa, e de fato não havia. Os alunos queriam poder pintar, recortar e colar, e para fazê-lo se submeteriam a qualquer coisa, provavelmente.

Finalmente, os alunos têm algum tempo para realizar a atividade que tanto queriam: recortar, pintar e colar figuras relativas ao vestuário. Realizam a tarefa com grande satisfação, alguns em silêncio, outros falando com os colegas assuntos diversos ou pedindo emprestado cola, tesoura, lápis de cor, canetinha,

etc.... Enquanto isso, Karina realiza uma atividade que considero ser uma avaliação, a qual infelizmente não foi possível gravar devido à distância e movimentação da professora. Karina ia aleatoriamente, (para mim pelo menos), de carteira em carteira mostrando recortes de vestimentas, e pedia que os alunos dissessem o nome da roupa. Pelo que pude perceber, os alunos mais acertavam que erravam; porém a pergunta era sempre feita em português

P: Qual dessas é uma *"t-shirt"*? Me mostra uma *"skirt"*, Qual que é uma *"blouse"*? Qual desses é um *"sweater"*?

Não sei se os alunos acertavam porque haviam aprendido durante a aula ou se observando os erros e acertos dos colegas. No entanto, independentemente da forma como aprendiam era possível perceber que aprendiam ou que pelo menos acertavam. Não é possível dizer se o acerto era decorrente do uso da memória ou observando a entonação da voz da professora, ou qualquer outro artifício, mas de fato acertavam muito freqüentemente. Acredito que aprendiam muito mais devido à resposta, certa ou errada, dos colegas, e aprenderiam ainda muito mais se a professora perguntasse em inglês. Caso as perguntas fossem feitas em inglês os alunos teriam mais insumo na LE e aprenderiam além das palavras em LE, os modos de se perguntar e responder, além de suas respectivas entonações, o que é um fator muito significativo para a aprendizagem de uma LE. Infelizmente, Karina parece não acreditar que os alunos sejam capazes de compreender a pergunta, mesmo se feita totalmente em inglês. Porém, não percebera que, ao pedir para o aluno circular a palavra e não foi compreendida e

para explicar mais adequadamente utilizou um gesto que resultou na compreensão. Através dessa linguagem de sinal, o próprio aluno fez a “tradução” do termo “circular” de acordo com seu dialeto, “fazer uma bola em volta” da mesma forma isso poderia ocorrer em LE.

Ao final dessa aula podemos perceber que embora a professora pudesse falar em LE com as crianças, uma vez que tinha potencial para isso, não se “arriscava” a fazê-lo por não acreditar que os alunos seriam capazes de aprender. Embora Karina seja formada em Letras e tenha domínio da LE, sua formação como profissional da educação, como tem sido denunciado há muito tempo, no país, não é das melhores, malgrado seu enorme esforço em cada dia se aprimorar em sua profissão. Esta situação tem sido discutida tanto nos meios acadêmicos quanto em nível político-social resultando em um início de percepção de que a educação deve ter qualidade para que haja o tão sonhado desenvolvimento econômico-social.

Em relação às universidades, deveria haver preocupação constante sobre formação de professores, pois do contrário corre-se o risco de não se chegar ao cerne da questão de onde poderia vir parte da solução do problema educacional cujo reflexo se mostra no problema econômico-social. Investir na melhoria da qualidade do profissional da educação, seria de grande utilidade para a sociedade porque uma das possíveis soluções seria a proposta bastante factível de Almeida Filho (2000:37-38) “*universidades, faculdades e departamentos deveriam eleger a formação de professores como uma prioridade estratégica de formação de quadros para a educação nacional*” . Caso houvesse esse investimento na formação do profissional muito provavelmente outros problemas seriam

minimizados, principalmente no que tange a informação recebida pelos alunos. No caso de LE, por exemplo, perceberiam que não há necessidade de se matricular em cursos de idiomas para se aprendê-la, que a escola, com profissionais bem formados e com material adequado, pode fazer bem este trabalho, sem que haja uma espécie de privatização do ensino de qualidade como, atualmente, ocorre. Em relação ao ensino de LE em escolas públicas ou privadas, há uma grande desvantagem para o sistema público conforme apontam pesquisas realizadas com alunos de cursos de licenciatura. Barcelos et alli (2004:19-20) apontam um viés político-ideológico a respeito de quais grupos sociais podem ou devem receber ensino de LE com alguma qualidade. Este viés transparece na fala de alunos de cursos de graduação em Letras que explicitam a diferença de tratamento a ser dado a um tipo de aluno e a outro. Durante a pesquisa de Barcelos, um acadêmico ao ser perguntado sobre a preparação para atuar como professor de inglês responde: *“Me sinto sim, mas não para cursinho. Para a escola de segundo grau eu ensino, é só lembrar da minha época, o professor não sabia nada. Não que eu acho que o professor não tenha que saber (..)”*

Há indícios de que tentando fazer com que o acadêmico explicitasse ainda mais sua crença a pesquisadora pergunta:

Pesq: E você acha que está preparada para ser professor de inglês de escola de 1º e 2º graus, mas por exemplo, você acha que cursinho de inglês é diferente? É, cursinho de inglês é, porque eu fiz e avaliando meus professores né? Do 2º grau e do cursinho não tem NADA A VER. Parece até uma outra língua, entendeu? Porque é muito aluno. O professor NUNCA nem entrou lá para falar inglês, nunca saiu do verbo “to be” e no máximo que passou foi o verbo “can”, o resto... é pena, né?

Esse graduando do curso de Letras dá voz ao que já se ouve há muito tempo. Porém, o que nos faz lamentar e tentar mudar essa sensação de fatalismo, de que tal situação é natural e não criada por uma determinada ordem social que distribui bens materiais e culturais de maneira extremamente desigual, é a concepção de que a escola deve contribuir para disseminar o conhecimento. Mesmo quando há distribuição do bem cultural, para a professora que leciona inglês para as crianças, por exemplo, este bem não é levado às crianças por falta de, a meu ver, condições profissionais, ou seja, saber como ensinar e o que esperar da aprendizagem dos alunos. Além disso, há também falta de percepção política da função da LE como ferramenta importante para o desenvolvimento intelectual da criança. A LE, enquanto ferramenta de aprendizagem, poderá proporcionar aos alunos oportunidades para aprender mais e melhor os conteúdos escolares e poder competir com mais chances no mercado de trabalho.

Karina, embora tivesse possibilidades de ensinar a LE com mais eficiência, uma vez que é formada em Letras e tem proficiência adequada em inglês, leciona de modo muito semelhante à Ana, a professora não licenciada em Letras e que não fala inglês. Essa situação ocorre por não utilizar o conhecimento adquirido na universidade ou no modelo das aulas do curso de idiomas nas quais a LE deve ser vista como meio e não como fim. Portanto, deveria ser utilizada com maior frequência durante as aulas.

No momento da atuação como professora, a supremacia da crença criada e nutrida pela escola e sociedade surge com força muito maior do que os pressupostos científicos veiculados na universidade, acarretando a volta ao passado como demonstrou o universitário na pesquisa de Barcelos, ou JP, o

professor sujeito participante da tese de Alvarenga (op.cit). Além disso, Karina tem uma situação que poderia de alguma forma questionar a forma de se ensinar LE na escola.

Tal como boa parte da população local, Karina é descendente de italianos e sendo a primeira geração a falar português como língua materna. Seus pais eram monolíngues em italiano, e aprenderam a “*língua nacional*” a partir do processo de escolarização e de uma brutal política de monolingualização. Esperava que essa situação de bilingüismo na família pudesse, de alguma forma, refletir nas aulas de Karina, porém atua como os demais professores de origem monolíngüe. É intrigante percebermos que Karina encontra defensores de sua ação em aula, ainda que estejam distantes, tanto geográfica como cronologicamente, JP e os alunos entrevistados por Barcelos expressam a mesma opinião, que autoriza a forma de ensino de LE de Karina para alunos de escola pública. Barcelos et alii (op.cit) vêem nesta opinião a profecia auto-realizadora:

É interessante notar que os alunos apesar de criticarem o modelo que vivenciaram na escola pública, não percebem o quanto essa crença pode ajudar na profecia auto-realizadora. Ou seja, porque não tiveram um bom ensino na escola pública e assim têm essa crença que não adianta fazer nada bom na escola pública e assim tem-se mais um ciclo vicioso. Em nenhum momento eles questionam o preconceito que demonstram em relação aos alunos da escola pública.

Aparentemente, (pela falta de pressão de pais e alunos por melhor ensino de LE), pelo menos demonstra o senso comum, que o domínio de LE é visto como algo que deve ser privativo de um pequeno grupo da população. Os eleitos, não por acaso, são aqueles das camadas mais privilegiadas da sociedade. A contradição vivenciada por esses professores que dominam teoricamente um

determinado saber, mas tem dificuldade ou não acreditam na possibilidade de compartilhá-lo com grupos de classes sociais menos privilegiadas é explicada por Freire (1995:12-123)

Um professor, por exemplo, pode estar teoricamente claro quanto ao respeito que deve a seus alunos, à sua identidade cultural, mas o poder da ideologia autoritária que vive nele introjetada é tão forte que o vence. E ele não tem outro caminho senão apelar a escapes que justifiquem seu autoritarismo que, no caso brasileiro, está entranhado nas tradições histórico-culturais e políticas de nossa sociedade.

O trabalho a ser realizado nas universidades, e espera-se refletido nas escolas de ensino fundamental e médio não se restringe, portanto, apenas ao ensino das teorias e dos saberes acadêmicos. Deve-se também mostrar a importância que o saber ali produzido e difundido é importante para as melhorias de condições de vida da população, embora não se possa acreditar que a educação seja a panacéia para todos os males da sociedade. No entanto, Freire pondera o poder da educação, mas nos dá a lembrança de que há esperança para que os estudantes das redes públicas possam ter acesso a bens culturais, como a LE, até agora, restritos a um pequeno grupo da sociedade:

a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças no mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa, Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

E este sonho, (que busco ao escrever esta tese) é o de tentar encontrar meios de distribuir melhor os bens culturais, entre estes a LE. Este sonho não é algo inatingível, ao contrário, é plenamente factível, desde que haja vontade política para se ensiná-la, e profissionais habilitados e engajados na tarefa de ensinar as crianças.

#### 4.2.7 A Aula que eu Dei

Durante o período em que freqüentei a escola para a coleta de registros fui surpreendido com a ausência da professora em um determinado dia. A diretora veio até a sala para avisar os alunos da ausência de Ana. Como seria previsível me propus a substituí-la para evitar que os alunos ficassem sem qualquer atividade em sala de aula ou levados a exercer uma atividade pedagógica provisória, tais como, ficar na biblioteca esperando a hora da outra aula, ou atividades de “recreação” no pátio, etc...

A diretora aceitou minha disposição em lecionar para os alunos e estes igualmente me pareceram ficar satisfeitos, ou pelo menos aliviados com a possibilidade de permanecerem em sala, o que indica que outra atividade a eles reservada não seria muito agradável. Abordar esta aula incorporando-a na análise não tem o intuito de contrapor as aulas das outras professoras. Trago como uma possibilidade de que os alunos podem interagir em aulas de LE com mais insumo de língua estrangeira. Além disto, esta exposição pode demonstrar que não é necessária a tradução de palavras, pois os alunos se dispõem a fazer um esforço para a compreensão. Tentei iniciar a aula como convém, apresentei-me, escrevi meu nome na lousa e tentei falar um pouco sobre o que fazia toda semana ao gravar as aulas. Não ficaram nada surpresos nem curiosos, provavelmente porque

eram anfitriões de estagiários de cursos de pedagogia existentes na cidade. Em seguida disse-lhes que havia trazido a oração do pai nosso em inglês e perguntei-lhes se gostariam de aprendê-la, a resposta prontamente foi a de que gostariam. Casualmente naquele dia havia levado a oração do “Pai Nosso” em inglês porque sempre se fazia uma oração antes de começar a aula e havia obtido o texto para oferecer à Ana como ferramenta pedagógica para uma atividade em sala de aula. Entendo que a instituição escolar seja laica e deva ser, ainda que grande parte da comunidade seja aparentemente cristã e não pressione para que a instituição ensine dogmas ou ritos religiosos. Há, portanto, um espaço para que as crianças ouçam ou ajam a partir de textos religiosos. Por isso, não percebi a probabilidade de criar conflito de qualquer ordem ao apresentar aquele texto religioso. Acreditava que a oração do Pai Nosso fosse feita por todos cristãos, independentemente de denominações, católicos, protestantes, evangélicos, etc.... Meu parco conhecimento sobre as religiões me levou a optar por esta oração aparentemente neutra, uma vez que sabia que os protestantes e evangélicos não rezam a Ave Maria, ou qualquer outra oração muito comum entre os católicos. Minha intenção era apenas levar para a professora o texto religioso e então ela poderia decidir se apresentaria ou não aos alunos. Porém, em sua ausência acreditei que não haveria mal algum em apresentar aos alunos o texto, e assim o fiz.

Antes de apresentar o texto tentei gravar a aula como sempre fazia, para verificar como os alunos se comportavam, o que diziam etc. No entanto, teria agora a possibilidade de ver como agiam na ausência da professora de inglês. Além disso, poderia verificar minha atuação enquanto docente, minhas

expectativas, estratégias e reações ante os alunos e seus questionamentos e disposição para realizar atividades propostas. Porém minha expectativa em relação a esse instrumental de pesquisa não se efetivou: não foi possível gravar a aula uma vez que o gravador exercia tamanho fascínio que todos queriam ficar próximo dele e conversar com a máquina a fim de verificar seu funcionamento. Acredito que tinham a expectativa de ouvir a própria voz ou apenas desejavam ver a fita rodando dentro da máquina, ou ainda queriam entender o funcionamento daqueles botões. Essa atitude inicial dos alunos me surpreendeu, uma vez que não pensara que esta curiosidade pudesse ocorrer de modo tão incisivo, uma vez que durante as aulas da professora mantinha o gravador próximo a mim na última carteira e não havia tentativa de aproximação dos alunos ao gravador: portanto, acreditava que já estivessem familiarizados tanto comigo quanto com o gravador. Impressão talvez equivocada, porque provavelmente o que lhes impedia a aproximação não seria a imaginada familiaridade, mas minha presença, a necessidade de fazerem as atividades propostas pela professora e o controle institucional exercido tanto pela professora como pela minha presença próxima do gravador. Porém, naquele momento em que eu tinha que exercer a tarefa da professora e o gravador ficava bem na frente deles sem vigilância, a situação se alterara e o gravador passou a ser o centro das atenções se tornando “um local de peregrinação” para onde convergiam todos os alunos. Tive que sacrificar esse instrumento de pesquisa para poder lecionar. A contra gosto desliguei o gravador e prometi que deixaria cada um deles dizer e ouvir o que havia dentro do gravador ao fim da aula. Eles concordaram e então finalmente pude iniciar a lição, embora já tivesse até esse momento aprendido algumas coisas, a curiosidade em relação

ao equipamento de gravação, por exemplo. Porém, para efeito de aula propriamente dita, em que são propostas atividades para os alunos, a aula “*de verdade*” começa aqui.

Inicialmente li o texto de São Mateus cap 6 versiculos de 9 a 14 (pp889, 890) “*Our Father Which art in heaven hallowed be thy name, Thy kingdom come,Thy will be done in earth as in heaven. Give us today our daily bread and forgive our debts as we forgive our debtors and lead us not into temptation, but deliver us from evil*”.

Em seguida reli pausadamente palavra por palavra a fim de que percebessem as diferenças fonéticas dos sons da LE e do português. Tentei informar-lhes que algumas palavras são arcaicas e não são mais utilizadas na linguagem cotidiana tal como a palavra,(pronome) thy substituída pela palavra your. Utilizei uma comparação que pudesse ilustrar bem na língua portuguesa um fenômeno parecido tal como o pronome *vós* que, embora utilizado na oração Pai Nosso, é pouquíssimo ou quase nunca usado fora desse contexto religioso ou extremamente formal.

