Cláudia Hilsdorf Rocha

Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
Fevereiro, 2006

Cláudia Hilsdorf Rocha

Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Stricto Senso (Mestrado) em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
Fevereiro, 2006

CRB 8/6934

R582p

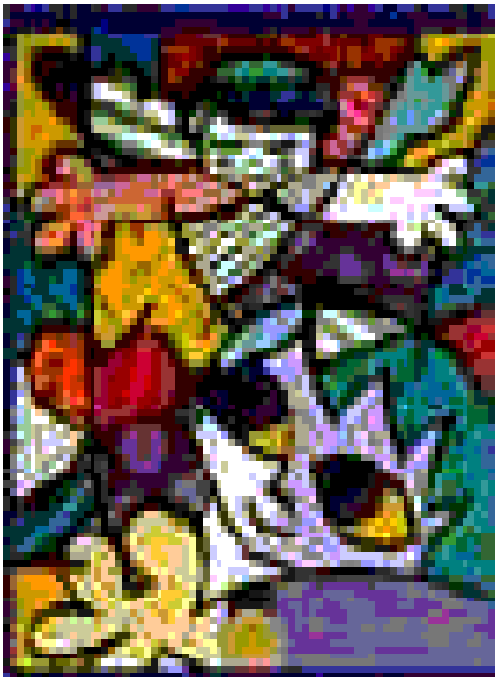
Rocha, Cláudia Hilsdorf.

Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes / Cláudia Hilsdorf Rocha. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho.

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

1. Língua estrangeira - Estudo e ensino. 2. Crianças - Formação. 3. Ensino Fundamental. 4. Educação - Finalidades e objetivos. I. Almeida Filho, José Carlos Paes. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.



A Criança- Romero Britto

I believe that children are our future
Teach them well
and let them lead the way

Show them all the beauty
they possess inside

Give them a sense of pride
to make it easier

Let the children´s
laughter
Remind us how we used to be

GREATEST LOVE OF ALL
Whitney Houston (M.Lasser- L. Creed)

"A Lingüística Aplicada preocupa-se com os mais emotivos e importantes assuntos: a educação das crianças, os direitos dos menos favorecidos, o equilíbrio não estável das culturas e línguas, os efeitos da tecnologia na comunicação...Há muitas vozes falando para a Lingüística Aplicada.... é preciso ouvir todas elas... e falar com a própria voz"

Cook (2003: 78)



Dedico esta dissertação:

Aos meus filhos, Saulo e Diogo, pela luz que trouxeram à minha vida, por me ensinarem a amar incondicionalmente e por me aceitarem e amarem da maneira que sou.

Ao meu marido, Milton, pela cumplicidade e pelo amor que demonstra por mim e pelas "nossas crianças".

Aos meus pais, Eurípedes e Marly, por todas as privações sofridas para que eu seja feliz, pelos valores que me passaram e pelo amor que até hoje me dedicam, sem pedir nada em troca.

Aos meus irmãos, Antônio e Roberto, e à minha irmã, Eloísa, por me fazerem sentir parte de uma família que se une pela força do respeito e da verdadeira amizade.

Ao meu avô, Jorge, pelas histórias que me contava quando criança. À minha avó, Mariquinha, por tudo que fez por mim e que, hoje, já não pode mais se lembrar. À minha tia e também "avó", Laura, pelo infinito amor dedicado a mim e a meus filhos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pela grandeza de sua humildade, pela sua determinação e brilhante trajetória acadêmica e, acima de tudo, por toda sua infinita sabedoria, que comigo partilhou.

A todas as crianças que participaram deste estudo, enriquecendo este trabalho, pela beleza de sua inocência e pelos sonhos que demonstraram ter.

AGRADECIMENTOS

A todas as fontes de luz e proteção que me guiaram durante este percurso.

Aos membros da Banca, Profª Drª Edcleia Aparecida Basso e Profª Drª Rita de Cássia Tardin, por engrandecerem meu trabalho através da presença e das orientações.

À Profª Drª Maria Rita Salzano Moraes e à Profª Drª Maria Luisa Ortiz Alvarez, pelo apoio.

À Profª Drª Ana Maria Ferreira Barcelos e à Profª Drª Elza Taeko Doi, pelos valiosos comentários.

À Profª Drª Leila Barbara, pelo incentivo, respeito e compreensão.

Á Profª Drª Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, pela atenção e apoio a mim dedicados no início de minha vida acadêmica.

À Profª Drª Roxane Rojo, pelas inestimáveis contribuições.

A todos os participantes que concordaram em fazer parte deste estudo, pela cooperação.

Ao meu amigo, Kleber, por todo o conhecimento que me ajuda a construir e pelo ser humano singular que é.

À amiga Leny, pela alegria de tê-la conhecido e à amiga Lourdinha, pelo trabalho conjunto.

Aos colegas da Extensão do IEL, Yara, Thiago, Geraldo e Stephani, pelo incentivo.

Ao Cláudio, à Rose e ao Carlos, da Secretaria de Pós-Graduação do IEL, pela atenção e profissionalismo.

A todos os meus professores da Unicamp, por me auxiliarem a construir meu caminho na Lingüística Aplicada.

A todos os meus colegas de Unicamp, pelo companheirismo.

À Rita Klein, minha eterna professora de português, pelo auxílio na correção do texto.

Ao Fernando, meu primo, pela colaboração.

À Joyce e à Michelle, pela dedicação.

A todos os funcionários do IEL-Unicamp, que tornam a universidade um local agradável para se estudar e pesquisar.

A todos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me a trilhar pelos caminhos da Lingüística Aplicada.

À Capes, pelo auxílio financeiro, que tornou a caminhada menos árdua.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
IEL – Instituto de Estudos da Linguagem
Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Orientador

_____

Profª Drª Edcleia Aparecida Basso
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
Examinador Externo

_____

Profª Drª Rita de Cassia Tardin
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Examinador Externo

Suplentes:

_____

Profª Drª Maria Luisa Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília (UNB)

_____

Profª Drª Maria Rita Salzano Moraes
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e de base etnográfica (André, 2003), tem como centro de seu estudo o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras (inglês) nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, aqui representado por duas escolas da rede municipal e uma escola particular, localizadas em uma pequena cidade do interior paulista. Os objetivos centrais deste trabalho voltaram-se, primeiramente, para a elaboração de justificativas e provisões teóricas para a condução do ensino em questão. Para tanto, desenvolvemos, inicialmente, uma análise documental (PCN-LE), em busca de orientações que pudessem ser transpostas para o contexto especificado. Propusemo-nos, também, ao construir nossas proposições, a ouvir as vozes dos agentes, direta e indiretamente, envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber, diretores, coordenadores, professores de sala, professores de línguas, alunos e pais, a fim de investigarmos seus objetivos e crenças frente ao processo. O referencial teórico que embasou nosso trabalho constituiu-se por estudos voltados à criança como aprendiz de línguas (Cameron, 2001, 2003; Wood, 1998), à natureza comunicacional (Almeida Filho, 1993, 2005) e sociointeracional (Vygotsky, 1998, 2001) da linguagem e da aprendizagem, à noção de linguagem como discurso (Bakhtin, 2003, 2004) e às crenças no ensino de línguas (Barcelos, 2004), sob um viés sociocultural e discursivo (Alanen, 2003; Dufva, 2003). Os resultados indicam a necessidade de diretrizes teórico-práticas especificas para o ensino-aprendizagem de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as quais respeitem a natureza ativa da criança e os aspectos que a motivam a aprender uma língua estrangeira, como também garantam a função formadora desse ensino. Nossos dados revelam, ainda, a importância de desmistificarmos algumas crenças comuns ao contexto investigado, consideradas inibidoras da aprendizagem, tais como a impossibilidade de o ensino de línguas ocorrer, de maneira efetiva, na escola regular (pública). Evidenciamos, também, no estudo, que as crenças dos participantes se encontram em tensão a este respeito, na medida em que tal crença pode servir de instrumento de manutenção da exclusão social por meio do ensino de línguas. Em suma, este trabalho mostra a necessidade de investigação mais profunda a respeito das crenças e objetivos dos alunos, professores e terceiros, visando redimensionar o ensino de línguas em escolas regulares, tornando-o mais próximo das expectativas dos participantes, e, também, mais significativo.