Não houve problema na explicação, porque creio que alguma explicação metalingüística seja necessária, uma vez que o ambiente educacional exige informação mais elaborada de quaisquer fatos sejam lingüísticos, científicos, históricos, etc, e os alunos esperam que essa explicação seja dada. A explicação metalingüística embora necessária não deve ser o fim em si mesmo da aula. No entanto, confere credibilidade ao professor. Talvez, seja essa a razão de haver pouco volume de LE durante as aulas. A metalingüística por si só teria o poder de garantir a veiculação de um conteúdo já esperado, ainda que o seja na língua

materna dos alunos e professor. Essa atitude, de explicar algo sobre uma palavra mostrou que os alunos utilizam uma estratégia muito interessante, fingir que entenderam um assunto que não lhes interessa, ou seja chato, para que o professor passe para outro tema. Se essa era a intenção dos alunos funcionou porque fui forçado a mudar de atividade porque disseram que queriam copiar o texto. Nesse momento percebi que teria problemas porque ao passar a copiar um texto, a aula de inglês que tem por finalidade desenvolver a capacidade de se comunicar nessa língua se esvai, e passa a ser uma atividade mecânica pura e simples de cópia de símbolos.

Resisti bravamente aos impulsos para o trabalho escolar que exige apenas a capacidade de copiar e quase nada exige da capacidade de criação e de elaboração de idéias. Tentei argumentar que entregaria o texto para a professora e que providenciaríamos cópias para que colassem no caderno, que na aula deveríamos aproveitar o tempo para falar e escutar a LE, etc... Meu discurso subversivo não funcionou muito bem, todos reclamaram e pediram para que passasse o texto na lousa. Tive que ceder. Aqui mais uma surpresa, comecei a escrever o texto em letra de imprensa ou como se chama atualmente na escola - caixa alta, uma vez que minha caligrafia não é das melhores. Mas, para minha surpresa, os alunos queriam que eu copiasse o texto em letra manuscrita, provavelmente porque acreditavam que as letras em caixa alta eram para os alunos do pré que ainda não sabiam ler e escrever. Intuitivamente os alunos já atribuíam valores à forma como se escrevia no quadro, pois a letra cursiva denotava-lhes proficiência na leitura conforme explica Kato (1999:08)

O leitor proficiente é capaz de compreender um texto escrito em letra cursiva bem pouco legível, exatamente porque ele faz uso dessa sua habilidade para ler sem tentar decodificar cada grafema. Aquele que escreve fluentemente, em escrita cursiva, também não tem o cuidado de desenhar todos os traços distintivos de cada letra, contando com a capacidade do leitor de ler pelo significado.

Acredito que fosse esse o grande argumento para que o texto fosse manuscrito. Os alunos queriam se sentir leitores proficientes, e tratados como tais. Assim, as letras, em caixa alta, menosprezavam a capacidade de decodificação deles e, conseqüentemente, houve a reclamação que foi atendida, não sem alguma hesitação. De fato, durante as aulas que assistira houve situações em que a capacidade de decodificação não era suficiente para entender uma palavra ou letra manuscrita na lousa. Então, os alunos perguntavam e a professora reescrevia a palavra ou a letra em caixa alta, levando os colegas a zombar daquele que não havia conseguido decodificar a letra ou palavra. Para mim a questão não estava relacionada com a habilidade de decodificação, mas com o tempo que os alunos levariam para copiar aquele texto e a diferença de habilidades para fazê-lo. O que fazer com os mais rápidos e os mais lentos na cópia? Imaginava que os mais rápidos não ficariam quietos esperando os colegas mais lentos. Como era possível de se prever aconteceu o que temia, ao escrever o texto abri as portas para a indisciplina. Embora o texto fosse bastante curto, possível de ser copiado em poucos minutos por pessoas razoavelmente proficientes na escrita, o que não era o caso desses alunos, pelo menos na escrita de texto em LE, criou-se um enorme contencioso.

Tive que muitas vezes ir de carteira em carteira para dizer qual letra era aquela lá, perto daquele risquinho, ou mais pra cá, ou mais pra lá, aquela que parece um jota mas não tem pinguinho, (era o epsilon), e aquela ali profê, que

parece um eme de cabeça pra baixo, (o dabliu), e isso se repetia infinitamente. Muitas vezes alguns alunos paravam no meio de uma palavra e depois não conseguiam encontrar, qual era mesmo a palavra que estavam escrevendo. Entre ir a uma carteira e outra, um aluno se levantava da carteira para atrapalhar o colega que ainda não havia terminado ou para ir falar com aquele que já havia terminado. Essa ação criava situação, para o meu padrão de ordem, de pouca disciplina, ou de desorganização. Além disso, alguns que terminavam a cópia se levantavam e pediam para que eu desse visto no caderno, acarretando, para o meu quase desespero, um ambiente de desordem. Essa situação de interação com as crianças foi um exercício muito interessante porque pude perceber que, ainda que estivessem há pouco tempo participando de aulas de inglês, ou mesmo pouco tempo de escolarização, estavam cientes de uma série de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, dentre estas a cópia. Em suas crenças, fortalecidas pela atividade escolar, acreditavam que era necessário haver lição para ser copiada da lousa, uma aula sem lição para ser copiada não seria aula.

Percebi assim o valor que a atribuíam à escrita e me lembrei do texto de Ting (1987) que mostra o descompasso entre a tradição confuciana de ensino na China e a introdução de novas abordagens, como a leitura instrumental para o ensino da língua.

A tradição confuciana de ensino coloca os papéis de professor e o livro como centros da atividade de ensino e o aluno como um indivíduo passivo que deve decorar e repetir aquilo que foi dito pelo professor e livro. No entanto, a moderna pedagogia do ensino de LE aconselha que o aluno seja o centro da aula participando e arriscando na tentativa de formulação de frases na LE a fim de se

acostumar com as incertezas decorrentes das interações em LE e a partir daí improvisar e se tornar mais autônomo no processo de aquisição da nova língua. As diferenças de concepção decorrentes das distintas culturas refletem em sala de aula e na interação dos alunos com o professor. Ting (op.cit:49) comenta sua percepção do ensino de leitura instrumental em LE na China. *“O Programa de Leitura Intensivo que domina o ensino de LE no currículo chinês não é tão benéfico para os alunos porque ensina maus hábitos de estudos baseados na decifração, análise e confiança nos dicionários e livros de gramática”*. O aluno chinês graças à sua tradição confuciana de educação acredita piamente na palavra do professor e no que está expresso no dicionário ou no LD, por serem todos vozes de autoridades respeitadas quase que sagradamente, e portanto, não são passíveis de contestação.

Acredita-se ingenuamente que estes elementos, LD, professor e dicionário detenham todo o saber da língua e que, para aprender esta nova língua, bastaria fazer o que se pede. Esta concepção de língua como algo finito e previsível constituída de uma determinada ordem frasal, a gramática e suas regras e um determinado léxico, o dicionário, não é exclusiva dos chineses, mas bastante comum entre os educadores brasileiros. Talvez seja esse conceito limitado de língua, a razão de o erro ser visto como algo ruim que dificultaria ou atrapalharia a aprendizagem. Atualmente o erro é visto como uma tentativa de se apoderar do instrumental lingüístico e a partir daí, formular as próprias frases na nova língua. Se a língua nada mais é do que a soma de palavras a serem colocadas em uma determinada ordem então basta seguir as instruções dadas por professor, material didático e dicionário que haverá compreensão da nova língua.

A partir desse conceito bastante primitivo de língua, os alunos tendem a esperar dos professores e dos materiais didáticos a aprendizagem da nova língua conforme mostra Ting (1987:53): *“O problema do ensino de LE na China pode ser resumido a três centralizações: centralização no professor, no livro didático e na gramática, todas nascidas do confucionismo”*. No caso desta minha aula de substituição, ocorreu algo parecido. Os alunos esperavam que eu determinasse o quê, quando e como ensinar.

Em relação a ensinar talvez estivessem certos, de fato é o professor que ensina. No entanto, a grande questão está em os alunos acreditarem que o professor também determina o que deve ser aprendido. A aprendizagem é algo individual que o professor não consegue prever, embora possa, se estiver embasado de informações sobre o funcionamento psíquico e lingüístico dos aprendizes em determinadas faixas etárias, sociais e culturais, implementar atividades adequadas que facilitarão a aprendizagem. Meus alunos de um dia só me pareceram ser bastante parecidos com os alunos descritos por Ting, uma vez que só me questionaram quando *“menosprezei”* o valor da escrita ao pedir que não copiassem o texto e prometer que lhes daria uma cópia pronta.

No restante da aula não houve mais questionamentos uma vez que usava estratégias interacionais semelhantes à da professora Ana, ou seja, a interação professor-aluno-professor. Fazia perguntas ou dizia palavras em inglês para que os alunos adivinhassem o significado e quando o faziam me perguntavam se haviam acertado, e ficavam bastante orgulhosos de perceberem que, na maior parte das vezes, compreendiam o que havia sido dito. Embora utilizasse quase constantemente a LE, característica que distinguia essa aula de uma aula típica da

professora Ana, e empregasse a mesma estratégia de pergunta, resposta e confirmação ou correção, para verificar a compreensão do que havia dito ou perguntado. Esse tipo de interação por ser mais familiar aos alunos não criou estranhamentos, embora utilizasse a LE. Por utilizar as mesmas estratégias de interação da professora, os alunos igualmente interagiam com os mesmos expedientes para demonstrar submissão e respeito, tais como mostrar o caderno e esperar através do visto a aprovação ao trabalho realizado.

Esses alunos, tal como os chineses que foram criados culturalmente dando um grande valor à escrita, a ponto de questionarem a metodologia do ensino instrumental de LE, porque esta visava inicialmente apenas a leitura de texto sem que houvesse a imediata necessidade do uso da escrita, exigiram a atividade de escrita. E eu, assim como quem havia formulado a metodologia instrumental para ensinar LE para os estudantes chineses, tive que aceitar com todos os percalços que se copiasse o texto. Tinha como pauta, que esse tipo de atividade, copiar um texto escrito da lousa, poderia servir, do ponto de vista pedagógico, para auxiliar na memorização da ortografia das palavras e aumentar a velocidade de cópia dos alunos.

Duvidava seriamente que pudesse auxiliar no desenvolvimento do raciocínio dos alunos. No entanto, percebi ser preciso desenvolver a habilidade instrumental da cópia como ferramenta pedagógica da instituição escolar. Porém, gostaria de utilizar melhor o tempo de aula para que os alunos pudessem interagir mais com a LE, pensava em mandar a cada um deles uma cópia do texto para que, em casa, copiassem no caderno. Ainda que haja pedagogos como Freinet que não vê com bons olhos a tarefa escolar porque vêem nisto uma atitude

semelhante a de levar trabalho para casa, acredito que tal atividade seja produtiva. Primeiro porque os alunos treinariam a cópia, e portanto, desenvolveriam a habilidade de escrever com maior velocidade. Além disso, também treinariam a língua uma vez que, para copiar, teriam que falar a palavra e lembrar como fora pronunciada na aula. Assim, teriam a possibilidade de aperfeiçoar a compreensão do sistema de escrita fonêmico, em que as letras representam sons, tanto da língua materna como da inglesa.

Outra justificativa para a cópia em casa seria a de aumentar a auto-estima das crianças porque poderiam mostrar aos pais que “*já escreviam em inglês*”, o que lhes daria uma aura de maturidade que orgulharia tanto a si como aos pais. Após a cópia, criou-se a necessidade de verificar a realização do trabalho dos alunos, e isso foi feito, um a um. Durante a correção verifiquei que não havia erro de ortografia o que deixaria um professor tradicional orgulhoso. No entanto, a ausência de erro indica que os alunos copiaram o texto sem que houvesse ainda uma maior aproximação com a LE. É sabido que quando um aluno ao copiar erra a grafia de uma palavra escrita corretamente significa que está se apropriando da característica fundamental da escrita - grafo-fonêmica. A ausência de erro dos alunos, portanto, mostra que aquela escrita ainda era para eles uma LE e deixaria de ser caso tivessem mais oportunidades para interagir com ela.

Outra característica dos alunos dessa fase é a individualidade. Como acreditam que devem prestar contas da tarefa ao professor, precisam que a correção seja feita individualmente e certificada com um visto no caderno. Os alunos, nessa idade, ou fase escolar, não conseguem perceber que se o professor corrigir um colega que tenha cometido o mesmo erro e sugerido uma correção

basta seguir a orientação dada pelo professor àquele colega. Por essa razão, seguidas vezes, respondi à pergunta de um aluno embora já tivesse respondido à mesma pergunta outros.

Compreendi que a correção ou a interação ainda teria que ser feita aluno por aluno devido à necessidade que os alunos acreditavam ter de demonstrar obediência e receber em troca a aprovação do professor. Assim, ainda havia pouca chance de se fazer correção coletivamente, como se faz com alunos de séries mais avançadas, dado o modo de interação ainda muito verticalizado e individualizado.

Finda a interminável correção, tentei mais uma vez fazer um exercício que serviu, a meu ver, a dois propósitos, ensinar os alunos a atribuir diferentes sons a mesmos símbolos. Acredito que não poderia deixar de trabalhar com a diversidade de sons representados pelas letras das palavras nas diferentes línguas. Além de ser um elemento importante para o ensino da LE é igualmente um exercício de letramento e de aquisição de vocabulário em um contexto específico. Embora erroneamente se acredite que o ensino de uma LE possa atrapalhar na alfabetização, pois poderia fazer com que a criança se confundisse com a atribuição de um mesmo som a determinada letra em ambas as línguas. Isso pode de fato ocorrer, porém é parte inerente ao processo de alfabetização, atribuir determinado som às determinadas letras. Um exemplo é a letra “i” que em inglês muitas vezes é pronunciada com o som de “ai”. Assim, a LE serviria para demonstrar inequivocamente que letra não é som propriamente, mas apenas uma representação arbitrária de um determinado som.

Através da disciplina de LE, os alunos teriam outra possibilidade para perceber que não há razão para que uma palavra seja escrita de uma forma ou outra e pronunciada de outra diferente. Acreditando nisso, iniciei a atividade aparentemente mais produtiva para o ELEC, usá-la como meio de interação sem delimitar quais palavras os alunos poderiam ou não entender ou aprender, se estavam ou não ao alcance deles.

Fui até a frente do quadro e demonstrei a pronúncia de cada uma das palavras, enfatizando as diferenças dos sons de português e inglês, não prevendo eventuais transferências que poderiam vir a fazer, mas sim corrigindo as transferências que já haviam aparecido nas leituras anteriores. No ensino de LE, ao contrário do que se prescreve em relação à saúde, o melhor é remediar não prevenir, uma vez que ao formular suas hipóteses sobre o funcionamento desta nova língua e errar, o aluno inicia o processo de apropriação da nova língua, não um mero repetir de sons sem qualquer nexos.

Dando continuidade à atividade, pedi para os alunos repetirem palavra por palavra, depois fizemos a leitura do texto com o ritmo razoavelmente adequado. Tendo em vista que os alunos já conheciam a oração em português foram capazes de prever o significado de algumas das palavras sem que fosse necessária a utilização do professor como dicionário. Não houve pedido de nenhum aluno para que traduzisse o texto, o que me levou a crer que haviam percebido que a compreensão não se dá através do conhecimento prévio de cada uma das palavras impressas. Essa atividade mostrou-me que os alunos podem e devem ser levados a interagir na língua alvo, ou pelo menos a partir dela, desde as primeiras aulas porque fazem esforço para compreender o que foi dito pelo

professor, e como demonstrou Thomé (op.cit) utilizam mais estratégias de aprendizagem.