ABSTRACT

The aim of this work is to develop theoretical guidelines and propositions concerned with the teaching of English as a foreign language at primary level. The research was carried out in two public schools and in a private one, which were all located in a small city in the countryside of São Paulo State. In order to carry out our study, we firstly investigated into the official document entitled "Parâmetros Curriculares Nacionais –Língua Estrangeira" (National Curricular Parameters for the Foreign Language Teaching), which presents officially established directions to guide such process. We were searching for some teaching orientation that could possibly be adapted to the teaching of English in the first grades. At the same time, we aimed at investigating the beliefs of the participants of the English teaching and learning process, such as the (English) teacher, the student, the coordinator, the director and the parents, as well. The theoretical framework was based upon studies on how children think and learn (Wood, 1998, Cameron, 2001), on the social interactionist (Vygotsky, 1998, 2001) and communicative (Almeida Filho, 1993, 2005) approaches to language and to language learning, on the view of language as discourse (Bakhtin, 2003, 2004) and, also, on the concept of beliefs related to the English teaching and learning (Barcelos, 2004) in a sociocultural and bakhtinian perspective (Alanen, 2003; Dufva, 2003). Our results show that some beliefs seem to be in conflict with others, as far as the belief that it is impossible to learn English effectively in public school is concerned. Some participants deny this conception, while others reinforce it, which can be related to social exclusion. Our data also point to the fact that some myths or strong beliefs must be deconstructed, so that we can have some positive transformations happen with regard to the foreign language teaching/learning process in Primary Education.

SUMÁRIO

Capítulo I – A pesquisa 01

1.1 Introdução 02

1.2 Organização da dissertação 04

1.3 Contextualização da questão de pesquisa 05

1.3.1 A expansão do ensino de LEC no mundo e suas implicações para o contexto educacional brasileiro 05

1.3.2 LEC: um breve relato sobre organizações, documentos, informativos e relatórios oficiais 08

1.3.3 O ensino de LEC no Brasil: uma breve resenha sobre pesquisas e projetos 12

1.3.4 As vozes dos participantes e seu eco na pesquisa 13

1.3.5 A inclusão facultativa de LE de 1ª a 4ª séries: o inglês como língua universal e a exclusão social no contexto do Ensino Fundamental brasileiro 16

1.4 Objetivos e Perguntas de Pesquisa 19

1.5 Justificativa da pesquisa 22

1.5.1 A relevância pessoal do estudo 22

1.5.2 A relevância científica e social da pesquisa 24

1.5.2.1 A carência de estudos na área 24

1.5.2.2 A relevância da formação integral do aluno através da LE e sua relação com a prática crítico-reflexiva 25

1.6 O capítulo em resumo 26

Capítulo II – Metodologia de Pesquisa 27

2.1 A natureza e o caráter do estudo 29

2.2 O contexto da pesquisa 34

2.2.1 O ensino de LE na Rede Municipal e na Rede Particular de Ensino e as escolas que o representam 34

2.2.2 O perfil das escolas 37

2.2.2.1 EA 37

2.2.2.2 EB 38

2.2.2.3 EC 39

2.3 Os participantes da pesquisa 40
2.3.1 Definindo os participantes 40
2.3.2 O perfil dos participantes 42
2.3.2.1 O Grupo AL 42
2.3.2.2 O Grupo PI 42
2.3.2.3 O Grupo P 42
2.3.2.4 O Grupo PS 42
2.3.2.5 O Grupo AG 43
2.4 Instrumentos de pesquisa 43
2.4.1 Os questionários 46
2.4.2 As entrevistas 47
2.4.3 Os desenhos 48
2.5 Os procedimentos de coleta 50
2.5.1 A seleção dos participantes 51
2.5.2 A aplicação dos questionários e entrevistas 52
2.6 Os procedimentos de análise dos dados 54
2.6.1 A análise documental 54
2.6.2 A análise das crenças e objetivos dos participantes 55
2.6.3 A análise dos desenhos 57
2.7 Concluindo este capítulo 58

Capítulo III- Referencial Teórico da Pesquisa 59
3.1 As políticas de ensino de LE no Brasil: um breve histórico das reformas oficiais aos PCN-LE 62
3.1.1 A LE no tempo do Império: as primeiras reformas 62
3.1.2 As mudanças na Primeira República 62
3.1.3 Mais alterações no ensino de LE: a Reforma Francisco de Campos e a Reforma Capanema 63
3.1.4 A LDB de 1961 63
3.1.5 A LDB de 1971 63
3.1.6 A LDB de 1996 e os PCN-LE 64
3.2 O processo de ensino-aprendizagem de LE: foco no aprendiz criança 65
3.2.1 As principais diferenças entre o aprendiz adulto e o aprendiz criança 65
3.2.2 O fator da idade e o ensino de LEC: quanto mais cedo melhor? 73
3.2.3 O papel formador da LE e a competência intercultural 79

3.2.3.1 O ensino do inglês e sua relação com a cultura: um processo de construção de competências, habilidades, conhecimentos e capacidades 79
3.2.3.2 A competência intercultural no ensino de LEC 87
3.3 Como a criança pensa e aprende (línguas): um diálogo entre a Lingüística Aplicada e ciências de contato 95
3.3.1 A Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e suas correntes 96
3.3.2 A teoria sócio-histórica: breves reflexões terminológicas e conceituais 98
3.3.3 Uma visão sócio-histórica e dialógica da linguagem 100
3.3.4 Desenvolvimento e aprendizagem (de línguas) nas vozes da Psicologia e da Lingüística Aplicada 108
3.3.4.1 Idéias centrais na Teoria de Vygotsky: a zona de desenvolvimento proximal e o conceito de mediação 108
3.3.4.2 A ZDP e a importância do brinquedo para o desenvolvimento da criança 112
3.3.4.3 As contribuições de Bruner: aprender-a-aprender 114
3.4 Como ensinar LE para crianças: relacionando princípios e prática 120
3.4.1 Abordagem: a importância da visão de linguagem/língua estrangeira e de aprendizagem para a força que orienta a ação de ensinar línguas para crianças 121
3.4.2 Interações e ações no ensino-aprendizagem de LEC 127
3.4.2.1 Um modelo para nossas ações 127
3.4.2.2 A tarefa de ensinar LEC: buscando interações significativas 128
3.4.2.2.1 A centralidade da interação no ensino de LEC 128
3.4.2.2.2 Oralidade, vocabulário, gramática e letramento no ensino de LE para crianças 133
3.4.2.2.3 Tópicos, temas, tarefas e projetos: a dimensão inter/transdisciplinar

do processo de ensino-aprendizagem de LEC 139
3.4.2.2.4 A motivação e os múltiplos recursos e meios 144
3.4.2.2.5 Canções, rimas, jogos e histórias 147
3.4.2.2.6 A avaliação no ensino de LEC 153
3.5 O processo de ensino-aprendizagem de LEC: as vozes dos agentes 159
3.5.1 Definindo o conceito "crenças" 159
3.5.2 Focando o contexto: uma abordagem sócio-cultural e dialógica das crenças 169
3.5.3 Crenças recorrentes sobre o ensino-aprendizagem de LE 172
3.6 Resumindo o capítulo 178

Capítulo IV – Análise dos Dados 179
4.1 Os PCN-LE em foco 181
4.1.1 Descrevendo os PCN-LE e suas perspectivas educacionais 181
4.1.2 O que dizem os PCN-LE 183
4.1.2.1 Justificando a inclusão da LE no currículo 184
4.1.2.2 A caracterização da LE e as concepções teóricas privilegiadas pelo Documento 188
4.1.2.3 Os objetivos propostos pelos PCN-LE 193
4.1.3 As diretrizes oficiais e o ensino de LEC de 1ª a 4ª séries: resumindo nossa análise 196
4.2 Ouvindo as vozes dos agentes 198
4.2.1 O que pensam os participantes de AG e PS de EA, EB e EC 199
4.2.1.1 Onde ensinar/aprender LE 200
4.2.1.2 Quando ensinar/aprender LE 204
4.2.1.3 Por que e para que ensinar/aprender LE 205
4.2.1.4 Para quem ensinar LE 208
4.2.1.5 Por quem o ensino deve ser promovido 209
4.2.1.6 Como e o que ensinar/aprender 210
4.2.1.7 Súmula das crenças de AG e PS de EA, EB e EC 213
4.2.2 O que pensam os pais de EA, EB e EC 214
4.2.2.1 Onde ensinar/aprender LE 214

4.2.2.2 Quando ensinar/aprender LE 217
4.2.2.3 Por que e para que ensinar/aprender LE 217
4.2.2.4 Para quem ensinar LE 219
4.2.2.5 Por quem o ensino deve ser promovido 220
4.2.2.6 Como e o que ensinar/aprender 222
4.2.2.7 Súmula das crenças do Grupo P 224
4.2.3 O que pensam os professores de inglês de EA, EB e EC 224
4.2.3.1 Onde ensinar/aprender LE 225
4.2.3.2 Quando ensinar/aprender LE 226
4.2.3.3 Por que e para que ensinar/aprender LE 226
4.2.3.4 Para quem ensinar LE 227
4.2.3.5 Por quem o ensino deve ser promovido 228
4.2.3.6 Como e o que ensinar/aprender 228
4.2.3.7 Síntese das crenças de PI 229
4.2.4 O que pensam os alunos de EA, EB e EC 230
4.2.4.1 Crenças sobre a aprendizagem de LE 230
4.2.4.2 Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE 235
4.2.4.3 Crenças sobre o professor e o aluno 239
4.2.4.4 Súmula das crenças do Grupo AL 240
4.2.5 O que pensa o grupo AG da SEC e de PLE 241
4.2.5.1 Onde ensinar/aprender LE 242
4.2.5.2 Quando ensinar/aprender LE 244
4.2.5.3 Por que e para que ensinar/aprender LE 245
4.2.5.4 Para quem ensinar LE 245
4.2.5.5 Por quem o ensino deve ser promovido 246
4.2.5.6 Como e o que ensinar/aprender 246
4.2.5.7 Resumo das crenças do Grupo AG da SEC e PLE 248
4.3 Resumindo as análises do capítulo 249
4.3.1 O que pensam os terceiros: AG, PS e P 249
4.3.2 O que pensa o Grupo PI 254
4.3.3 O que pensa o Grupo AL 256
4.3.4 Implicações das crenças e objetivos dos agentes para o ensino de LE de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e para a elaboração de possíveis diretrizes norteadoras 258

Capítulo V – Repercussões teórico-práticas do estudo 263
5.1 Conclusões e direcionamentos sobre o ensino de LE para alunos dos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental: retornando o foco para o aprendiz criança 265
5.2 O ensino de LE para crianças do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: articulando objetivos e possíveis provisões 269
5.2.1 Relacionando objetivos para o ensino de LEC e referenciais teóricos: possíveis diretrizes 270
5.2.2 Relacionando princípios e ações: uma possível proposição 275
5.2.2.1 O ensino de LEC através de gêneros: um caminho a seguir 275
5.2.2.2 Os gêneros como instrumentos de ensino-aprendizagem de LE 282
5.2.2.3 Os gêneros e o ensino temático: uma possível relação 289
5.3 A dissertação em foco: suas possíveis contribuições, limitações e sugestões para trabalhos futuros 291
5.4 Considerações Finais 293

Referências bibliográficas 295

Anexos
Anexo 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 315
Anexo 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Alunos) 316
Anexo 3- Instrumento de pesquisa- Questionário 317
Anexo 4- Instrumento de pesquisa- Entrevista 321
Anexo 5- Instrumento de pesquisa- Entrevista com alunos 322
Anexo 6- Desenhos dos alunos 324

Índice dos Quadros

Quadro 1- Operação Global de Ensino 14
Quadro 2- Classificação da pesquisa 34
Quadro 3- Os cenários da pesquisa 37
Quadro 4- Siglas dos cenários da pesquisa 37
Quadro 5- Os campos de participantes 40
Quadro 6- Os grupos de participantes 41
Quadro 7- As siglas dos grupos de participantes e a sua composição 41
Quadro 8- Relação entre instrumentos de pesquisa e participantes 45
Quadro 9- Total de participantes do estudo 52
Quadro 10- Objetivos dos participantes 56
Quadro 11- Categorias das crenças dos participantes 56
Quadro 12- As diferenças entre o aprendiz adulto e a criança 70
Quadro 13- O modelo sócio-construtivista do processo de ensino-aprendizagem 127
Quadro 14- O modelo de Cameron do construto de linguagem para a aprendizagem de LEC 135
Quadro 15- Cultura de ensinar e aprender e a origem das crenças 168
Quadro 16- Competências e os diferentes níveis de conhecimentos e capacidades 271
Quadro 17- Objetivos do ensino de LE para crianças 272
Quadro 18- Sistema e Conjunto de gêneros para LEC 287

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

...	**Pausa**
-/	**Pausa abrupta**
?	**Entonação ascendente**
((incomp.))	**Trecho incompreensível**
((...))	**Ação não verbal**
[...]	**Trecho omitido**

Adaptado de Van Lier (1998)

Capítulo I- A Pesquisa

"*O mundo não é... o mundo está sendo... no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar... a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação... e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho*".

Paulo Freire (2004: 77/79)



Fórmula do Cosmos (1818-1919), de Pável Folónov

Capítulo I- A Pesquisa

1.1 Introdução

É dentro de um cenário educacional conflituoso, no qual ainda muito se discute sobre o papel e o valor da aprendizagem de uma língua estrangeira (Leffa, 1998/1999) por crianças (Assis-Peterson & Gonçalves, 2000/2001), que este estudo desenvolve seus questionamentos e promove suas investigações. Toma-se aqui como foco o processo de ensinar e aprender línguas (inglês) nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, o qual, apesar do caráter facultativo, encontra-se consolidado nos Planos Curriculares das escolas particulares e em constante expansão no setor público.

Tendo como objeto de estudo um Projeto de Línguas Estrangeiras (doravante PLE)[1] implantado nas séries iniciais (1ª a 4ª) do Ensino Fundamental Público de uma cidade do interior paulista, bem como o curso de línguas estrangeiras (LE daqui por diante) ministrado também de 1ª a 4ª séries de uma escola particular da mesma cidade, a presente pesquisa pretende investigar o processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês) dentro desse cenário, buscando propor possíveis diretrizes norteadoras para o mesmo.