Finda esta lição passei a uma nova atividade, cabe lembrar que eram duas aulas, uma vez que a professora leciona inglês e artes, pois de outra sorte apenas a atividade de cópia tomaria toda a aula. Assim, dispondo de um pouco mais de tempo, passei a utilizar técnicas típicas da resposta física total para demonstrar aos alunos que eram capazes de entender o que era dito sem a imediata tradução de palavras isoladas. Gouin (op.cit) foi um dos maiores entusiastas dessa abordagem, justamente por observar a aquisição da língua materna por crianças. Assim, foram estabelecidos passos para se ensinar, as famosas séries em que uma ação era efetuada e narrada por exemplo, *"I walk toward the door, I walk"*, (Eu ando até a porta, eu ando), demonstrando-se tanto o ato de andar como o objeto porta. Ainda que não possa dizer que a aula havia sido predominantemente conduzida pela abordagem de Gouin, uma vez que utilizara e pedira para os alunos realizarem atividade de escrita e não me preocupara com a existência ou não de tradução, normalmente feita por um aluno para ajudar o outro, diria que esse tipo de abordagem esteve bastante presente na aula. No entanto, prefiro acreditar que buscava tornar o insumo em LE significativo para os alunos cujo conhecimento do contexto facilitava a compreensão.

Os alunos perguntavam pela apostila se corrigiria a tarefa da aula anterior, muito provavelmente me vendo como um substituto, o que de fato era. Portanto, deveria seguir o mesmo esquema de aula da professora Ana, ou seja rezar, abrir a apostila, fazer os exercícios de completar as lacunas e falar algumas palavras em português e depois inglês. No intuito de realizar essa "exigência" dos alunos

precisei corrigir uma tarefa cuja função era a de fixar o vocabulário sobre os nomes das partes do corpo humano. Faria isso, no entanto, não poderia fazê-lo seguindo a abordagem de traduzir palavra por palavra. Assim para iniciar a atividade pedi um voluntário.

Por utilizar a LE, alguns alunos perguntaram, apenas uma vez, “O que é *“volunteer”*”? Imediatamente receberam de outros alunos a resposta: voluntário, relacionando a palavra em inglês com a palavra algumas vezes utilizada pela professora para chamar alguém para realizar alguma atividade. Confirmei o acerto da palavra, o que levou a vários braços se levantarem para participar da atividade. Escolhi aleatoriamente um aluno e pedi, igualmente em inglês, que viesse à frente da sala, subisse em uma cadeira encostada no quadro e abrisse os braços. Chamei outro aluno, e pedi que delineasse o corpo do colega no quadro, passei então a chamar vários alunos um a um para que desenhassem uma parte do corpo, tais como orelha, olho, nariz, boca, etc... Sempre tentava introduzir novas palavras e frases contextualizadas, por exemplo, dizia: *“Would you please, draw the left ear”*? Fazia um gesto mostrando o que era *“ear”* e esperava o aluno desenhar uma orelha, normalmente errava o lugar pegando o lado direito, então aproveitava para ensinar a diferenciar o que era o lado direito e esquerdo, diferenciação que tinham dificuldade de fazer mesmo em português. Dizia a palavra em inglês e demonstrava fazendo o gesto de negação *“Not the right one”*, e mostrava onde era o lado direito, *“the left one”*, e mostrava o lado esquerdo. Os alunos que se seguiam ora acertavam e ora erravam a designação de esquerdo e direito.

Ao corrigir reforçava o acerto porque acredito que esta diferenciação não é simples para as crianças, e nesse caso, o problema não está na LE, uma vez que pronunciavam corretamente “*left*” e “*right*”, inclusive sem fazer a vocalização das sílabas finais e a palatalização e vocalização em *right* como se espera de um falante de português. O que estava em questão era a difícil compreensão da lateralidade, porque o desenho na lousa era o oposto da direção do aluno. Assim sua esquerda era a direita do desenho e vice-versa.

Em relação aos aspectos lingüísticos, como era de se esperar, houve a ocorrência da transferência de sons da língua materna para a LE, mas apenas uma demonstração da diferença da pronúncia das palavras, além de um reforço do acerto dos alunos, bastavam para que o mesmo erro não voltasse a ocorrer, pelo menos imediatamente pelo mesmo aluno. Provavelmente viesse a ocorrer novamente em situações menos controladas, uma vez que naquele momento estavam atentos à pronúncia da palavra e não à tentativa de compreensão do sentido de uma frase. No entanto nunca considerei muito grave a imprecisão inicial da pronúncia de qualquer palavra, uma vez que a acuidade da pronúncia ou da formulação da frase não deve ser um objetivo imediato do ensino, uma vez que a tentativa de se comunicar significativamente é muito mais importante. É a meu ver pouco produtivo fazer com que o aluno se esforce em produzir sons muito semelhantes a um nativo, dada a diversidade dos “*falantes nativos*” (seria incapaz de conceituar ou definir o que seja um falante nativo, principalmente da LI que, neste momento, encontra-se em um equilíbrio entre falantes nativos e falantes dessa língua como LE ou segunda língua, equilíbrio que pende numericamente

para estes em relação aos que nascem nos países cuja língua majoritária é o inglês).

Talvez o ideal do ensino de LE seja fazer com que o aprendiz consiga expressar sua intenção comunicativa, porque a língua é mais do que sons encadeados, ela sempre significa algo e é esta a função do ensino de LE: ensinar a se comunicar na nova língua. Dessa forma busquei fazer com que os alunos interagissem na LE, infelizmente não foi possível fazer a interação aluno-aluno, apenas professor-aluno.

Dando continuidade à atividade proposta que era pedir que cada um dos alunos fizesse uma parte do corpo no desenho, passei a pedir que desenhassem uma peça de vestuário no boneco. Os alunos deram um nome para o desenho, ET. (O desenho de fato não ficou digno de aparecer em uma exposição de arte, talvez uma exposição cubista ou surreal, visto que cada aluno desenhou de acordo com sua própria vontade e capacidade. Acredito que trabalharia critérios de beleza em uma aula posterior, no entanto sabia que isso não ocorreria). Uma vez desenhado o boneco, com todas as partes do corpo e vestuário, cumpri a tarefa prevista pela apostila de rever o vocabulário já ensinado e que era naquele momento alvo de revisão.

Para fazer a revisão procurava sempre me comunicar em inglês com os alunos buscando tornar significativa a atividade, ainda que tivesse apenas a função de fazer com que os alunos relembassem o vocabulário, em tese, já aprendido. Digo em tese, porque se acredita que para se adquirir vocabulário baste ensinar as palavras e seus significados ainda que de forma descontextualizada. No entanto, há cada vez mais indícios de que a comunicação

se efetiva muito mais pelo contexto em que ocorre o diálogo, do que propriamente pelo uso de determinadas palavras. Assim, ao chamar os alunos para participar das atividades utilizava frases do tipo: *“now, it’s your turn, could you come here and draw a shoe”*. Finda a tarefa, agradecia: *“Ok, thank you”*. Ao chamar os alunos ampliava um pouco a tarefa pedindo para que os alunos pegassem um giz de determinada cor e pintassem uma determinada parte do corpo ou vestuário: *“Ok, now take the blue chalk and paint the collar”*.

Em minhas mãos tinha sempre mais de um giz a fim de avaliar se o aluno sabia as cores em inglês. Mesmo quando erravam criavam uma excelente oportunidade pedagógica para a correção e reforço do acerto. Essas atividades faziam com que os alunos interagissem em LE, ainda que, em princípio, somente ouvissem e obedecessem a ordens do tipo: *“wait a moment, now it’s your turn, go back to your desk, show us the left hand”*. Além disso, os ensinava a produzirem frases-chave para a aula, tais como: *“what means, I didn’t understand, may I go to the toilet, pardon me etc”*... Acredito que a recorrência dessas frases levaria os alunos a entender os significados no contexto e poderiam utilizá-la, ainda que somente nas aulas de inglês. Neste aspecto, concordo com a diferenciação que Prabhu (1988:59) faz de recorrência e repetição:

A linguagem recorrente está centrada no significado, uma vez que surge da necessidade do conteúdo significativo e dada a percepção de que a forma da língua é aprendida de modo mais eficiente quando a atenção está centrada no conteúdo, a repetição, (típica de métodos como gramática-tradução e audiolingualismo), não tem o mesmo valor para a aprendizagem como a recorrência

Não sei se os alunos queriam testar minha autoridade ou se queriam testar o funcionamento de algumas frases aprendidas ou se de fato queriam ir ao

banheiro, mas uma parte significativa dos alunos me pediu para ir ao *“toilet”*. Aproveitei a oportunidade para surpreendê-los fazendo outras perguntas significativas à situação: *“Is it urgent? Can you wait a bit?”* Ou propondo condições: *“Ok, one at a time”*. Não dizia simplesmente sim ou não porque ainda que as pessoas se comuniquem em interações bastante semelhantes em determinadas situações, sempre haverá espaço para surpresas. Minha atitude visava preparar os alunos para o inesperado, uma vez que sempre haverá brechas para o inusitado em qualquer situação de interação entre pessoas que interagem em determinado ambiente falando sobre determinado assunto. Lembro-me dos diálogos ensaiados para apresentação em sala de aula, tanto na situação de aluno em curso de línguas quanto na situação de professor de LE. Normalmente, nessas situações os alunos falavam como se fossem robôs previamente preparados para responder ou fazer uma pergunta previamente planejada, sem espaço para improviso. Algumas vezes, alguns alunos se empolgavam e se esqueciam de deixar o outro falar e recitavam o texto todo: *“How are you. I,m fine thanks, and you”* sem que houvesse a necessária entonação de pergunta e nem a entonação de resposta, muito menos a espera para a troca de turno. Havia a recitação de uma seqüência de palavras que nada significavam, além de serem apenas parte do cumprimento de uma tarefa escolar cuja correção ou erro seria avaliada por uma nota.

Dessa forma, dadas as características de ensino, segundo as quais os acertos devem ser premiados e os erros punidos, criava-se uma situação de diálogo surreal em que não havia pessoas interagindo de fato, com interesse para obter uma informação, cumprimentar ou utilizar as possibilidades interacionais do

cotidiano. Tratava-se apenas de uma ação cuja finalidade era pronunciar uma série de palavras, em uma determinada ordem, com o fim único e exclusivo de cumprir uma tarefa escolar.

Esses diálogos surreais também são apresentados em alguns livros didáticos em que jovens dizem em situação de informalidade o formalíssimo: *“How do you do?”* numa evidente desconsideração da língua enquanto fenômeno versátil e variável de interação entre falantes. Lembro-me que meus alunos, normalmente em situações de avaliação da oralidade, iniciavam o diálogo perguntando algo com a expectativa de que uma determinada frase ou seqüência de palavras adviesse e os surpreendia com falas que embora contextualizadas não haviam sido anteriormente “treinadas”. Por exemplo, ao “treinarem” as perguntas relacionadas a pedido de direções perguntavam: *“Please, could you tell me where the Buckingham Palace is?”* E esperavam respostas do tipo: *“Yes, go down this street and turn the second left”*, conforme haviam visto nos LDs. No entanto, para verificar se de fato sabiam se comunicar ou se apenas haviam decorado a frase fazia outra pergunta *“How do you intend to go there? Are you on foot?”* O semblante de susto e o silêncio denunciavam o despreparo para uma situação real de comunicação, o que demonstra ser o diálogo artificial apenas um exercício para treinar pronúncia, talvez, ou o conhecimento de um determinado léxico de uma determinada lição.

Voltando à aula com as crianças, creio ser possível dizer que as perguntas dos alunos visavam além de testar o professor e ver se este obedecia à determinação da direção de proibir os alunos de irem ao banheiro mais de uma vez antes ou depois do intervalo, e também demonstrar que eram capazes de falar

a frase e serem compreendidos. Seguiam os princípios que regem uma aula ou lição, apresentação, prática e produção, e utilizavam a produção de frases para avaliar tanto a sua aprendizagem como a atitude do professor ante às determinações da direção. No entanto, esses alunos, ao contrário de meus graduandos da faculdade não ficavam quietos ou assustados quando a resposta não era a previamente esperada.

Quando dizia “*Wait a moment*” para esperar um pouco e mostrava a palma da mão, tentavam traduzir “È pra esperar?”. Obtinham a confirmação ou não dessa interpretação e demonstravam satisfação ao perceberem que haviam inferido corretamente o sinal do professor, mesmo que não tivessem entendido o significado de cada uma das palavras ditas.

Esse tipo de atitude demonstra que os alunos estariam dispostos a participar de aulas em que houvesse maior quantidade de insumo na LE, porque a história do ser humano é a história do contato com o desconhecido. Portanto, não é a língua, por si só, um elemento de obstrução da comunicação. Essa afirmação, de que a LE, ainda não totalmente dominada por um grupo, pode ser utilizada em determinada situação de comunicação, como o ensino, por exemplo, e permitir a inter-relação dos indivíduos pode ser demonstrada até mesmo com um conceito de língua bastante elementar como expõe Houaiss (1990: 7):

É um conjunto de sons e ruídos, combinados, com os quais um ser humano, o falante, transmite a outro ou outros seres humanos, o ouvinte ou ouvintes, o que está na sua mente – emoções, sentimentos, vontades, ordens, apelos, idéias, raciocínios, argumentos e combinações de tudo isso. (Na prática doméstica, não raro há falantes que fazem isso com animais de sua estima e convívio, obtendo ótimos resultados para o que se quer.)

Pude perceber nessa aula que chamaria de típica, ainda que não tenha havido outras para uma possível comparação, pois acredito que não faria muito diferente se esta turma estivesse sob minha responsabilidade. Talvez levasse o texto impresso para a sala e pedisse para os alunos copiarem em casa como tarefa.

Acredito que faria novamente o que fiz, até porque não saberia fazer de outro modo, e tentaria fazer com que os alunos se esforçassem para interagir na língua alvo a maior parte do tempo. Assim o fiz e percebi que não houve nenhuma reação contrária, e esperava que houvesse pois os alunos estavam acostumados a uma aula muito voltada para o ensino de algumas poucas palavras, repetições e atividades, recreativas, como cortar, colar e pintar. No entanto, os alunos me pareceram lisonjeados por participarem de atividades didaticamente desafiadoras. As atividades às quais estavam acostumados eram aquelas que Alwright (op.cit) costuma chamar de *"spoon feeding"* cuja característica principal é o controle das palavras e funções gramaticais a serem ensinadas. Embora este tipo de ensino não encontre respaldo enquanto a melhor forma de aprender, goza de prestígio na escola, uma vez que apresenta uma aparente ordem e organização que se espera da instituição, ainda que não se veja um resultado efetivo do domínio da LE, suposta finalidade da disciplina. Essa falta de eficiência é justificada por se crer que as crianças ainda não estariam preparadas para aprender a LE. No entanto, ensinar-lhes, passo a passo, os preparariam para, no futuro, facilitar-lhes a aprendizagem efetiva. Ainda que os pais acreditem nessa premissa as crianças parecem ver na aula de LE uma oportunidade para desenvolver atividades lúdicas como a de pintar, recortar, colar, etc....

Possivelmente, tanto minha disposição em ensinar de uma maneira mais desafiadora quanto ao desprendimento dos alunos para participar dessa aula tenha advindo da fluência, (ainda que tenha dúvidas sobre meu domínio da LE), na língua e coragem para correr riscos. Corria riscos, tais como, não saber o significado de uma determinada palavra que poderia surgir naquele ambiente em que não havia controle do vocabulário, ou reproduzir com perfeição um determinado som da LE.

Essa impressão ficou mais evidente na aula da semana seguinte com a volta da professora e a retomada da aula “normal”. Não houve qualquer mudança da forma de se dar aula, como de costume se rezou, porém sem que a oração em LE fosse levada em conta, abriu-se a apostila e então os alunos passaram a realizar as atividades de pintar, colar e recortar figuras, e ao final da aula repetir palavras tanto em português como inglês.

Enquanto pintava uma figura, ao final da aula, um aluno sentado ao meu lado me perguntou antes que pudesse gravar: *“A profe sabe falar inglês?”* Respondi afirmativamente, porém estranhei aquele tipo de pergunta, e percebi que mais alguma coisa viria dali. A próxima pergunta foi *“igual tu?”* Respondi que sim novamente, e ele me perguntou com entonação de pergunta, porém me pareceu ser uma cobrança: *“Então porque ela não fala?”* Quando pensei em encontrar uma justificativa ou resposta razoável ele já havia voltado a fazer sua atividade e não esperava mais pela resposta que provavelmente soubesse.

Assim, com essas cortantes perguntas sou levado a acreditar que tomando esse aluno como uma espécie de porta voz dos demais, posso crer que estariam ansiosos ou pelo menos muito dispostos a aprender a LE. Porém, para que essa

aula pudesse ser de fato de LE esta deveria se fazer efetivamente presente, não poderia ser objeto de decoração, como infelizmente tem parecido ser, com fortuita presença como luz de vaga-lume. Lamentavelmente se não houver maior presença da LE nas aulas estas serão consideradas aulas em que são realizadas atividades de recortar, colar, pintar, copiar e repetir palavras sem nexos, e assim aulas de artes, recreação, porém não de LE.

## **CAPITULO V**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo até aqui analisado a condução das ELEC nas escolas municipais de uma cidade do Sudoeste do Paraná, é preciso agora aquilatar os referenciais teóricos desse trabalho. No início, temi fazer um trabalho que denunciasse a introdução de uma nova disciplina, O ELEC, sem qualquer objetivo ou apenas como estratégia de marketing político de um determinado partido político eventualmente no poder. Porém, essa abordagem seria preconceituosa e não explicaria porque essa disciplina continua a ser ensinada mesmo depois de mudanças de partidos na administração. De fato, poderia fazer críticas ao modo como foi introduzida a LE, principalmente no que tange ao objetivo que parece não estar claramente colocado. Entretanto, esta falta aparente de finalidade não é exclusividade local, uma vez que a LE infelizmente goza de pouco prestígio nas escolas regulares, pública e privada, por motivo semelhante: não ter uma função educacional evidente, muitas vezes considerada um artigo de luxo sem qualquer “função prática”. Tal visão equivocada considera a LE imprópria para as classes populares bem como para o restante da população.

A questão do ensino de LE parece ser um assunto controverso em quase todos os países, principalmente naqueles que têm uma língua oficial e majoritária, às vezes vista como a única, como é o caso do Brasil. A impressão que se tem é a

de que o Estado hesita em investir no ensino de uma LE por acreditar ser mantenedor única e exclusivamente da língua oficial do país, ainda que contrarie a aparente vontade da maioria da população em ter acesso a uma LE. Há, portanto, um equívoco por parte das autoridades político-educacionais conforme aponta Almeida Filho (2002:7)

O poder dos governantes e administradores, por outro lado, tem expressado mal nos meandros de suas decisões e atos o valor de uma bem sucedida vivência educacional em outras línguas. Podemos continuar a tratar de “outras línguas”, “novas línguas”, “línguas de outros povos” sendo as demais “línguas de ampla comunicação” para não dizer língua estrangeira cujo termo evoca mais as percepções de línguas estranhas ou línguas de estranhos que permanecem como tal mesmo depois do contato na aprendizagem.

Embora haja esse equívoco por parte do poder público, é preciso ver com otimismo e senso de oportunidade essa introdução de LE nas séries iniciais. O elemento de modernidade que pode ser somado à vontade de parte da população, pelo conhecimento de mais um idioma é a rede mundial de computadores, internet. Esse desejo foi percebido como exigência do novo contexto econômico mundial que eliminou as distâncias e o caráter geográfico de que a LE estaria circunscrita à determinada localidade, e utilizada para determinados fins, tais como turismo ou comércio exterior. Necessidades que estariam restritas a grupos profissionais que são uma pequena parte da população nacional. Portanto, todas as benesses da aprendizagem de uma LE seriam dispensáveis para os demais cidadãos. Felizmente, atualmente, graças à presença da LE no cotidiano da sociedade brasileira, passa-se a exigir uma melhor distribuição desse bem cultural representado pela aprendizagem de uma nova língua. Além dessa mudança geopolítica, houve um importante avanço de ordem profissional e trabalhista para

a classe dos professores das séries iniciais. Ao se conceder, muito justamente, a hora atividade, a LDB propôs uma questão política fundamental ainda não pensada pelas autoridades políticas. Como completar essas 4 horas semanais para as crianças? Aumentar o salário em 20% e “comprar” essa hora atividade do professor, como fizeram algumas secretarias de educação? Caso contrário, o que ensinar nessas 4 horas? No atual contexto, de rápida internacionalização da economia brasileira, e parece que mundial, não foi surpresa o surgimento da LE. De alguma forma, a sociedade parece compreender que se torna cada vez mais necessária a compreensão de uma LE para toda a população, mesmo para quem não tem a menor intenção de viajar ao exterior. Tal percepção ganha força ao se verificar que entidades estatais como bancos públicos exigem o conhecimento dessa língua em concursos para ingresso em seus quadros de funcionários.

Mesmo que não houvesse um movimento organizado e articulado para que se ensinasse uma LE, ou qual, ou quais LEs deve(m) ser ensinada(s), o poder público parece ter se sensibilizado com essa perspectiva do cenário econômico e político para ofertar uma LE nas séries iniciais, ainda que não seja legalmente obrigado a fazê-lo. Outro aspecto a ser mencionado é que a escolha da LE não se dá de modo aleatório, ainda que não tenha havido uma discussão ou formulação de uma política lingüística para decidir a escolha da língua.

A opção pragmática pelo inglês se deu graças ao papel de língua internacional que permite a possibilidade de interação com os falantes de outras línguas. Esse papel de língua internacional foi o fator determinante da escolha, uma vez que havia sugestões de introdução do espanhol, devido à situação geográfica, local, próxima da Argentina, e de certa forma devido ao Mercosul e

suas promessas de integração subcontinental. Além dessa LE, houve sugestões de introdução das línguas alóctones, alemão e italiano que sofreram fortíssimo processo de supressão, graças aos conflitos mundiais do século passado. Assim, os dirigentes locais consideraram ser mais relevante o ponto de vista pragmático, daí a opção por uma língua reconhecidamente de disseminação internacional, o Inglês. Essa foi a vantagem do Inglês em comparação à língua considerada pelos dirigentes locais como regional, o Espanhol, e línguas que visavam ao resgate do passado bi-multi-língue dos habitantes locais, Alemão e Italiano.

A partir dessas opções surgem inovadoras perspectivas do ponto de vista histórico. Ao se fazer referência às línguas alóctones ressurgem o fantasma da repressão lingüística contra brasileiros de origem não lusitana. Portanto, traz-nos à memória a necessidade de se fazer as pazes com o passado, quem sabe através do ensino dessas línguas, como ocorre em algumas cidades. No caso do Espanhol, percebe-se a perspectiva de ser essa, a língua da futura integração dos países sul-americanos.

No entanto, não se ignorou a realidade atual, e, por isso a opção pelo inglês como escolha pelo futuro, através da acelerada mundialização da economia. Embora a opção pelo ensino de LE desde as séries iniciais possa demonstrar uma percepção correta do momento geo-econômico. Há, no entanto, um outro dado que merece registro. O fato de não se levar em conta a possibilidade da LE ser trabalhada como uma segunda língua em vários contextos de ensino. Essa impossibilidade demonstra uma dubiedade. Por um lado, deseja-se ser cosmopolita através da aprendizagem de uma LE de ampla difusão. No entanto, há que se respeitar a determinação legal do país cuja língua oficial tem

exclusividade para o ensino de todas as disciplinas escolares. Essa dubiedade acaba por ser elemento de entrave para a busca da desestrangeirização da LE.

Talvez seja esta a grande razão do menor status da LE nas escolas regulares, a língua é do Outro, não a dos nacionais e, portanto não serve para se aprender outras coisas a partir dela, e por isso é destinada àqueles que poderão viajar ao exterior, uma vez que lá seria seu “lugar natural”. Portanto, a partir dessas considerações equivocadas, não haveria necessidade de todos os cidadãos aprenderem uma LE, apenas os eleitos, aqueles que têm contato com os falantes da LE ou podem ler e ouvir textos nessa língua. Quem seriam esses eleitos senão aqueles oriundos de uma determinada classe social que pode se eximir do serviço público de educação e financiar aos filhos, cursos de LE em institutos de idioma, que logicamente não são acessíveis aos pobres.

O fato positivo de se optar pelo ELEC, no entanto, não pode esconder um fator que fica explícito no corpo do trabalho, o imprevisto, na melhor das hipóteses, ou a reiteração da mesma falta de prestígio que a LE tem nas séries mais avançadas. Essa característica se reflete já na nomenclatura da disciplina, conhecida como atividade e não como uma disciplina como as demais. Esse é um aspecto que menospreza a LE enquanto elemento para a formação educacional.

No entanto, o poder público mesmo que não atribua à LE o mesmo valor que a sociedade, deixa transparecer, desejada ou indesejadamente uma aproximação desse anseio popular. Porém, a falta de planejamento, de material e pessoal para a realização do trabalho com a qualidade que a comunidade espera e merece demonstram concepção equivocada de LE. Essa é vista como algo para poucos eleitos, e não para a população em geral. A evidência, da incúria no

ensino da LE, se mostra na ausência do elemento mais importante para o sucesso de qualquer projeto de educação, o elemento humano. Faltam professores habilitados que saibam falar a LE e tenham competência teórica e pedagógica, para orientar os alunos no esforço de aquisição de LE, dentre outros problemas, tais como falta de material didático e pouca carga horária.

Há alguns indícios de preocupação do poder público, pelo menos o governo local, com a qualidade do ELEC como pode ser percebido pelo curso de LI oferecido para as professoras de inglês. Porém isso não basta, pois não há prazo determinado para avaliação da aprendizagem das professoras e os reflexos desta na sala de aula. Além disso, não há qualquer sistema de avaliação nem no âmbito local ou regional, para verificar o quanto e como os alunos têm aprendido ou adquirido da LE.

Tais fatores indicam falta de planejamento, ainda que seja necessário elogiar a atitude do poder público de se responsabilizar pelo aprimoramento dos profissionais, mesmo deixado a cargo de uma empresa privada cuja função é apenas o de ensinar LE e não os demais aspectos envolvidos no complexo processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Talvez o ideal fosse um estreitamento de relações com as universidades locais que poderiam assessorar de maneira mais eficiente os profissionais para que a LE se tornasse cada vez mais significativa no processo de aprendizagem, tanto da LE, como de outras disciplinas na escola. Embora tal vínculo entre universidade e escola pública possa parecer algo idílico, é possível que ocorra. O projeto que permitiu a escrita dessa tese é um indicativo desse vínculo, uma vez

que buscava responder perguntas de pesquisa relacionadas ao modo pelo qual se ensina língua estrangeira para crianças.

As perguntas de pesquisa estavam relacionadas ao modo como a LI tem sido ensinada nas escolas municipais tanto pela professora graduada em Letras como pela professora graduada em Pedagogia. Acredito valer a pena repeti-las: 1) Como as professoras participantes dessa pesquisa atuam no ensino de LE (inglês) para as séries iniciais, do ponto de vista prático-organizacional (carga horária, caráter optativo ou obrigatório da disciplina, uso de materiais didáticos...) e principalmente teórico (abordagens e competências de ensinar). 2) A partir da atuação que revelam em aulas observadas e gravadas é possível perceber a presença de atividades que se revelam eficientes para o novo grupo de aprendizes? 2.1) A experiência que ambas as professoras participantes dessa pesquisa têm enquanto alunas de um curso de aperfeiçoamento (realizado durante o período da investigação) transparece nas suas aulas?

Tinha como expectativa que suas semelhanças e diferenças, principalmente de ordem educacional, ou seja formação acadêmica e lingüística, poderiam interferir na aula de ELEC. A diferença mais evidente, a competência lingüística na LE de Karina (graduada em Letras Português-Inglês) não resultou em melhor ambiente de aprendizagem nas aulas de ELEC tendo em vista a pouca utilização da LE.

Em relação às aulas de ELEC de Ana (graduada em Pedagogia) cuja competência lingüística ainda não é adequada, percebemos características semelhantes às aulas de Karina, o pouco uso da LE durante de ELEC. A pouca presença da LE nas aulas demonstrou impermeabilidade das professoras ao

modelo apresentado pelas aulas de Maria, no instituto de idiomas, revelando a força da competência implícita como elemento norteador da ação profissional de educadores.

Como é da natureza da pesquisa de caráter qualitativo não se busca avaliar o desempenho pessoal de um indivíduo em uma determinada atividade por si mesmo, mas mostrar que aquele indivíduo é um exemplar dos demais. Assim as ações desse indivíduo só são abordadas e analisadas enquanto típicas e semelhantes às dos demais indivíduos daquela comunidade e não como algo inerentemente pessoal.

Antes de mencionar a atuação de ambas enquanto professoras foi possível verificar como são as aulas no curso em que ambas atuam enquanto alunas. Embora não tenham sido os alvos de observação enquanto alunas do instituto, foi possível perceber que não apresentaram características diferentes das demais. Isso significa que não se arriscaram a ampliar os diálogos ou personalizar as atividades de conversação iniciadas pela professora. Outra característica típica, segundo mostram algumas pesquisas relativas às crenças, é a dependência dos alunos tanto em relação ao professor quanto ao material didático. Não há, pelo menos não houve registros expressivos, de tentativas de busca para a auto-aprendizagem, tais como tentativa de se falar algo que ainda não fora ensinado, ou demonstrações de se buscar contato com a LE além da sala de aula.

Usualmente os professores tendem a ser centralizadores e fieis seguidores de material didático, principalmente em cursos de idiomas nos quais se despersonaliza o professor. No entanto, temos nesse caso uma professora que tornava o ambiente da sala de aula um local rico em insumo em LE. Porém, quase

unanimemente as alunas viam a sala de aula apenas como local para se aprender novas palavras para se resolver exercícios do livro. O conhecimento ali difundido estaria circunscrito à sala de aula sem que se fizesse ligação daquelas aulas com a LE que as envolvia na sociedade local. As alunas acreditam que apenas aprendendo novas palavras e completando lacunas do LD se tornariam fluentes na LE. Essa visão ingênua aparecerá na atuação das alunas enquanto professoras, que de certa forma, são dirigidas pelo LD e crenças em suas aulas. Assim, na busca de resguardar a privacidade destas profissionais, pudemos perceber que em suas aulas algumas características se apresentaram com maior destaque, independentemente da formação e capacidade de falar a LE.

A similaridade entre ambas as profissionais no que tange à atuação em sala de aula está principalmente no direcionamento das atividades e a forma gradual com que ensinam apenas poucas palavras descontextualizadas. A presença do LD exerce controle sobre o trabalho das professoras, mesmo sobre a professora que o produziu, determinando o quê, quando, como e quanto fazer. Uma das características do LD é sua ínfima quantidade de insumo, o que o torna limitador da oferta da LE em sala de aula. Esse domínio demonstrou ser tanto maior quanto menor a habilidade lingüística da professora como se pode perceber na oferta de insumo em LE na aula de Ana que segue estritamente o que se pede no LD se comparada com a aula de Karina em que há um ensaio de interação verbal individualizada com os alunos. Embora as aulas de ambas sejam bastante semelhantes, em virtude do controle sistemático do (reduzido) número de palavras ofertadas às crianças, tanto de modo oral quanto escrito, algumas diferenças sobressaem.

Em relação à situação das professoras em sala de aula, é possível perceber que Karina parece menos tensa graças ao seu domínio da LE. Ainda que durante a aula analisada ela tenha dito apenas duas frases, aparentemente de modo inadvertido em LE. Em relação ao uso das palavras relacionadas a vestuário, é preciso lembrar que infelizmente não foi criado um contexto que as vinculasse com um contexto, como o de compras, por exemplo. Ana, entretanto, parece sempre tensa, durante a aula, em virtude do seu frágil domínio da LE. Isso resulta em mais situações de domínio absoluto do LD e de ausência de interação verbal individualizada com os alunos. A interação em LE se resumiu na repetição de palavras já conhecidas, sem a existência de contexto adequado para a produção de conversação.