Ao fazê-lo, procuramos ouvir as vozes dos participantes diretos e indiretos deste processo, a saber, professores de inglês, alunos, professores efetivos das escolas, diretores, coordenadores e demais profissionais envolvidos no ensino em questão. Corroborando a importância do envolvimento de "pessoas leigas" na pesquisa aplicada (Bygate, 2005: 7) e embasados no pensamento de Rajagopalan (2005: 49)[2] de que nós, profissionais da linguagem, ao desenvolvermos nossos estudos, "devemos abordar os leigos como nossos genuínos interlocutores", pretendemos obter uma compreensão mais profunda acerca da ação de ensinar e aprender LE no contexto especificado, através da investigação das "crenças expressas"[3] dos participantes citados (Williams & Burden, 1997: 53).

Tal conceito, neste trabalho, relaciona-se, portanto, às vozes dos participantes materializadas através das percepções, valorações, expectativas e objetivos (Almeida Filho,

[1] Informações mais detalhadas sobre PLE encontram-se no Capítulo II desta dissertação.
[2] Faz-se necessário apontar que todas as traduções concernentes às citações originalmente redigidas em língua estrangeira inclusas neste trabalho são de minha responsabilidade.
[3] *Expressed* ou *Espoused* beliefs (crenças expressas) é o termo usado por Williams e Burden (1997: 53) para se referirem às crenças que os professores explicitam (verbalmente) acerca do processo de ensinar e aprender. O conceito será mais detalhadamente abordado no referencial teórico deste trabalho.

2005) verbalizados desses agentes, frente ao processo de ensinar e aprender LE (inglês) para crianças dentro do contexto em questão.

Acreditamos que essa articulação entre as vozes do campo acadêmico e as vozes da comunidade leiga nos propiciará encontrar possibilidades mais efetivas de se conduzir o ensino em questão, uma vez que se torna cada vez mais relevante para a pesquisa aplicada "a relação entre o funcionamento erudito da academia e a realidade social que está sendo investigada" (Bygate, 2005: 7).

1.2 Organização da dissertação

Este trabalho subdivide-se em cinco capítulos, sendo o objetivo deste primeiro, introduzir o contexto e o problema de pesquisa, bem como apresentar os objetivos e perguntas que norteiam a presente pesquisa, seguidos das justificativas para seu desenvolvimento. Ao contextualizarmos a questão em foco neste estudo, faremos uma breve resenha sobre organizações e documentos oficiais voltados para o ensino formal de línguas para crianças e sobre pesquisas nesta área. A questão da inclusão facultativa da LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro será também abordada neste capítulo introdutório.

O segundo capítulo trata da metodologia adotada nesta pesquisa, discorrendo acerca de sua natureza, contexto, perfil dos participantes, instrumentos escolhidos para a coleta dos dados, assim como os procedimentos para a análise dos mesmos. São apresentados, nesta parte da dissertação, detalhes sobre PLE e dos cenários que lhe são constitutivos, bem como explicações sobre as características da escola particular (doravante EP), também cenário deste estudo.

O terceiro capítulo é reservado ao referencial teórico que embasa este trabalho. Primeiramente traçamos o perfil da criança como aprendiz de línguas e seguimos argüindo acerca da relação entre a idade e o início dessa aprendizagem, quando faremos uma breve resenha dos encontros internacionais voltados para essa questão. Posteriormente, buscamos abordar o ensino de LE para crianças (LEC), traçando um diálogo entre a Lingüística Aplicada (LA) e as Ciências de Contato, dentre elas a Psicologia e a Educação.

É discutida nessa parte, dentre outros fatores, a relevância do pensamento de Vygotsky (1998, 2001) e Bruner (1960, 1966, 2001) para o ensino de LEC. Traçamos, nesse momento, um paralelo entre os princípios da Teoria Sócio-cultural (Vygotsky, 1998, 2001) e da Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 1993; 2005; Meneghini, 2004; Oliveira Santos,

2004). Ao abordarmos as concepções vygotskianas sobre linguagem e desenvolvimento, evidenciamos a relação entre as idéias do autor e o pensamento de Bakhtin (2003, 2004). Neste momento, discutimos brevemente o conceito de gênero discursivo proposto pelo referido autor e sua possível relação com o ensino de LE.

Seguimos argumentando sobre o papel formador do ensino de LEC e apresentando aspectos relevantes para o processo, no que diz respeito ao desenvolvimento da "competência intercultural" (Byram & Doyé, 1999) e aos procedimentos dentro do mesmo, dentre eles o desenvolvimento de tarefas (Ellis, 2003) e projetos (Phillips, Burnwood & Dunford, 2001), e a avaliação (Scaramucci, 1997, Cameron 2001). Destacamos, nessa parte da dissertação, a importância das interações significativas dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Finalizamos este capítulo discutindo sobre a relevância do estudo das crenças para este trabalho e argumentando brevemente acerca de alguns mitos referentes ao ensino de inglês como LE.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados. Primeiramente analisamos os documentos oficiais que norteiam o ensino de LE (PCN-LE) em busca de possíveis provisões para o ensino de línguas para crianças. Em seguida, fazemos a análise das crenças expressas (Williams & Burden, 1997) dos participantes deste estudo frente ao ensino em questão.

As considerações finais são apresentadas no quinto e último capítulo desta pesquisa e envolvem uma breve articulação dos aspectos abordados no trabalho, seguidos da apresentação de possíveis proposições e orientações para o ensino de LEC. Finalizamos esta dissertação com a explicitação das limitações desse estudo e algumas sugestões para trabalhos futuros.

1.3 Contextualização da questão de pesquisa

1.3.1 A expansão do ensino de LEC no mundo e suas implicações para o contexto educacional brasileiro

No âmago de uma sociedade globalizada, onde o contato com diferentes culturas e línguas cada vez mais se intensifica através dos meios de comunicação e da tecnologia, entre outros, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras[4] assume um papel fundamental. Dentro desse contexto, não sem controvérsias, o inglês (foco deste estudo) é hoje considerado uma língua universal ou internacional (Brito, 1999; Mckay, 2002). Desta forma, tem sido também

[4] Este estudo adota o conceito *língua estrangeira* de Moon (2000), entre outros, que o utiliza para referir-se ao contexto de ensino de uma língua que é formalmente ensinada na escola e que não é geralmente utilizada pelo aluno fora de sala de aula.

crescente o interesse pelo conhecimento dessa língua estrangeira, dentre outras, em todo o mundo, sendo hoje uma forte tendência o processo iniciar-se cada vez mais cedo.

Estudiosos da área (Scott & Ytreberg, 1990; Cameron, 2001; Luz, 2003; dentre outros) apontam que vivenciamos hoje o ressurgimento do ensino de LE para crianças[5] e mostram que o mesmo tem estado em constante expansão, tanto em escolas de idiomas, quanto em escolas da rede primária em todo o mundo. Brewster, Ellis & Girard (2002) mencionam o envolvimento da UNESCO[6] no sentido de efetuar pesquisas e promover encontros voltados para o ensino-aprendizagem de LEC.

Os referidos autores destacam a importância desses encontros como um dos marcos do interesse pelo ensino de inglês para crianças no mundo, uma vez que deles resultaram relatórios e publicações voltados a oferecer orientações mais solidamente embasadas para o ensino em questão. Tais documentos e estudos são veiculados, principalmente, através do Conselho Britânico ou de centros criados na Europa para tal fim, tais como o CILT (*Centre for Information on Language Teaching Research*)[7].