Embora o LD seja o elemento norteador da aula, é plenamente possível subvertê-lo conforme fiz na aula em que substituí Ana. Porém, assim o fiz por ter outro conceito em relação tanto à língua quanto à aprendizagem desta. Não acredito que tal aula seja modelar para o ensino de LE para crianças. De fato, esta aula não serviria para analisar o professor, visto ser uma situação totalmente alheia ao sistema sem seqüência para balizar suas ações. No entanto, serviu para mostrar que os alunos estão dispostos a realizar esforços para aprender a LE e, ao contrário do que ambas as professoras parecem acreditar, têm capacidade para interagir e aprender a LE.

As evidências demonstradas tanto por pesquisas como pelo senso comum indicam que as crianças são plenamente capazes de aprender uma LE. No entanto, as professoras acreditam não ter motivos para duvidar da impossibilidade da aprendizagem da LE em sala de aula. Há uma boa possibilidade desta crença

na impossibilidade de aprendizagem de LE advir do histórico das professoras enquanto alunas que passaram por frustrações na aprendizagem de LE nas escolas regulares. Provavelmente ambas sejam guiadas pelo raciocínio segundo o qual se os adultos têm dificuldade para aprender LE, resultando muitas vezes em fracasso.

O que se pode perceber nas aulas, no entanto, é o fato dos alunos, embora crianças, desejarem interagir em LE e terem a disposição para adquirir a LE sem que haja a necessidade de que cada palavra seja ensinada e traduzida, como demonstraram crer as professoras.

Até aqui fez-se o levantamento do problema em relação ao ELEC. No entanto, tal problema não está relacionado apenas ao ensino para crianças. Se levarmos em conta que quase não há insumo de LE nas aulas de inglês, muitos se lembrarão de suas aulas no período em que estudaram nas escolas regulares. Com essas informações obtidas poderíamos fazer recomendações que, se instituídas aprimorariam a educação brasileira.

Tal aprimoramento apenas acompanharia a mudança do caráter insular que o Brasil teve até algumas décadas atrás. Embora atrasado fez-se a “*abertura dos portos*”, pelo menos no nível comercial. Urge agora, fazer a abertura no âmbito educacional, e parece ser o que desponta no horizonte. O ensino de LE para crianças pode ser o primeiro passo para o início da internacionalização do ensino, no melhor sentido que pode haver nesse termo, que a meu ver seria ajudar o indivíduo a desenvolver suas potencialidades para viver melhor na comunidade internacional, não apenas na nacional, como até então se faz.

A internacionalização da economia tem sido apontada como vilã por alguns, os quais argumentam que a globalização ou mundialização serviu apenas para abrir caminho para o capital e para as mercadorias, mas as pessoas continuam sujeitas a toda sorte de controle alfandegário, enquanto as mercadorias transitam livremente e o capital virtual em grande parte transita pelo mundo em segundos. Há, de fato, razão nesses argumentos. No entanto, não se pode esquecer que houve processos de integração em que as pessoas têm pelo menos os mesmos direitos que as mercadorias, como no caso da União Européia. No caso do Brasil, a introdução da LE para crianças parece surgir como uma resposta do poder público a escolas particulares que oferecem a LE como “*diferencial*”. Para se igualar na oferta de LE os entes governamentais também passam a oferecer a LE. Ainda que haja restrições ao modo como isso foi feito, há nessa novidade uma boa possibilidade de aprimoramento da educação em LE na sociedade. Percebeu-se que o país não é mais uma ilha e que se basta. Portanto, a interação com o exterior deverá ser cada vez maior, e é preciso preparar os cidadãos para isso, e não se inventou até agora melhor instrumento do que o conhecimento da LE para tal integração. Isso fica evidente nas propagandas veiculadas por cursos de idioma, (como analisadas nessa tese) que exploram a impossibilidade de os monolíngües vencerem no mercado de trabalho globalizado, ainda que se trate do mercado do próprio país. Embora haja algum exagero em tais propagandas, obviamente para se vender melhor “*o peixe*”, fica evidenciado que a LE é um bem cultural e graças à acelerada mundialização da economia tornou-se também uma habilidade necessária para a empregabilidade. Portanto, nada mais justo que tal habilidade seja democratizada, e que não fique restrita

apenas àqueles que podem pagar por ela, como já foi o domínio da tecnologia da escrita e leitura.

Em minha perspectiva, este trabalho poderia servir de alerta para que os cursos de Pedagogia que no Brasil detêm a exclusividade para a formação de professores polivalentes do ensino infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, introduzissem em suas matrizes curriculares disciplinas voltadas para o estudo da linguagem. Ao mencionar o estudo da linguagem é preciso colocar em lugar de destaque a questão da LE, graças às mudanças vertiginosas criadas pela interdependência cada vez maior da economia e da conseqüente migração de populações. Não é mais possível formar professores para ensinar crianças de um mesmo grupo social e étnico falantes de uma mesma língua e de uma mesma modalidade, a considerada culta, como se fazia nos colégios de formação das normalistas. Essa época, em que o sistema escolar do país atendia quase que exclusivamente a minoria das crianças dos centros urbanos que então contavam com menos de metade da população do país, foi alterada radicalmente pelas inúmeras mudanças políticas, econômicas, tecnológicas, e sociais.

Se antes vivia-se em um país majoritariamente rural, com economia agro-exportadora de produtos oriundos de monocultura, com utilização de baixa tecnologia e com grande parte da população vivendo em áreas rurais, sem atendimento do poder público dos serviços de educação gerando uma população majoritariamente analfabeta, portanto sem necessidade do conhecimento de uma LE.

Atualmente o país vive uma realidade totalmente diferente, com grande parte da população vivendo em área urbana, muitas vezes áreas metropolitanas e

com economia diversificada e completamente integrada ao mercado mundial, e quase todas as crianças (97%) atendidas pelo poder público em escolas públicas ou privadas. Portanto, os cursos de formação de professores deveriam acompanhar as novas realidades para se atualizar e se adequar ao presente e se preparar para o presente cujos sinais parecem indicar um aprofundamento da integração das economias e conseqüentemente maior mobilidade populacional e maior diversidade lingüística nos centros urbanos e salas de aula. Por essas razões, seria urgente criar mais espaços para discussão e difusão dos saberes desenvolvidos pelas ciências da linguagem. O âmbito para discussão estaria bem colocado nos cursos de graduação, tanto nos cursos de Letras que até então preparam professores para lecionar apenas a estudantes pré-adolescentes e adolescentes alfabetizados, quanto nos curso de Pedagogia, voltados para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Em relação aos cursos de Pedagogia que ainda continuam a formar professores para ensinar crianças monolíngües, falantes do português culto, como se não tivesse havido nenhuma alteração no país desde a década dos 50s, urge a introdução do ensino de disciplinas da área de linguagem, preferencialmente a Lingüística Aplicada.

Dentre as várias possibilidades para a preparação lingüística dos profissionais da educação, a LA serviria de norteadora por seu caráter multidisciplinar e consideração às circunstâncias concernentes às questões de política lingüística, conforme mostra Rajagopalan (2005:138):

A superioridade da lingüística aplicada diante da lingüística teórica, quando se trata de lidar com questões que dizem respeito à política lingüística, pode ser explicada invocando a distinção entre as retóricas de pureza e perigo, isto é a diferença entre o apego ao autonomismo que caracteriza a lingüística teórica e a vontade de exercer transgressões produtivas que vem se evidenciando na lingüística desde sua emancipação como disciplina autônoma.

Aproveitando-se dessa autonomia a LA, (nesta citação, posta em oposição à lingüística teórica, por questão de diferenciação da nomenclatura), pode ser uma ferramenta poderosa para um projeto de política lingüística. A potencialidade, da LA, adviria de seus conceitos de língua, língua materna e LE mais bem elaborados. A qualidade dos conceitos está na percepção da extrema dinamicidade, social, política, econômica, e obviamente lingüística, atualmente existente no mundo. A partir destes conceitos poderia formar profissionais capacitados para interagir com a complexidade lingüística de suas salas de aula.

Em relação à pergunta de pesquisa sobre o modo como as professoras ensinam foi possível perceber que há muita semelhança entre ambas. Tanto Karina, a professora graduada em Letras, como, Ana graduada em Pedagogia, são guiadas por suas crenças de que a língua é um imenso dicionário e uma gramática. Portanto é necessário ensinar cada uma das palavras para que as crianças as memorizem e uma vez memorizadas, então terão um breve acesso á gramática e, a partir daí, poderão finalmente começar a ouvir frases em inglês e poderão finalmente falar a LE ensinada.

Ao analisar as aulas percebe-se que não há concordância das crianças com essa crença das professoras, conforme parece ocorrer no episódio em que lecionei e descrevi o que parece ser um dos grandes destaques da aula, a grande

disposição das crianças para aprendizagem. Para que isso ocorra não há recomendações mais úteis do que aquelas já feitas pelos lingüistas aplicados. Seria necessário além de elevar tanto a qualidade quanto a quantidade de insumo da LE durante as aulas e de preferência que se utilize essa LE para aprendizagem de uma habilidade ou disciplina escolar, conforme recomenda Widdowson (op.cit). Além disso, a LE deveria não mais ser considerada a língua de outros povos, ou língua de bárbaros, ou artigo de luxo a poucos destinada. Deveria haver um processo de efetiva inclusão da disciplina LE como meio de disseminação de conhecimento para que adquirisse caráter de segunda língua, e continuamente desestrangeirizada.

A imagem que me ocorre para descrever tais aulas é a daquelas plantas que, teimosamente nascem por entre as calçadas apesar do espaço exíguo e ínfima possibilidade de sobrevivência. Ainda assim, nascem e crescem em condição totalmente adversa. Em muitos casos chegam a crescer e dar belas flores. No entanto, têm vida curta e em muitos casos se tornam estéreis sendo a primeira e última geração. Penso que meu trabalho com essa tese é o de trazer tal situação à luz e tentar melhorar as condições de ensino de LE para crianças. As ações que podem contribuir para que isso ocorra são; o engajamento da universidade na questão, além da formação continuada de docentes para atuar junto a esse público. Tais ações podem ser implementadas a partir dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia foros privilegiados para discutir a questão do ELEC.

## ABSTRACT

This research intends to analyze the introduction of English as Foreign Language (EFL) on the elementary schools curriculum. In order to accomplish this intention it was necessary to mention briefly the presence of other languages introduced by descendents of Italians and Germans who settled the South of Brazil.

The situation of bilingualism was ignored because Brazilian authorities have considered bilingualism a menace to the Union and development of the Nation. In believing so, the decision-makers introduced the EFL in the elementary school curriculum since English has been considered the international language (as if it was the only one) therefore the more useful and neutral.

The research was interpretative (Erickson, 1982, 1986, 1992) since we used qualitative data (classroom observation, interviews and field notes) to analyze the EFL classes to children.

The City House, responsible for the management of the Elementary School System, has contracted an Institute of Language Teaching to design an in-service Teaching Training Course. Student-teachers have been attending this course for 3 years. However, it has not been successful since student teachers have not changed their approach to teach EFL.

The analysis revealed that both teachers, Karina, (Letras graduated) and Ana (Education graduated) do not use different strategies to teach English. Both them use the grammar-translation approach, certainly in order to avoid mistakes, unknown words and mispronunciation, and the most important to save their face, (Goffmann).

The data lead us to suggest the EFL maintenance in the Elementary School curriculum. EFL should be changed into English a Second Language (ESL) since Brazil is connected to the world market and Brazilian children have been continuously exposed to the English Language. Therefore the English Language must be present in Brazilian classrooms as well.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRAHÃO, M. H. V- (org). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira; Experiências e Reflexões.**- Campinas/SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada.** Letras vol. 2 Santa Maria/RS UFSM 1991

\_\_\_\_\_. **O Professor de Língua Estrangeira Sabe a Língua que Ensina?** Contexturas, n.1, 1992

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas/SP. Pontes 1993

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Atuais no Ensino de Língua Estrangeira.** Campinas/SP Pontes 1997

\_\_\_\_\_. **Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira.** APLIEMGE. Belo Horizonte/MG. Ed.Pontes 1997

\_\_\_\_\_. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas/SP Pontes 1999

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Línguas no Brasil desde 1978. E agora?** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada n.1. 2001

---

\_\_\_\_\_. **Lingüística Aplicada- Ensino de Línguas e Comunicação** – Campinas, SP: Pontes Editores e Artelíngua, 2005

ALLWRIGHT, R. **What do We Want Teaching Materials for?**ELT Journal 36,1 5, 18

ALVES, J.F. **A Invasão Cultural Norte-Americana**. São Paulo/SP Ed. Moderna 1988

ANDRE, M. E. de. **A Etnografia da Prática Escolar**. 6.ed. Campinas:Papirus, 1995.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para a Formação em Serviço**. Tese de Doutorado IEL Unicamp 1999

AMOS, E & PRESCHER, E. **ACE-** São Paulo/SP Editora Ática. 2002

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal Ed. 1974

BAGNO, M. **Norma Lingüística-** Edições Loyola. São Paulo/SP 2001

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Multilingual Matters. London-Uk, 1996

BALDASSO, E. **Aquisição de Segunda Língua por Crianças em Idade de Pré-Alfabetização**. Monografia de Especialização Unioeste Cascavel PR 2002

BARCELOS, A. M.F. **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (inglês) dos Alunos de Letras**. IEL. Unicamp (dissertação de mestrado) Campinas/SP 1995

\_\_\_\_\_. Crenças sobre Aprendizagem de Línguas, *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas*. Linguagem e Ensino v.7 2004

\_\_\_\_\_, BATISTA, F.S, ANDRADE, J.C. Ser Professor de Inglês: Crenças, Expectativas e Dificuldades dos Alunos de Letras: In ABRAHÃO, M.H: **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas/SP Pontes 2004

BIALYSTOK, E. (org): **Language Processing in Bilingual Children**. Cambridge University Press, 1991: Cambridge-UK

BIPLAN, P. **A Geopolítica da Língua Inglesa e seus Reflexos no Brasil- Por uma Política Prudente e Propositiva**, in LACOSTE, Y (org) e RAJAGOPALAN, K. **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo/SP Parábola Editorial 2005.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paul/SP Perspectivas 1987

\_\_\_\_\_. **A Economia das Trocas Lingüísticas**. São Paulo/SP Editora da USP, 1998.

BOURDIEU,P. e PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro, RJ. Francisco Alves 1975

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o Ba, Be, Bi, Bo, Bu.** São Paulo/SP Editora Scipione, 1998.