Podemos asseverar que a importância atribuída ao ensino de LEC culmina com o ano de 2003/2004 sendo nomeado pelo Conselho Britânico como "Ano do Aprendiz Criança" (*Year of the Young Learner*, originalmente). Os objetivos principais dessa designação foram, conforme pontua Ellis (2004), promover o ensino de línguas para crianças no mundo, divulgar melhores práticas e compartilhar conhecimentos na área.

Tomando como foco o ensino do inglês como LE, nas escolas primárias, numa escala mundial, é interessante ressaltar que em muitos países da União Européia, da África e da Ásia, o ensino de francês ou inglês como LE já vem sendo desenvolvido por um período de tempo relativamente longo, seguindo objetivos já mais claramente explicitados e referenciais teóricos mais solidamente construídos. Em contrapartida, em muitos outros países europeus, como também na América do Sul, podemos verificar que a expansão do ensino de LEC tem-se consolidado de forma bastante aleatória. Desta forma, conforme evidenciam Brewster, Ellis &

[5] Buscando apoio em Phillips (2003) e adaptando conceitos utilizados pela referida autora à realidade brasileira, este estudo adota o termo *crianças* para referir-se aos aprendizes de LE que se encontram cursando os ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, ou seja, aprendizes entre 6/7 e 10 anos, aproximadamente.

[6] Maiores detalhes sobre os encontros mencionados são discutidos no Capítulo III deste estudo, quando também serão abordados aspectos relacionados à questão da idade no ensino-aprendizagem de LE.

[7] O CILT pode ser acessado através do sítio eletrônico http://www.cilt.org.uk/primary

Girard (2002: 4), o cenário mundial de iniciativas e projetos na área compõe-se, atualmente, de trabalhos desconexos, sendo tal cenário descrito pelos autores como uma "colcha de retalhos".

No que concerne ao contexto educacional brasileiro, o valor e o propósito da aprendizagem de LEC nas séries iniciais do Ensino Fundamental aparentam ser temas ainda bastante inexplorados. A reconhecida ineficiência do ensino de línguas em grande parte das escolas regulares, em especial as do setor público (Grigoletto 2000; Walker, 2003; Oliveira, 2003; Bohn, 2003; dentre outros), parece ser um forte empecilho à propagação do ensino de línguas para crianças em unidades escolares municipais ou estaduais. Da mesma forma, as limitações típicas desse contexto, tais como a grande quantidade de alunos por sala, o número restrito de horas semanais destinadas ao ensino de LE na Matriz Curricular das escolas, a falta de recursos didáticos (Coelho, 2005, entre outros) e a falta de capacitação de muitos professores (Almeida Filho, 2005) contribuem, também, para o enfraquecimento de iniciativas nesse sentido.

Segundo Amaral (2001), muito se questionou a respeito da necessidade e da viabilidade de se ensinar LE para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Língua Estrangeira (ENPLE) realizado em Florianópolis (SC) no ano de 1996, sem que se chegasse a um consenso. Já em 2000, ano em que se realizou o II Encontro na cidade de Pelotas (RS), os benefícios desse ensino sobrepuseram-se aos possíveis percalços de sua implementação, sendo uma das proposições estabelecidas, a de que o estudo da língua estrangeira fosse gradualmente estendido às séries iniciais do Ensino Fundamental.

Mediante a citada incapacidade do ensino regular no sentido de garantir ao cidadão o direito à aprendizagem efetiva de pelo menos uma LE, o documento síntese do II ENPLE, denominado "Carta de Pelotas"[8] alerta-nos, também, para o fato de que o ensino de línguas no Brasil tem sido "usufruído apenas pela camada mais afluente da população". Devemos, então, salientar que, apesar de não compulsório, o ensino de LE é parte integrante da Matriz Curricular de escolas particulares desde o Ensino Infantil até o Médio, o que nos impede de abordar sua ausência nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental Público, sem tocar na questão da exclusão social (Ahlert, 1997; Boneti, 1997) vivenciada pelos alunos das classes menos favorecidas em relação a esse ensino.

Além disso, é pertinente mencionar que a inclusão facultativa do ensino de línguas estrangeiras nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental resulta na inapetência por parâmetros

[8] O referido documento está disponível em http://www.alab.org.br/pelotas.htm

oficiais específicos para o mesmo. Tal fato compromete o processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças de 1ª a 4ª séries, o qual vem sendo implantado em várias escolas públicas brasileiras, apesar de sua não obrigatoriedade. A inexistência de diretrizes norteadoras para o ensino de LE nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, decorrente do fato de ser esse ensino facultativo, compromete-o seriamente, uma vez que objetivos claros e diretrizes teórico-práticas consistentemente desenvolvidas são condições essenciais para que o mesmo seja bem sucedido (Johnstone, 2002; Cameron, 2001, 2003; entre outros).

Diante dos fatos apresentados, subscrevemos o explicitado nos PCN-LE (p. 66), de que "limitações são inaceitáveis" e que "mínimo não deve significar o menos possível". Não podemos, portanto, recuar diante das dificuldades. Tampouco pode a escola restringir sua atuação e comprometer sua função formadora devido a barreiras que não são permanentemente intransponíveis.

Ao invés disso, devemos lutar para se fazer cumprir o propósito da educação: formar cidadãos críticos, responsáveis, conscientes de suas ações e do mundo que os cerca, capazes de atuar na sociedade em que vivem, em busca de seus interesses e de seu crescimento pessoal e profissional. Dentro dessa perspectiva, argüimos que, quanto mais cedo o fizermos, de maneira consciente, responsável e comprometida, melhor. Buscando possíveis encaminhamentos em direção a essa proposta, este trabalho pretende elaborar proposições teóricas que possam vir a contribuir para uma prática de ensino de LEC mais solidamente embasada e, por conseguinte, possivelmente mais efetiva.

1.3.2 LEC: um breve relato sobre organizações, documentos, informativos e relatórios oficiais

Nikolov & Curtain (2003) alinham-se ao pensamento de muitos teóricos da área de ensino-aprendizagem de LE ao afirmar que o aprendiz criança está em voga atualmente. As autoras pontuam que há aproximadamente vinte anos, frente ao interesse de ambas sobre o ensino de LEC, colegas costumavam incentivá-las a mudarem sua área de pesquisa e atuação, uma vez que a consideravam como um tema morto.

O recente interesse por esse ensino, segundo as referidas autoras (Nikolov & Curtain, 2003: 5), evidencia-se não somente através do considerável número de aprendizes crianças estudando o inglês como língua estrangeira moderna hoje em dia, mas também por outros fatores.

Dentre eles, segundo as autoras citadas[9], podemos mencionar a crescente quantidade de publicações internacionais referentes a metodologias para o ensino de LEC (Argondizzo, 1992; Brumfit, Moon & Tong, 1991; Curtain e Pesola, 1994; dentre outros) e o aumento de pesquisas científicas nessa área (Arnsdorf, Boyle, Chaix & Charmian, 1992; Bialystock, 1991; Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German & Taeschner, 1998; Dickson & Cumming, 1998; Edelenbos & Johnstone, 1996; Fink, 1998; Moys, 1998; Rixon, 1999; somente para citar alguns).

Gostaríamos de acrescentar às referências mencionadas, trabalhos recentes de autores estrangeiros como os de Kubanek-German (2000), Lang (2001), Nikolov (2000), Slattery & Willis (2001), Rea-Dickens & Rixon (2000), Hughes (2000), Johnstone (2002), entre outros, os quais apresentam informações e concepções atuais a respeito de pesquisas e abordagens concernentes ao ensino de LEC.