CALVET, J. L. **Language Wars-** Oxford University Press, Oxford/UK 1998

CANALE, M. SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.** Applied Linguistics v. 1 1980

CARMAGNANI, A.M.G. **As Escolas de Línguas e o Discurso Publicitário: Construindo o Desejo da Língua Estrangeira.** In GRIGOLETTO, M. **English as a Foreign Language, Identity, Practices and Textuality.** São Paulo/SP Humanitas/FFCHL/USP, 2001

CELLANI, M A.A.(org). **Ensino de Segunda Língua: redescobrimo as origens.** São Paulo/SP. Educ, 1997

\_\_\_\_\_ (org). **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente.** Campinas. Mercado de Letras, 2002

CHAGAS, V. **Didática Especial de Línguas Modernas,** Rio de Janeiro/RJ, Companhia Editora Nacional 1957

CONSOLO, D. A. **O Livro Didático como Fonte de Insumo na Aula de Língua Estrangeira na Escola Pública** (dissertação de mestrado) IEL Unicamp Campinas/SP 1990

CORACINI, M.J.(org). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** Campinas/SP: Pontes, 1999

COSTA, D. M. **Por que Ensinar Língua Estrangeira na Escola de 1º Grau.** São Paulo/SP. EPU/EDUC Editora 1987

DALLA VECCHIA, K. P. **Atividades em Língua Inglesa.** Francisco Beltrão/PR Gráfica e Editora Berzon. 2003

DANIELS, H. **Vygotski e a Pedagogia.** São Paulo/SP. Ed. Loyola, 2003

DEIRÓ, M de L. C. **Belas Mentiras.** São Paulo/SP Ed. Moraes 1978

ELIAS, M D.C. **Celestin Freinet, Uma Atividade de Atividade e Cooperação.** Petrópolis/RJ. Ed.Vozes1997

ELIZAINCIN, A., BEHARES, L. e BARRIOS, G. **Nós Falemo Brasileiro. Dialectos Portugueses em Uruguay.** Montevideo. Amesur. 1987

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. London/UK Oxford University Press, 1994

ERICKSON, F. **What Makes School Ethnography “ethnographic”?** Anthropology and Education Quarterly v. 15 n.1 1984

FERREIRA, H. L. B. **Gramática e Aquisição: a Relação entre o Ensino com o Foco na Forma e a Aquisição de Língua Estrangeira em Situação Institucional**. IEL Unicamp Campinas/SP 2001

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo/SP. Cortez Editora 1997

\_\_\_\_\_. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. São Paulo/SP. Cortez Editora 2001

FIGUEIRA, C. D. S. **Crianças Alfabetizadas Aprendendo Língua Estrangeira**. Dissertação Unb. Brasília/DF 2002

FISHMAN, J. A. **Sociolinguistics: a Brief Introduction**, Rowley (Mass.) Newbun House

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ. Ed.Vozes1987.

FRAHM, G. F. **Change/Innovation in Formal Education** PhD. Thesis Lancaster University. Lancaster/UK 2000

FREINET, E. **Nascimento de uma Pedagogia Popular**. Editorial Estampa. Lisboa, 1978

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/RJ Paz e Terra, 1970

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia** São Paulo/SP Paz e Terra 1996

\_\_\_\_\_. **Educação na Cidade**. São Paulo/SP.Cortez Editora 1995

FREITAG, B. et al. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo/SP Cortez Editora 1997

GADET, F e HAK. T. **Por uma Análise Automática do Discurso**. Campinas/SP Editora da Unicamp. 1993

GARDNER, R. LAMBERT, W. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, Ma: Newsbury House, 1972

GIMENEZ, T. **Língua e Sociedade.Alguns Pontos para o Debate**.(in mimeo) VIII Simpósio sobre Comunicação e Cultura no Terceiro Mundo. Londrina/PR 2001

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo/ SP. Martins Fontes. 1985

GREEN, J. E. e WALLAT, C. **Ethnography and Language**. Ablex Publishing Co. Norwood. New Jersey/US. 1981

GRIGOLETTO, M e CARMAGNANI, Anna M. G. **Inglês como Língua Estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo/SP. Humanitas FFLCH-USP 2001

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism**. Cambridge(Mass): Harvard University Press, 1982

HYMES, D. H. **On Communicative Competence**. In Pride, J.B. & J. Holmes Sociolinguistics. Middlesex. Penguin Books, 1972

ILARI, R. **A Lingüística e o Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo/SP Martins Fontes. 1985

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford Pergamon, 1982.

KREUTZ, L. **A Escola teuto-Brasileira Católica e a Nacionalização do Ensino in MÜLLER, T.L.** São Leopoldo/RS. Editora Unisinos 1994

LACOSTE, Y. e RAJAGOPALAN, K. **A Geopolítica do Inglês.**São Paulo/SP. Parábola Editora 2005

LARSEN-FREEMAN, D. **AN Introduction to Second Language Acquisition Research.** New York: Longman, 1991

LEFFA, V. J. **A Look at Students' Concept of Language Learning.** TLA n. 17, 1991

LIGHTBOWN, P.M e SPADA N. **How Languages are Learned.** Oxford University Press. Oxford/UK 2000

LUCCHESI, D. **Variação e Norma: Elementos para uma Caracterização Sociolingüística do Português do Brasil.** Revista Internacional de Língua Portuguesa, 12:17-28. (1994)

\_\_\_\_\_. **A Língua Mina-Jeje no Brasil: Um Falar Africano em Ouro Preto no século XVIII.** Revista Delta, Vol. 20, n.1, p 171-179. Junho de 2004

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo/SP: EPU, 1986

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem.** Porto Alegre/RS. Artes Médicas 1986

\_\_\_\_\_ e YUDOVICH, F.I. **Linguagem e Desenvolvimento Intelectual da Criança**. Porto Alegre/RS Artes Médicas 1987

LUTZ, F.W. **Ethnography- The Holistic Approach to Understanding Schooling** in Green, J.L- **Ethnography and Language in Educational Settings**. Norwood, New Jersey. Ablex Publishing Corporation, 1981

MAHER, T. M- **Sendo Índio em Português**. In SIGNORINI, I (org). **Linguagem e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado**. Campinas/SP. Mercado de Letras, 1998

McLAUGHIN, B. **Second Language Acquisition in Childhood**. London/UK Lawrence Erlbaum Ass. Publishers, 1985

MELLO, H. A.B. e DALACORTE, M C.F. **A Sala de Aula de Língua Estrangeira**. Goiânia/GO. Editora UFG 2005

MOSER, A. **A Violência do Estado Novo Brasileiro Contra Italianos**. [www.ipol.org.br](http://www.ipol.org.br) (línguas de imigração-italiano)

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas/SP. Mercado de Letras 1996

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo/SP Cortez Editora 1995

MÜLLER, T. L. **Nacionalização e Imigração Alemã**. São Leopoldo/RS Ed. Unisinos 1994

NIDELCOFF, M. T. **Uma Escola para o Povo**. São Paulo/SP Ed. Brasiliense 1983

NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte/MG Ed. Autêntica 2004

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge

PRABHU, N. S. **There is no Best Method. Why?** Tesol Quaterly, 26. 1990

\_\_\_\_\_. **Second Language Pedagogy**. Oxford University Press. Oxford/UK 1988

PEREIRA, M. C. **Naquela Comunidade Rural, os Adultos Falam Alemão e Brasileiro. Na Escola, as Crianças Aprendem o Português. Um Estudo do Continuum Oral/Escrito em Crianças de uma Classe Bisseriada**. Tese de Doutorado. Unicamp/SP 1999

PIAGET, J. **L'Équilibration des Structures Cognitives**, Paris, PUF 1975

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Mercado de Letras, Campinas, SP. 1996

REBELO, R. A. A. **Indisciplina Escolar: Causas e Sujeitos**. Petrópolis/RJ. Vozes Editora 2002

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Lingüística Crítica**. São Paulo/SP Parábola Editora 2003

REVUZ, C. **A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio** in SIGNORINI. I 1998

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**. São Paulo/SP Companhia das Letras 1995

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford/UK Blackwell Publishers 2000

RUBIN, J e THOMPSON, I. **Como Ser um Ótimo Aluno de Idiomas**. São Paulo/SP. Thomson Pioneira 2000

RYMER, R. **Genie, a Scientific Tragedy**. Harper Paperback US 1993.

[www.feralchildren.com](http://www.feralchildren.com)

SABADIN, M. N. **Inglês para Crianças em uma Escola Pública Municipal no Oeste Paranaense: um Estudo de Caso Etnográfico**. Dissertação Unioeste Cascavel/PR 2005

SCHNEIDER, M. S. P. S. **A Viabilidade da Aquisição de uma Língua Estrangeira a Partir do Ensino Infantil**. Monografia Unioeste Cascavel 2001

SCOLLON, R. SCOLLON S.W. **Intercultural Communication, a discourse approach**. Oxford/UK. Blackwell

SEDYCIAS, J. **Tópicos em Lingüística Aplicada**. Brasília/DF Editora Plano 2000

SIGNORINI, I. (org). **Língua(gem) e Identidade**. Campinas/SP. Mercado de Letras; São Paulo/SP: Fapesp 1998

SILVA, E. T. **Os (Des)Caminhos da Escola**. São Paulo/SP Cortez Editora 2001

SILVA, K. A. **Crença e Aglomerado de Crenças de Alunos Ingressantes em Letras (inglês)**. Dissertação de Mestrado. IEL. Unicamp 2005

SLOVINSKI, E. K. **Por que, Como e Quando a Criança Deve Aprender uma Segunda Língua?** Unioeste Cascavel/PR 2002

SOARES, M. **Linguagem e Escola, uma Perspectiva Social**. São Paulo/SP Ed. Ática 1996

STAKE, R. **The Case Study Method in Social Inquiry**. Educational Researcher Vol. 7 n. 2 Fev 1978

STEVENS, C. M. T, e CUNHA, M. J. C. (orgs). **Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil**: Brasília/DF. Editora UnB. 2003

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo/SP Cortez Editora 2003

THOME, A.C, **Aprendizagem do Inglês por Crianças Pré-Escolares: Relato de um Experimento**. Dissertação de Mestrado. USP. 1993

TING, Y. R. **Foreign Language Teaching in China: Problems and Perspectives**. Canadian and Interactional Educational. V.16 n.1 1987

TOLLEFSON, J.W. **Planning Language, Planning Inequality** London/UK. Longman 1991

UR, P. **A Course in Language Teaching**. Cambridge/UK CUP 1996

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo/SP Martins Fontes 1991

WIDDOWSON, H.G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas/SP  
Pontes 1991

ZEICHNER, K. M; LISTON, D. P. **Reflective Teaching: an Introduction**.  
Mahwah: Lawrence. Erlbaum 1996

## **ANEXOS**

Transcrição da aula do dia 17-07

As aulas são bastante semelhantes seguidas quase que por um rito. Após fazer o cumprimento formal a professora espera pela resposta das crianças que então respondem em coro da mesma forma, inclusive com a mesma característica fonológica, a palatalização do /d/ e a inclusão da vogal /i/ /gudiafitemum/.

Então a professora começa a explicar a tarefa a ser feita.

1-P: Olha lá o que aparece, ó. Dois personagens que vão na festa junina (::) (vogal alongada) Um boy e uma?? girl. (Embora a professora ao cumprimentar os alunos tenha utilizado o som retroflexo do r, característica norte-americana, a palavra girl que é igualmente produzida com r retroflexo, foi pronunciada /guèl/ como fazem os britânicos).

Os alunos então repetem a palavra conforme a professora fizera.

2-A: Girl

Em seguida a professora faz a avaliação:

3-P: Muito bem... Conseguiram achar?

4-A: Sim...

5-P: Todo mundo achou? Ainda não, né. Vou esperar um pouquinho.

A professora então fala com a voz um pouco mais elevada P :Page 27 ( com a pronúncia adequada).

6-P: Meninas- Girl. Junina's party (a professora pronuncia de modo inseguro a palavra party nasalizando o a . Acho que diz juninas pari, nasalizando o a e omitindo som do t. Embora esta palavra pudesse ser pronunciada tanto como party como fazem os britânicos ou como pari típico dos norte americanos a professora parece ter problemas e diminui a altura da voz). Acharam lá? Escreveu?

Na página 27 do livro há uma tarefa a ser cumprida pelos alunos, colorir, recortar e juntar as peças de um quebra-cabeça de 2 figuras, um menino e uma menina vestidos em traje de festa junina.

7-P: E o que aparece lá? Boy e a?? Girl, ou um brother e uma sister, né? Mas aí é um boy e uma?

8-A: girl

9-P: Muito bem, girl. Eles estão aonde? Numa festa juni::na. Numa junina's party. E o que tem ali naquela junina party?

10-A: Fogo.

11-P: Fogo? É um fogo ou é uma fogueira?

12-As: Lua, pipoca.

13-P: Devagar...Ergue a mão pra falar. /Alunos falam ao mesmo tempo e a professora eleva o tom de voz/

14-P: Ergue a mão pra falar. Toda aula eu digo isso./ Dá a palavra a um aluno.

15-A: Pipoca.

16-P:Pipoca. Uma que ele falou, vamos ver.

17-A: Pode ser em inglês?

18-P: Não, em língua portuguesa primeiro.

19-A: Ahh::

20-P: Não é pra escrever nada no caderno ainda. Vamos ver quem mais quer falar.

21-As: Eu, eu, eu...

22-P: Ergue a mão, boca fechada por enquanto. / dá a palavra a um aluno.

23-A: Bandeirinha

24-P: Bandeirinha, muito bem./ Relembra o ato de levantar a mão pra falar e dá palavra a outro aluno.

25-A: Fogo.

26-P: Fogo ou fogueira.

27-A: Estrela.

28-P: Que mais que tem ali? É só em festa junina que aparece estrela?

29-A: Não

30-A: Lua.

31-P:É só na festa junina que aparece a lua?

32-A: Não.

33-P: Não, todos os dias, então não é especial para a festa junina, tem as flores ali, que mais? O menino(;;) e a menina. Aí o que mais?

34-A: O vestido.

35-P: O vestido, o chapéu e tem o lenço também.

A: Pinta? Pinta?

36-P: Tem o lenço que o menino tá usando.

Vendo que a professora ignora seu pedido a aluna volta a insistir.

37-A: Professora? Pode pintar?

38-P: Não é pra pintar agora/ A professora parece brava/ O lenço

A aluna insiste/ 39-A: Pinta, profê? A professora ignora a aluna e continua a descrever os objetos que aparecem na figura.

40-P: Tem um lacinho no peito também, né uma fita.

41-A: ( incomprensível)

42-P: Aonde? O lenço, né? Senta. O que você colocou lá? Então agora, meu amor, olha lá ó. Tá vendo? Tem pipoca, tem bandeira, tem fogueira, tem o menino e a menina, que são os caipirinhas, tem um vestido que a menina tá usando, caipira, a menina tá de chapéu e ainda tá usando o ??? lenço. Esta festa, a festa junina, junina's party é uma festa brasileira, faz parte da cultura do Bra(;;) sil.

43-P-Algumas coisas que têm na festa junina não tem um nome específico no inglês, tá? Então vamos passar pro inglês.

Os alunos parecem bastante ansiosos para participar de alguma atividade e um aluno mais impaciente pergunta:

44-A: Professora, agora pode escrever?

45-P: Não é pra escrever. Olha só, pipoca em inglês é popi ( aparece a vogal i no final da palavra) corn.

Alunos repetem em coro/ 46-A:Popi corn

47-P: Vocês já viram esse nome? Vocês já viram aquele saquinho de pipoca que vai no micro-ondas. Popi corn é o mesmo que pipoca, bandeira, flag, flag.

48-A: Flag

49-P: Então vamos lá. Pipoca, popi corn, bandeira, flag

50-A: pipoca, popi corn, bandeira(,:) flag

51-P: Fogueira

52-A: Fogueira

53-P: Espera um pouquinho /Incompreensível/. (A professora não sabe a palavra em inglês e vai consultar suas anotações. Relutantemente diz (faier)fire.

54-P: Fire

55-A: Fire

56-P: Menino?

57-A: Boy

58-P: Boy, não é brother, não. Muito bem. Vestido, dress

59-A: dress

60-A: Dá um quebra-cabeça.

A professora começa a escrever a palavra dress na lousa e não consegue se lembrar da ortografia e constrangida pergunta ao pesquisador que lhe soletra a palavra.

61-Pesq: Dress.

62-Pesq: e, e, 2esses.

63-P: Obrigado.

64-P: E o chapéu hat.

65-A: Pode escrever?

66-P: Vamos ler um pouquinho? Vamos lá

67-P: pipoca.

68-A: Pipoca

69-P: pop corn

70-A: pop corn

71-P: bandeira

72-A: bandeira

73-P: flag

74-A: flag

75-P: fogueira

76-A: fogueira

77-P: fire

78-A: fire

79-P: menino

80-A: menino

81-P: boy

82-A: boy

83-P: menina

84-A: menina

85-P: girl

86-A: girl

87-P: Muito bem. Agora vamos pro nome do lenço. Ê, è, è handkerchéf, né? /Olha para o pesquisador que diz handkerchief e a professora repete

88-P: handkerchief

89-Pesq: É um nome enorme.

90-P: È bem complicado. (...) É bem grande, ok vamos de novo.

91-P: pipoca

92-A: pipoca

93-P: popcorn

94-A: popcorn

95-P: bandeira

96-A: bandeira

97-P: flag

98-A: flag

99-P: fogueira

100-A: fogueira

101-P: fire

102-A: fire

103-P: menino

104-A: menino

105-P: menina

106-A: menina

107-P: girl

108-A: girl

109-P: vestido

110-A: vestido

111-P: dress

112-A: dress

113-P: chapéu

114-A: chapéu

115-P: hat

116-A: hat

117-P: lenço

118-A: lenço

119-P: handkerchief / fala relutantemente e pede ajuda ao pesquisador/

120-Pesq: handkerchief

121-A: handkerchief

122-P: de novo, handkerchief

123-A: handkerchief

124-P: isso

125-A: Profe, vamos ler mais uma vez a historinha.

126-P: Vamos de novo, vamos lá.

A professora aponta as palavras na lousa e os alunos repetem. A professora fala palavra por palavra e os alunos repetem, então a professora diz.

127-P: Good. (com a vogal alongada). Agora pode fazer esta listinha no quadro, de(:) pois nós vamos fazer aqui.

Uma aluna pergunta assustada

128-A: Mas onde??

129-P: Fazem no caderno. Ninguém mandou você fazer nada. Falei pra você prestar atenção.

130-A: (inc)

131-P: Depois vamos fazer lá. Agora é no caderno. Fazer aquela relação lá que a teacher deu. P: Com licença, teacher, posso levantar, (reclama).

132-A: Profê, é pra fazer tudo?

133-P: Yes, fazer bem caprichado ainda.

134-P: Não ajuda não dona xxxxxx e vai fazendo aí. Isso, muito bem./para outro aluno/ Bem caprichado, isso aí, vamos ver quem vai caprichar bem mesmo. Que dia é nossa junina's party?

135-A: sábado

136-P: sábado dia 14

137-A: pipoca

Alunos copiam as palavras do quadro durante um bom tempo.

138-P: Depois a teacher vai dar um tempo pra pintar o boy a girl, aí a gente vai recortar e montar o quebra cabeça.

139-A: licença teacher.

140-P: Não adianta copiar, ó menina, você escreveu boy, aqui na frente, viu que que é, não dá pra fazer mil coisas ao mesmo tempo. Primeiro fazer uma depois fazer a outra, tem gente que enquanto eu falei, copiou, fez errado.

141-A: (inc) Ô professora...

Os alunos fazem a atividade, copiar as palavras da lousa, enquanto conversam sobre assuntos diversos.

142-P: Ó pessoal, nós vamos no banheiro no mesmo horário 2 e meia, agora ninguém vai í no banheiro.

Alunos pedem auxílio à professora e são atendidos individualmente.

143-P: Se não couber aqui você copia do outro lado... A teacher deu tarefa, compadre... Viu porque a teacher falou pra sentar mais na frente, porque daí não enxerga...xxxxx que que deu que escreveu tão pouquinho? Vai terminar hoje? Fogueiro? O que que é fogueiro? É, fogueiro não entrou. Você escreveu fogueira com menino.

APPENDIX VIII

TRANSCRIPTION

Teacher Educator's Class

Material			
Existential			
Mental			
Relational			
Verbal			
Behaviour			

T: Students, ok. Now, we're going to start. Take a look. This is the family.

What words do you know about family?

Gê: Father, mother, brother

T: Hu-Hu

Clara: Brother, sister

T: Ok. Who knows how to talk about your family?

Sts:..... (silence)

T: If you have to say something about your family. What are you going to say?

Sts: ..... (silence)

T: Talk about your family.

Sil: My family is big. It has four people, my mother, my father, two sisters....Humm,... two brothers-in-law.

T: Two brothers-in-law. OK! Yes! And you now, Ge.

Gê: Three brothers and three sisters.

T: Three brothers and three sisters.

Gê: Mother, father and...

T: Do you have nieces and nephews?

Gê a: Eu tenho mas não sei como falar.

Sts: Laugh

Gê: Fourteen

T: Fourteen?

Gê: Yes, fourteen nephews.

T: Wow! A big family! Good, Ge. Ok! And you, El?

El: My family?

T: Yes!

El: Father, mother, three sisters, one brother.

T: About your own family.

El: My family?

T: Yes! You got married and you have a family, too.

El: Two sons and... (She points out to her belly to say she is pregnant).

T: Two sons...

Hu-Hu

Do you know the name of the baby, the sex?

El: No

T: Not yet.

El: Eu tentei ver mas o baby não abriu as pernas. O médico acha que é uma menina, ela já é tihosa desde já.

T: Humm.... Nossa!

Ok! And you, Lú? ... About your family.

Clau: Como diz vários?

T: Several... Oh...  
(teacher writes in the chalkboard)

Lú: My family is mother, father, brother and ...

T: Your son... Yes?

Lú: And a sister-in-law

T: Ok, then. And you, Mar?

Mar: My family is my mother and my husband. I have a son, two brothers, two sisters... Three uncles... No!... Three nephews.

T: A big one, too. And you, Mac?

Mac: I have one brother, one sister and me, my father and my mom.

T: Ok. That's right. Good!

Mac: Como é que eu digo que eu tenho ex-cunhada?

T: Ex sister-in-law.

Sts: laugh

T: You say ex sister-in-law...  
(teacher writes in the chalkboard)

Gê: Medo is afraid?

T: Afraid... Hu-Hu... Afraid about what, Ge?

Gê: Hu?

T: You are afraid of what

Gê: Eu atendí uma denúncia e...

T: You say... I'm afraid of or I have fear.  
You can use both... the two  
Ok. And then... When we talk about family, is there any...

The secretary comes in the classroom

T: (To the secretary... OK!)

What is a typical Brazilian family?

Mac: We don't have a typical...

T: We don't have a typical one?... No?

Mac: A family that has mother, father, children or just mother and children ... Grandmothers and netos.

T: Grandchildren

Yes! Because nowadays... In the past it was so rigid... father, mother, three children... Nowadays... well, it is the way you commented. There are mother and children, father and children, mother, father and one child. Yeah! And what we can see is that families are getting smaller. Ok people... In the past fathers and mothers had ten brothers and sisters.

Mac: Poor families was big

T: Nowadays or in the past?

Mac: Past

T: and nowadays?

Mac: Poor families have many children.

T: In general, In the Northeast we can see people with big families, a lot of children, ok?

Yes, but we can't make a generalization, ok?

Mac: In abroad or abroad, teacher?

T: Yes, abroad.

Mac: parents...there are gays parents

T: Oh, yes! Nice!

Gays family. Ok, students....This is the family...We have different kind of families, right? And...I've read an article about problems in the life nowadays...it was in the group before you...How we can imagine the life twenty years from now and they commented about families...families won't exist anymore. They comment about families around the world ... Japan, China. China families have just one child. And if they decide to have one more child, they have to pay for the govern.

Gê: Yes!!!

T: And... a lot of money for that... Yeah? And we live in a big country.

Re comes in the classroom

Re: Cheguei!

Sts: Laugh

T: Listen students... And then, take a look here! In this lesson, we are going to talk about family, yeah? And then, in the picture we have different kinds of families. We have already commented about it.

Now, pay attention here..... Observe the families

Sts: .....(silence)

T: Ok? And then, here we have pictures of families, right? You have an exercise to do. Then, the exercise number two is you have to read the description of the family and match to the pictures. Let's do it! I know you know this vocabulary, yeah? But if you have doubts....ok, students?

... (Students do the exercises)

Sil: Two parents?

T: Yes, I think it's very strange...two parents...but it's father and mother, the couple.

It's the first time that I saw..."two parents".

Gente, é a primeira vez que eu vejo assim...dois pais...two parents.

Somebody opens the door.

Ap: Hi, teacher!

T: Hello, How are you?

Ap: Good!

T: Ok, students?

Silence. (Students are doing the exercises)

T: Yes? Ok? And then... Which family is letter b?

Mac: b?

T: Yes. Read the sentence for me

Mac: A family with two parents, one children

T: one adopted child....No children...

Sorry...but child. (in the blackboard)

Look here...Children in the plural and child in the singular

T: Number? Mac, number 5, ok?

Mac: Yes!

T: Lu!

Lu: A family with two parents and two children ... number three

T: Number three ... Yes, that's right

Mar, you!

Mar: Number four ... a family with two parents and three children

T: Hu-hu...number four. That's right Ni...

Ni: Number two. A single parent family?

T: A single parent family....Number two. That's right. Single, solteiro. Um pai solteiro ou uma mãe,ok? The last one, Sil

Sil: Number one. A family with one grandparent, two parents and children.

T: Ok. Take a look the next exercise. Which family photograph shows a typical North American family. Can you observe this here?

Mac: Number five.

T: Number five?

Lu: One

Ni: Four

T: What I see here... Well, it can be number four. I don't know...It can be number two because of the stereotype of the girls, blond...I don't know whether they have a typical family or not, ok? Good. Ok! Go ahead!

And then ... You have on page eighteen, you have family members, yes? These words here you know ok students? Go ahead. I think you are familiar with these words, right?

What about do they refer to?

Sts: ...(silence)

T: Essas palavras referem-se a que?

Gê: Family names.

T: Yes, that's right. Ok. M for male and F for Female. Female...(teacher points to the students). Male...we don't have male here

Clau: Não me lembro o que é stepfather.

T: Stepfather... padastro...padrasto. I have to think about it.

Fa: Padrasto

T: Yes, students? Ok Uncle?

Lu: Male

T: Grandmother.

Clau: Female

Re: Son

T: Male or female?

Re: Male

T: El has two sons, ok El? You El, the next.

El: Niece...female.

T: Female ...yes?

El, você está perdendo dinheiro, uma moedinha caiu lá atrás. Ok. Outra ...outra... Que bom, heim gente!!!

T: Niece in Portuguese is...

Clau: sobrinha...female

T: Yes!  
Gê...

Gê: Eu fiz mas não sei como falar ... ma..

T: Male. E a palavra em inglês?

Gê: Nephew

T: Sil, you...

Sil: Father ... male

T: Ok.

Mac: Daugh...ter

T: Yes! Daughter.

Mac: Female.

Mar: Grandfather...male

T: Yes!

Ni: Sister ... female

T: Hu-Hu

Ap: Brother-in-law

T: Yes!

Ap: Male.

T: Ok

Clara: Aun...

T: Aunt

Clara: Female

T: El...

El: Brother...male

T: Yes! Gê...

Gê: Teacher...eu não entendi esse exercício.

T: Write Male or Female.

Gê: Eu fiz o exercício assim...os parentes mais chegados eu fiz Female e os parentes mais longe eu fiz male.

Everybody laughs.

T: Really, Ge?

No...Sorry if I didn't explain it. Female is Feminino e Male is Masculino.

Ok! Sil... you!

Sil: Stepfather...male

T: Ok, stepfather?

Mac: Tanto faz padrasto como madrasta?

T: Daí...stepmother.

E se fosse filhos?...Stepson igual enteado. E ... steptdaughter?

Clau: Enteeda

T: Hu-Hu

Mac: Daí sogro ou sogra é..in-law

T: Mother-in-law

Mac: Nora is...?

T: Daughter-in-law

Ok ... Now, you are going to discover and write about your friend's family.

You are going to work in pairs, ask and write and after you are going to show to the class, ok?

Students start doing the exercises.

T: Ok? Let's go.

El, you are going to start.

El: Sil has a sister. She is a teacher. She lives in Guarapuava

T: Ok, very nice!

Sil...

Sil: My friend El, has a brother. He works at Sadia.

T: Ok!...

Sol, ...

Sol: Sil has three sisters. They work in a school. Rose is a student administration.

T: Rose is a student in administration.  
Good! Very nice!

Sil: Sol has three sisters and four brothers. One of her sisters works with me in my school. Her name is Carmem and she lives near my house in the same street. She works at Reinaldo Sass.

T: Ok. Very nice.  
Mac...

Mac: Mar has one brother. Your name is Gino. He lives in Francisco Beltrão. His job or work?

T: Job.

Mac: He is a lawyer

T: He is a lawyer.

Mac: He is a lawyer. He is married.

T: Hummm.... His name is....because you said your name, ok?

Mar: Mac has a sister. Her name is Amélia. She live sin Francisco Beltrão with your family. She is a student in the university. She not work because she studies History.

T: Ok! Mar, she lives with HER family. No your family. Her family.  
Another, She doesn't work.

Mar laughs.

T: Como é o finalzinho?  
Please, repeat the final for me. I have doubts.

Mar: she studies História.

T: She studies History...History.

Lu: Ap has one sister. Her name is Maristela. She lives with your parents in Francisco Beltrão. She's a teacher. She works in a school Caic, is it?

T: She works at Caic School.

Lu ... She lives with HER family.

Lu: Her parents

T: Ela mora com a família dela, os pais delas. Se você falar your...fala de você.

Lu: Her is dela.

T: Hu-Hu

Mar: His is dele.

T: Hi

Lu: at Caic School, teacher?

T: Yes!  
Ap, you....

Ap: Lu has a brother. His name is Marcio. He lives with his family.

T: Yes!

Ap: He lives in Francisco Beltrão. He is a ma-na...

T: He's a manager.

Ap: Manager.

T: Ok, he's a manager. Manager ... gerente.

Clara: Re has two sisters. Cristiane and Carol lives in Francisco Beltrão. They lives with her parents. They are students.

T: Ok. Re has two sisters, ok?

Clara: Cristiane and Carol lives in Francisco Beltrão.

T: They LIVE...  
Hu-hu...Ok

Clara: They lives with her parents.

T: They LIVE with THEIR parents. Ok?  
They...their. They are students, ok Clara?  
And you...Re?

Re: Clara has Three sisters. Vivi, Suzana,  
Claudia. They doesn't live with parents.

T: They DON'T live with parents.

Re: They live in Francisco Beltrão. They  
aren't friends.

T: Ok. Students,...S in the verb...In  
Portuguese...o S no verbo só quando você  
estiver falando dele ou dela. Ela trabalha,  
ela lê, ele estuda... Eles trabalham fica  
normal, ta bom?

Clau: Their é deles.

T: Yes, they live with their families, ok?

Sil: Eu tenho uma dúvida. Eu coloquei;  
"Uma das irmãs trabalha"

T: Works.

Sil: Works?

T: UMA das ...  
Ok, that's right?  
What about here? No?  
Então, vocês entenderam essa  
diferença?

Re: Sim

T: Good...very, very nice.  
Here...

Ni: No.

T: No?

Ni: ... (Inaudible)

T: Ah...His?

Ok, students? Take a look there in the  
exercise. I think that you know this kind of  
exercise. Take a look there, page twenty

T: The use of...?

Silence

T: Do and Does, remember? We  
commented about that. I'm not going to  
explain it now. Because I know you know.  
First, try to do it and after we are going to  
comment about that, ok?

Gê: Do in I – you – we – they.

T: Hu-Hu...

Sil: Does in It –she – he.

T: Yes! That's right.

Sil: Eu não me lembro.

T: Não, não...é bem isso

Mar: ( Inaudible)

Mar: Eu perguntei porque eu não gosto de  
responder

T: Ok! (teacher laughs)

\* Students are doing another exercise using  
pictures of famous people.

They have to discover who the people in  
their friends' picture are.

Mar: What does she do?

Sil: She is an actress.

Mar: Where does she lives?...Live

Sil: I think that she lives in Rio or São  
Paulo. I don't know.

Sts: ...(inaudible)

Gê: Does she have children?

Sil: I don't know. I think she doesn't have children.

Sil shows the picture.

T: Ok. Outro volunteer para perguntar.

Re: Eu pergunto.