Contamos hoje com vários documentos informativos, relatórios e trabalhos, cujo principal objetivo é informar e auxiliar profissionais envolvidos com o citado ensino nos mais diversos contextos. É interessante que especifiquemos, brevemente, quais são algumas das organizações e associações mundiais que tratam do referido assunto, para, então, apresentarmos alguns apontamentos relevantes a esse respeito.

De acordo com o informativo número 55 do CILT, datado de março de 2004, na maioria dos países europeus, o ensino de línguas estrangeiras modernas tem início na escola primária. Tal fato, segundo o documento, não ocorre tradicionalmente no Reino Unido desde longa data. A tentativa de implantação do ensino do francês como LE na Inglaterra e País de Gales, por exemplo, ocorreu, primeiramente, através de um grande projeto piloto efetuado entre 1964 e 1974, o qual apresentou resultados frustrantes, desencorajando a continuidade de projetos desta ordem.

Vale ressaltar que Brewster, Ellis & Girard (2002) asseveram que os resultados negativos originaram-se, principalmente, de objetivos mal delineados, procedimentos inapropriados e professores inadequadamente capacitados. Sendo tais aspectos, ainda em grande escala, constitutivos do contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de LE, principalmente no que se refere à escola regular, devemos estar atentos para a extrema importância de buscarmos maneiras de tratarmos essas questões, visando a minimizar seus efeitos negativos sobre o processo de ensinar LEC em nosso país.

[9] As referências mencionadas encontram-se em Nikolov & Curtain (2003).

Os citados autores prosseguem explanando que, na década de 90, a formação da União Européia deu origem à necessidade de uma sociedade com características plurilíngües, o que fez ressurgir o interesse quanto à implementação de línguas estrangeiras modernas desde o ensino primário. Através do DfES (*Department for Education and Skills*), envolvendo parcerias com diversas agências interessadas, em março de 1999, o CILT anunciou um projeto intitulado ELL (*The Early Language Learning Initiative*), cujo principal objetivo era o de promover o ensino de LE em escolas do setor primário, bem como oferecer diretrizes e apoio para garantir a qualidade desse ensino. O ELL foi uma iniciativa que contou com a participação de agências interessadas no ensino de LE no referido setor, bem como com o envolvimento de organizações de professores, diretores de escolas, entre outros.

Em decorrência dessa iniciativa, foi criado o NACELL[10] (*The National Advisory Centre on Early Language Learning*), um centro com a função de fornecer informações e diretrizes concernentes ao ensino de línguas em escolas primárias. Dentre outras metas do projeto, podemos citar a produção de diretrizes gerais e currículos para o ensino de LEC, introdução de projetos de LE (francês) nos países do Reino Unido, iniciativas de expansão da comercialização de materiais específicos e recursos para treinamento de profissionais a distância.

Inicialmente, planejou-se que o ELL ocorresse principalmente entre os anos de 1999 até 2001. Devido aos resultados positivos, o projeto estendeu-se para uma segunda fase, com novos objetivos, que incluíram o desenvolvimento de estratégias para melhor nortear o citado ensino em projetos já existentes, além de estabelecer uma base para trabalhos futuros. Vários projetos são hoje desenvolvidos através do NACELL, entre eles, projetos voltados para o desenvolvimento de modelos curriculares para LEC em escolas primárias. Além disso, através dos informativos do CILT, podemos ter acesso a informações que envolvem documentos oficiais, relatórios sobre projetos na União Européia e no mundo, literatura específica, boletins informativos, entre outros.

Trabalhos como "An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond" (Kubanek-German, 1998), "Worldwide Survey of Primary ELT" (British Council, 2004) e "Teaching Modern Languages at Primary School: Approaches and Implications" (Johnstone, 1994) são exemplos de estudos e relatórios sobre pesquisas de escopo mundial, as

[10] O NACELL - pode ser acessado através do seguinte sítio eletrônico http://www.nacell.org.uk

quais demonstram que o ensino de línguas estrangeiras no mundo sofre grandes variações de acordo com os países em que são implementados.

Neste sentido, segundo Nikolov & Curtain (2003), até pouco tempo atrás, países como os EUA e o Reino Unido, tradicionalmente, costumavam atribuir pouco valor a este ensino. Outros países, como o Canadá e a Suíça, vivenciam contextos historicamente multilíngües ou bilíngües há muitos anos. As autoras exemplificam que, em países como a Suécia, por outro lado, o ensino de LEC já faz parte da tradição escolar desde longa data. Torna-se evidente, portanto, o fato de que o papel das línguas estrangeiras modernas e as atitudes com relação ao ensino de LEC estão em constante processo de mudanças, refletindo a dinâmica de processos sociais, políticos e educacionais.

Atualmente, conforme ressaltam as autoras, o ensino de LE em escolas primárias tem sido foco de intenso, crescente e mundial interesse, o que pode ser constatado ao compararmos resultados de pesquisas efetuadas em diferentes datas sobre a existência de LEC em currículos de escolas primárias públicas e particulares do mundo. Cabe, aqui, ressaltar que dados sobre o referido ensino podem ser extraídos de informações divulgadas pela Internet, através de um grupo nomeado "Young Learners Special Interest Group". O mencionado grupo é, por sua vez, composto por profissionais filiados à Associação Internacional de Professores de Inglês como Língua Estrangeira – IATEFL.

Ao analisarmos as informações oficiais (UNESCO 1975b: 62-63) apresentadas por Falluh (1978) sobre a existência do ensino e de pesquisas sobre LEC em diversos países na década de 70, podemos concluir que a mesma limitava-se a um número restrito de países. Dentre os 45 (quarenta e cinco) países citados no documento, apenas 13 (treze) desenvolviam o ensino de LE em escolas primárias, a saber, Áustria, Dinamarca, França, Coréia, Jamaica, Líbia, Países Baixos, Polônia, Arábia Saudita, Suécia, Suíça, Uruguai e Zâmbia. Baseando-nos em dados atuais oferecidos pelo Conselho Britânico (British Council)[11] sobre a existência do ensino de LEC em escolas públicas no mundo, notamos um significativo aumento de iniciativas de implantação do mesmo a partir da década de 90.

É interessante ressaltar que, segundo a indicação dos dados em questão, o ensino de LEC não costuma evidenciar-se como prática comum antes de ser oficialmente instituído. Em

[11] Dados obtidos através do sítio eletrônico: www.britishcouncil/english/eyl/public.htm e www.britishcouncil/english/eyl/private1.htm em 07/12/2004.

outras palavras, no que concerne às escolas públicas, principalmente, a tendência é que este tipo de ensino somente venha a se concretizar amplamente, a partir de determinações oficiais. No que diz respeito à existência do ensino de LEC em escolas particulares, é importante relatar que o mesmo ocorre em todos os países citados no relatório, sem exceção.

1.3.3 O ensino de LEC no Brasil: uma breve resenha sobre pesquisas e projetos

De acordo com dados disponíveis em documentos internacionais a respeito do ensino de LE nas escolas primárias no mundo, não constam dados que indiquem a ocorrência desse tipo de ensino nas séries iniciais de escolas públicas brasileiras. Em contrapartida, é também explicitado, nos referidos documentos, que o ensino de LEC é desenvolvido no Brasil em escolas regulares particulares.

Atualmente, estão acontecendo em nosso país algumas iniciativas de implantação do ensino de LE nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, é extremamente difícil a obtenção de dados oficiais a esse respeito, uma vez que, não sendo esse ensino compulsório, tais projetos estão, em grande parte, sob a responsabilidade dos governos municipais. Analisando esse contexto numa perspectiva global, podemos asseverar que, também em nosso país, os projetos de LEC não mantêm relação entre si e não estabelecem conjuntamente objetivos comuns, reiterando, desta maneira, a idéia da "colcha de retalhos" expressa por Brewster, Ellis & Girard (2002: 4), ao descreverem o contexto internacional no que diz respeito a esse ensino.