T: Vai, Re.

Re: What does she do?

Mar: He do is a singer...He is a singer.

T: He's a singer.

Re: Where does she live?

Mar: He lives in Hollywood.

Mar shows the picture.

Sts: Wow!!! ...(Inaudible)  
Laugh.

Mar: I think he is French.

T: He is French.

Ok, anybody else?

Clau: Mais alguém?

Mac: Me.

T: can you talk about him?

Mac: He's an actor.

T: Hu-Hu

Mac: He lives in São Paulo.

T: Ok.

Mac: He's young. He's beautiful.

Everybody laughs.

T: He's handsome.

Mac: Handsome...

Mac shows the picture.

T: Ah! He works in Malhação.

Clau: Hand...

T: Handsome. For men you say handsome.  
For women you say pretty.

Mac: (inaudible)

T: Beautiful? Beautiful is for house, car,  
ok? Any other volunteer?

Re: He is handsome.

T: Hu-Hu... bonito

Re: E a moça?

Gê: Pretty.

T: Hu-Hu  
Ok. Next.

So: She is in top model.

T: She is a top model.

T: Hu-Hu

So: She lived...

T: She lives

So: She lives in Rio de Janeiro. She  
have...She doesn't have children.

T: She doesn't have children.

Ok! Ok!

Go on! Who else?

T: (inaudible)  
Laugh.

Lu: He has a family. He lives in São Paulo  
and Rio. He is ... ac....  
Como é que é ator?

T: Actor.

Lu: He's an actor. He's ...He have in son.  
Ele tem um filho, né?

T: Ok. he has a son...certo  
Very nice! ? Ok, students?

Sts: Ok!

T: Did you observe the difference?

Sts: Yes!

T: Take a look in the book now. We have  
an exercise to practice listening, ok?

El: Teacher, tenho que sair mais cedo  
porque eu vou na apresentação.

T: Ok! Bye-bye!

El: Tenho que ver o governador.

Sts: Laugh

T: Ok..Vai, vai sim...

Ok. Yes? Ready?

\*Teacher plays the tape.

Unit 2, Passage 2, Page number 20.

A: Do you have any brothers or sisters,  
Helen?

B: Yes, I do. I have two brothers and three  
sisters. I also have six aunts and eight  
uncles and 25 cousins.

A: Do you have nieces and nephews?

B: Yes, I do – my sister's kids. They live  
with us.

T: Right, students? What is Helen talking  
about?

Silence.

T: What is Helen in the dialogue talking  
about?

Clau: About family?

T: About family... Yes!

I have two brothers and tree sisters, six  
aunts and eight uncles and 25 cousins.

Ok... Take a look the book.

(Teacher reads the headline of the book)

Now use the information that is true for  
you. Well, we did this exercise before...

Number four...(Teacher reads the headline  
of the exercise again) Ask your classmates

questions like this: "Do you go to the  
movies often?" Write one name in each

box in the chart. See how many boxes you  
can fill.

The exercise is; you have to work in  
pairs and ask to your pair about these kind  
of things.

For example: Do you like hamburgers?

Gê: Yes!

T: Yes or No.

You are going to make the questions you  
have here. Do you understand?

Sts: Yes!

T: Ok!

Students are doing the exercises.  
Everybody is talking together.

T: Ok, students? Sorry, class is over.

Ni: Já?

T: Bye- bye.

## APPENDIX IX

### TRANSCRIPTION

#### Silvia's Class

T: Vamos revisar?  
mental

Eu mostro verbal as pictures e vocês vão verbal dizendo o que eles estão material usando?

Lia: Um sapato

T: Shoes... E a cor?

Daniel: Preto

Mateus: Black

T: Black...black blazer, black pants and black shoes.

Formando o conjunto, ela relational está com um suit.

Vamos ver material aqui...Essa vocês também vão verbal poder falar... a cor e a roupa.

Leo: White

T: White?

Carla: White dress.

T: White dress. Que bonito esse aqui!

Felipe: Ta chique , no último.

T: Essa aqui que eu mental quero.

Davi: É a Vera Fischer

T: Isso! E o que ela material está usando?

Ana: Pink

T: relational É tudo pink. Isso aqui o que é?

Paulo: Blusa

Lia: Blou..

T: Blouse... pants

Lia: Pants

T: Como é que relational é tenis?

Leo: Socks

T: Tennis ou Sneakers

Leo: Sne...

T: Sneakers. E ela também está usando...?  
Material

Davi: Meias

Leo: Socks.

T: Pink blouse, pink pants, white socks and pink sneakers.

T: E essa? Ela está usando o que?  
material

Roberta: camiseta

Mateus: T-shirt.

T: Não é bem uma T-shirt. É de lã. Camiseta e de malha.  
relational relational relational

Sandra: Shirt?

Luiz: Casaco de lã?

T: No... A blouse. Eu também <sup>to</sup> com uma blouse. E a cor?  
relational

Débora: Red

Mateus: Red blouse

T: Isso red blouse. She is wearing a red blouse.  
material

E esse casal? O grandpa e a grandma.

Paulo: Não é dois homens?

Students laugh.

T: Não.

T: They are running. O vovô está usando uma...?  
material material

Lia: Blouse.

Mara: T-shirt.

T: Jacket...E a vovó?

Felipe: T-shirt

T: O que é isso?  
relational

Tiago: cap

T: Isso <sup>to</sup> só para a gente revisar um pouco. Agora eu vou entregar a apostila e você vai  
relational material material

procurar na apostila. Eu não quero... Olha, eu vou entregar a apostila para vocês  
material mental behavioural material

pintarem. Eu vou dar atividades numa folha para fazer com vocês. Então eu vou

material

material

material

entregar a apostila e...

material

Ana: Dá para pinta?

T: Não ainda, antes do final da aula eu deixo? agora não.

mental

Patrícia: De quem é essa?

T: Essa é da Lia.

relational

Mateus: Profê vamos fazer logo?

T: Vamos. Calma. Eu vou dar para vocês pesquisarem nesta lista de roupa, combinado?

material

material

Eu entrego e vocês vão lendo. Lendo aqui, ó! Vai dando uma olhada para lembrar, tá?

material

material material

behavioural

mental

Enquanto isso eu entrego e depois...As folhas para explicar a atividade da folha.

material

verbal

T: Olhando aqui que eu vou explicar.

behavioural

verbal

Leo: Que página.

T: Eu pedi para vocês abrirem a apostila na página trinta e sete.

verbal

material

Mateus: Dá para terminar?

T: Não! Não é para terminar aí. Antes do final da aula vocês vão fazer o recorte das

relational

material

material

clothes para vestir o bonequinho.

material

Davi: Página?

T: Trinta e sete. Eu pedi para vocês darem uma olhada e lerem a lista de clothes que

verbal

behavioural

material

vocês tem lá.

relational

Roberta: Ó Professora...meu desenho!

T: Ótimo, tá?

T: Eu vou entregar a folha onde vocês têm um crossword, tá?

material

relational

A maioria das clothes estão aqui. Senão me falha a memória, o que está faltando

relational

material

aqui é simplesmente o terninho...Eu já coloco no quadro...é o número four.

relational

material

relational

Ana: Four?

Mateus: Não é um blazer?

T: Não. Tem a calça e o blazer. O restante tem tudo nesta lista aí.

existential

relational

Nós já revisamos alguns com as figuras e vocês têm a lista para completar a crossword

mental

relational

aqui. Vocês vão procurar e depois nós vamos verificar. Só a crossword para fazer agora.

material

material

material

Luiz: É para fazer em Inglês?

T: Em inglês.

Luiz: Dá para olhar na apostila?

T: Dá para olhar.  
behavioural

T: Olha a palavrinha lá. relational Te no quadro. O number four relational é relational suit.

T: Ó..o problema de vocês relational esta sendo visual. Então eu vou falar o número e o que verbal

relational é o desenho. O número um relational é tênis, o número dois relational é blusa de lã, o número três

relational é meia. O número quatro, não existential tem na lista...lá relational aqui no quadro, o número cinco

relational é vestido, número seis..gravata e o setembro

Mateus: Calça jeans

T: E o número oito?

Gustavo: É um...

T: Cinto. E o nove?

Mateus: T-shirt.

Lia: Blusa

T: Blusa

Mara: Shirt

T: Não relational é camisa, relational é uma blusa de mulher.

Número dez, o que relational é o número dez?

Felipe: Saia.

T: Não dá para mental ver pelos desenhos o que relational eles são?

Dá sim!  
material

T: Vamos material fazer o seguinte. A maioria material terminou e aqueles que não terminaram material e quem

relational está em dúvida, ta material faltando uma palavrinha....vai behavioural olhando aqui.

Então vai material lá, eu não vou material fazer a palavra cruzada, eu vou verbal dizer o número e vocês

material dão a resposta.

T: Número um

Fabi: S-N-E-A-K...

T: Não relational é isso...

Lia Tênis?

T: Não...Sneaker. E a número dois?

Tiago: Agasalho

T: In English

T: Eu não sei.

T: Quem conseguiu achar o número dois?  
material

Lia: Agasalho de lã.

T: Eu quero em Inglês.  
mental

Lia: Eu não sei como falar.

T: Sweater. ..Número três.

Leo: Meia

T: Vamos combinar uma coisa? Para quem não ouviu...  
material behavioural

Mara: Socks

T: Eu já ouvi. Se alguém não ouviu ainda... Quando eu peço número um, dois, três, vocês  
mental mental verbal

vão me responder em Inglês. Se você não sabe, espera um pouquinho, deixa o amigo  
verbal mental material

falar, combinado?  
verbal

Agora eu quero ouvir number Four.  
mental

Lia: Suit

T: Isso! Number Five

Mara: Dress.

T: What's number six?  
relational

Luiz: Ti..

T: Tie...gravata & tie.  
relational

Luiz: Tie

T: Number seven?

Ana: Jeans

T: Muito bem! Number eight?

Carla: Belt

T: Belt. Number nine?

Pedro: Blouse

T: Number ten?

Mateus: Dress

Lia: É saia....skirt

T: Skirt

T: Mais uma vez, repetindo todos eles.  
material

T: T-shirt

Sts: T-shirt

I: Sweater

Sts: Sweater

T: Socks

Sts: Socks

T: Suit

Sts: Suit

I: Dress

Sts: Dress

T: Tie

Sts: Tie

T: Jeans

Sts: Jeans

T: Belt

Sts: Belt

T: Blouse

Sts: Blouse

T: Skirt

Sts: Skirt

T: Antes de colorir, eu vou trabalhar com vocês a atividade de baixo  
material material

Fabi: Ahhhhhhhhhhhhh

T: Lá está escrito assim  
material

Lia: É para escrever?

T: Eu to explicando! Essa atividade aqui. Essa listinha de clothes ...letters A, B,C,D,E, F e  
verbal

para cada letra tem duas clothes.  
existential

Daniel: È para ligar?

T: Não é para ligar nada. Está escrito assim...Listen and circle. Eu vou falar uma delas e  
relational material behavioural material verbal

um não pode falar para o outro. Aquela que eu falar você vai circular. Para a gente  
verbal verbal material

trabalhar listening, vocês vão ter que ouvir.  
material mental

Gustavo: Como assim circular?

T: Eu to explicando, espera!  
verbal material

Como circular...circular é circular.  
material relational

Gustavo: Ah! È fazer uma bola em volta?

T: Isso! Mas antes vamos ver os desenhos e ouvir bem como é o nome de cada um para  
mental mental relational

vocês não terem dúvidas ...que depois não adianta. é você que vai fazer. No final, a  
relational material

gente vê se você acertou. Então presta atenção...na letra A, quais são... Não é para  
mental behavioural relational

escrever nada é só para ouvir e não é para circular nada.  
material mental material

Na letra A, quais são as duas clothes que tem ali?  
relational existential

Ana: Dress e

T: E..?

Mara: Blouse

T: Sweater! Lembram? Blusa de lã. E a primeira mental é um dress. relational

T: Letra B.

Mateus: É uma mala

T: A letra B tem uma palavrinha que vocês ainda não viram, mas essa existential é, digamos assim, mental relational

essencial se você for fazer uma viagem. Você precisa de uma ...? material mental

Carol: Mala

T: Bag. Para guardar todas as clothes. material

Essa primeira palavrinha é bag. A segunda vocês sabem. relational mental

Mateus: Sim...jeans

T: Jeans. Letter C, quais são as palavras? relational

Carlos: Sapato.

T: Como é em inglês?...Shoes. E a outra? relational

Mateus: É chapéu

T: É chapéu...como é que é? relational

Davi: Não tem na lista

T: Tem

Débora: Hat

Tiago: H-a-t

T: Hat. O H faz som de...

Lia: R

T: Hat

Sts: Hat

T: Vamos repetir na A, na B e no C. Ver se vocês lembram. mental

Letra A... na ordem

Fabi: Dress

T: Dress e...? Sweater

Sts: Sweater

T: Letter B

Leo: Bag

T: Bag and...?

Sts: Jeans

T: Letter C

Mateus: Sapato

Felipe: Shoes

T: E o ...?

Carla: Hat

T: Mais uma vez. Letter A

Mateus: Dress

Lia: Sweater

I: Letter B

Luiz: Bag e jeans

Carlos: Jeans

I: Letter C

Sts: É...

T: Shoes e...hat

Quando material chega na letra C, vocês mental esquecem. Então vamos material fazer o contrário. Eu começo material

pela letra C, até chegar na A.

Mateus: De novo?

I: Letra C...

Sts: Shoes, hat

T: Letra B?

Sts: bag, jeans

T: Letra A

Lia: Dress

Leo: Sw...

T: Sweater. E a letra D?

Sts: T-shirt

T: Ô...o pessoal...já ta verbal falando aqui. Letra D...T-shirt

Mateus: Camiseta

T: T-shirt e o que mais?....

T: Skirt

T: Repitam...T-shirt, skirt

Sts: T-shirt, skirt

T: Letra E

Sts: Shorts

T: No...jeans and...?

Mateus: Gravata

T: Como relational é gravata?...Tie

Sts: Tié

T: E a última..? Letra F

Sts: Socks.

T: Socks e...

Mateus: Belt

T: Mais uma vez repetindo todas... verbal

Mateus: ÃÃÃÃÃ...professora

T: Dress, sweater

Sts: Dress, sweater

T: Bag, jeans

Sts: Bag, jeans

T: Shoes, hat

Sts: Shoes, hat

T: T-shirt, skirt

Sts: T-shirt, skirt

T: Jeans, tie

Sts: Jeans, tie

T: Socks, belt  
Sts: Socks, belt

T: agora eu vou falar assim... letra A e vou falar uma daquelas duas palavrinhas e vocês vão

circular o que eu falei... Mas ninguém vai falar nada... "Ah! É meia! É calça!"... Não

fala nada. Vão fazer com o lápis de escrever porque é mais fácil apagar se você errou.

Mateus: Aqui? É para escrever?

T: Circular a roupinha que eu falar o nome.

Então vai lá ... Lápis na mão...

Letra A...sweater

T: Pat é essa atividade aqui. Acorda! Essa aqui, ó!

Letra B, jeans... letra C, shoes.... letra D, T-shirt

Leo: Letra D é como?

T: Letra D, T-shirt... letra E, tie... letra F, socks.

Mateus: O Davi falou... Não é para falar

T: Muito bem! Tudo certinho! Não tinha ninguém fazendo errado..há não sei uns

perdidinhos no começo que não prestaram atenção com tudo que eu expliquei. Mas depois

seguiram e fizeram certo. Agora só para ter certeza, na letra A, me digam, em Inglês a

palavrinha...Letra A?

Sts: Sweater

I: Letra B?

Sts: Jeans

T: Letra C?

Sts: Shoes

T: Letra D?

Sts: T-shirt

T: Letra E?

Sts: Tie

T: Tie... letra F?

Sts: Socks.

Mateus: Dá para recortar agora?

T: Dá.

T: quase na hora... entreguem a apostila.