É de nosso conhecimento a implantação de alguns projetos de LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental Público em algumas cidades fora do Estado de São Paulo, tais como o Rio de Janeiro (RJ), Florianópolis (SC), Palmas (PR) e Taboão da Serra (PR). No tocante a cidades do Estado de São Paulo, podemos mencionar algumas nas quais ocorrem projetos nesse sentido, como Leme, Americana, Jundiaí e Limeira, entre outras. É importante salientar que o desenvolvimento do ensino de LE nesse setor é bastante instável e suscetível às mudanças de governo.

É igualmente árduo o levantamento de dados sobre trabalhos científicos de autores brasileiros sobre o tema em questão. Dentre outros estudos desenvolvidos na área de ensino de LEC em variados contextos, podemos citar os trabalhos de Thomé (1993), cujo foco volta-se para crianças em idade pré-escolar; Abreu e Lima (1996), que investiga a aquisição da LE por

crianças, segundo a teoria de Krashen; Silva (1997) e Szundy (2001, 2005), que abordam a noção de gênero no ensino de LEC; Santos (2002), que apresenta uma proposta construtivista para conduzir esse ensino; Figueira (2002) e Luz (2003), as quais centram seus trabalhos em atividades nas salas de aula; Escada (2002) que desenvolve uma investigação acerca do ensino de LE no primeiro ciclo da educação básica em seu país e Clemente (2002), cujo trabalho foca as expectativas maternas e paternas frente ao ensino de LE na idade pré-escolar.

Da mesma forma, os trabalhos de Roselli (2003) e Villani (2003) trazem contribuições significativas para a área, à medida que abordam, respectivamente, o planejamento dentro do ensino-aprendizagem de LEC e o uso do material didático pelo professor atuante nesse contexto.

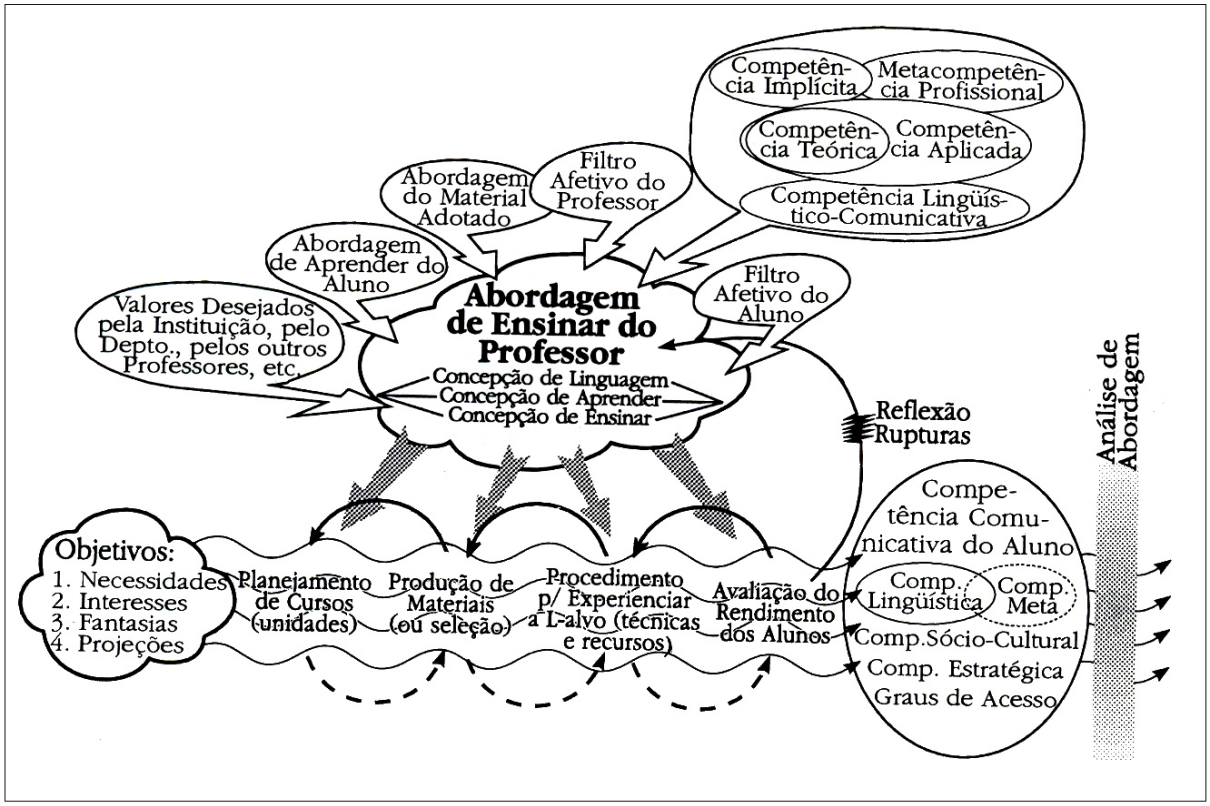
É pertinente fazermos referência a alguns estudos que vêm sendo desenvolvidos na área e que, até a presente data, não se encontram ainda finalizados. Dentro deste contexto, podemos fazer menção, entre outros, aos trabalhos de Scaffaro (2006), que investiga a aquisição de vocabulário em LE por crianças através de histórias infantis; de Tambosi (2006), o qual focaliza o jogo como instrumento de ensino de LEC e o de Rinaldi (2006), que aborda o ensino de espanhol para crianças em escolas regulares.

Julgamos igualmente relevante citar alguns artigos publicados recentemente no Brasil sobre o ensino de LEC, como também trabalhos que podem ser relacionados ao mesmo por tratarem de abordagens e procedimentos concernentes ao lúdico no processo de ensino de LE. Dentre eles, podemos mencionar o trabalho de Amaral (2001), que propõe uma abordagem antroposófica para o ensino-aprendizagem de LEC, bem como os estudos de Machado (2003) e Costa & Melo (2003), os quais apresentam propostas para o ensino de Espanhol através de músicas e de histórias em quadrinhos, respectivamente.

1.3.4 As vozes dos participantes e seu eco na pesquisa

Atenta-se hoje para a importância que o sujeito, bem como suas concepções, valorações e expectativas, vêm adquirindo dentro do processo de ensino-aprendizagem de LE. Almeida Filho (2005: 78) propõe que as "necessidades, interesses, fantasias e projeções" dos alunos sejam consideradas como parte integrante do processo de ensinar e aprender línguas. O citado autor inclui tais fatores como forças operantes dentro do modelo que desenvolveu para descrever a "Operação Global de Ensino de Línguas", a qual apresentamos no Quadro 1, a seguir. Neste trabalho, ancorando-nos na visão de Almeida Filho (1993: 22), entendemos que

conceitos como o de necessidades, interesses, expectativas, fantasias e projeções, estão imbricados nos *objetivos* dos participantes frente ao ensino-aprendizagem de línguas. Concebemos, também, que as crenças (Barcelos 2001, 2004; Silva, 2005, dentre outros) sobre ensinar e aprender LE encontram-se intrinsecamente relacionadas a estes aspectos.



Quadro 1- A Operação Global de Ensino (Almeida Filho, 1993)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Línguas Estrangeiras (PCN-LE: p. 65), além das "necessidades sociais, intelectuais, profissionais", devemos levar em consideração, ao abordarmos esse ensino, também os "interesses e desejos dos alunos". Parece-nos clara, portanto, a relevância de ouvirmos as vozes dos alunos (e, acrescentamos, dos demais participantes) inseridos no processo de ensino-aprendizagem de LEC em foco neste estudo, a fim de delinearmos suas concepções, valorações e expectativas frente ao mesmo, e, desta forma, tomarmos consciência também dos objetivos por eles traçados em relação a esse ensino.

No que se refere a ensinar e aprender línguas estrangeiras, Almeida Filho (2005: 38) salienta que vários fatores devem ser levados em consideração ao abordarmos o processo dentro de um contexto educacional específico. Dentre eles podemos citar questões relacionadas à escolha das línguas a serem ensinadas nas escolas, como também aspectos voltados a objetivos

e justificativas para o ensino de línguas e às maneiras e métodos mais fundamentados e apropriados para nortearem decisões a respeito do mesmo.

Ainda de acordo com o referido autor, as respostas concernentes às questões citadas devem ser buscadas "na teoria corrente de ensino de línguas, traduzidas numa verdadeira política educacional para as línguas, voltada para as partes interessadas" (Almeida Filho, 2005: 38). Ao especificá-las, o autor menciona, além de órgãos responsáveis, agentes "formadores de opinião", dentre eles, pais, alunos, professores e demais participantes que atuam (direta ou indiretamente) no processo. Dentro desta perspectiva, à medida que nos propomos a elaborar diretrizes norteadoras para o ensino-aprendizagem de LE em foco neste estudo, entendemos ser essencial que ouçamos os agentes envolvidos no processo, no que concerne às suas idéias, opiniões e objetivos frente ao mesmo.

O propósito presente nesta pesquisa de investigar o pensamento dos participantes sobre o ensino e a aprendizagem de LE em questão remete-nos à crescente importância atribuída ao estudo das crenças de alunos, professores (Barcelos 1995, 2001, 2004) e também terceiros (Silva, 2005, dentre outros), acerca do que é ensinar e aprender línguas. Considerando-se que "os eventos interacionais", assim como a ação de ensinar e aprender línguas em um referido contexto, "não ocorrem em um vácuo social" (PCN-LE: 27), compartilhamos o pensamento de Barcelos (2004), que conceitua as crenças como sendo dependentes do contexto e, portanto, como dinâmicas, emergentes, interativas e recíprocas.

Buscando apoio em Kalaja (1985), Barcelos (2001) assevera que as crenças podem ser vistas como construções sociais do mundo. A linguagem, dentro dessa perspectiva, assume um papel fundamental, na medida em que, conforme já enfatizava Spradley (1979), pode ser considerada "um instrumento que funciona para criar e expressar a realidade cultural" (Barcelos, 1995: 77). Desta forma, consideramos acentuada a relevância de investigarmos como se revelam nas crenças expressas pelos participantes deste estudo, suas visões de mundo frente ao ensino em questão, ou seja, como eles constroem sua realidade em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LEC. Pretendemos com isso, respeitando-se as limitações deste trabalho, fazer ecoar suas vozes nos encaminhamentos aqui propostos e buscar uma possível aproximação entre a "academia e aqueles cujos problemas ela busca abordar" (Bygate, 2005: 13).

É importante ressaltar que ouvir a criança assume, para mim, um valor especial. A razão principal de dar voz ao aluno, nesta pesquisa, advém da minha crença de que a criança, apesar de sua pouca idade, pensa e sente em relação à sua aprendizagem de uma LE, sendo, portanto, necessário respeitá-la nesse sentido. Reiteramos, deste modo, o pensamento de Moon (2000: vi), que vê as crianças como "pessoas reais com preferências, idéias e visões (e, acrescentamos, crenças) próprias", as quais, vale enfatizar, formam-se na interação social, segundo os princípios sociointeracionistas (Vygotsky, 1998, 2001) defendidos neste estudo.

1.3.5 A inclusão facultativa de LE de 1ª a 4ª séries: o inglês como língua universal e a exclusão social no contexto do Ensino Fundamental brasileiro

Apesar do devido e reconhecido valor da pluralidade lingüística em um contexto de globalização, é eminente a crescente importância que o inglês, como língua estrangeira, tem assumido no mundo atual, no que se refere a aspectos sócio-econômicos e políticos, uma vez que assume hoje o papel de língua franca, universal ou internacional (McKay, 2002)[12]. Dentro do contexto social brasileiro, devido ao seu papel de promotor do desenvolvimento e do progresso através do acesso que permite à informação no mundo dos negócios, na área acadêmica e tecnológica, o inglês é predominantemente visto como um instrumento de ascensão social (Rosa, 2003).

Contudo, a função formativa da educação (Freire, 2004), e, por conseguinte, da língua estrangeira dentro do processo educacional (Silva, 1992; Oliveira, 2003; Freitas, 2002; entre outros) reforça o papel da aprendizagem de uma nova língua também como instrumento para o desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo e como força libertadora da hegemonia que ele pode representar (Moita Lopes, 2003, dentre outros).

Tal concepção tem como base o princípio de educação como processo de formação e de reflexividade defendido por Freire (2004), o qual, transposto ao ensino-aprendizagem de línguas, orienta-se pela importância de ensinarmos uma língua estrangeira, construindo visões e posturas críticas frente às relações sociais, econômicas, culturais e políticas imbricadas no

[12]Ressalto aqui que a decisão de se restringir o foco da pesquisa ao inglês, somente, não está relacionada a qualquer apoio a políticas monolingüistas, mas sim à necessidade de adequação do foco da pesquisa ao tempo hábil para completá-la, aliada à minha formação e atuação profissional, a qual se limita à língua e à literatura inglesas.

processo, a fim de propiciar que o ensino seja emancipatório. Consolida-se, assim, a função formadora do ensino de LE, que se concretiza no objetivo de formar a criança integralmente através do processo de ensino-aprendizagem de línguas (Moon, 2000; Brewster, Ellis & Girard, 2002; entre outros)

Tomando-se como pressuposto que é importante assegurarmos "o papel da Língua Estrangeira na *formação educacional* (grifo nosso)" do indivíduo (cf. PCN-LE, p. 19), podemos questionar a inclusão obrigatória desse ensino somente a partir dos ciclos 3 e 4 do Ensino Fundamental, conforme estabelecido pela LDB (9394/96) e reiterado pelos PCN-LE, e o fazemos pautando-nos em princípios explicitados nos próprios documentos.

Mesmo diante de um contexto social e educacional diverso e, portanto, complexo como o brasileiro, é coerente pressupor que a exclusão curricular de um conhecimento socialmente valorizado e também capaz de contribuir para a formação global do indivíduo vem destituir o aluno de seu direito a este ensino, bem como excluí-lo do que ocorre na sociedade em relação ao mesmo. A inclusão facultativa do ensino de línguas nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental fortalece, ainda, a concepção equivocada, vigente em nosso país e criticada pelo mesmo documento (PCN-LE, p. 24), de "que o ensino de língua estrangeira não é visto como importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado" (PCN-LE, p. 24).

Segundo Ahlert (1997), a exclusão social ocorre por meio de dois eixos principais: o mundo do trabalho e o mundo das relações sociais, nos âmbitos político (cidadania) e cultural. De acordo com o referido autor, exclusão social pode ser definida como aquelas situações e condições nas quais há um processo social ativo de discriminação, estigmatização e expulsão do indivíduo de um conjunto de âmbitos sociais não determinados por decisões individuais. Boneti (1997), por sua vez, afirma que a exclusão define-se como um processo em que ocorre a perda das oportunidades, por via de seletividade, fazendo com que o sujeito perca o direito ao atendimento igualitário nos serviços sociais básicos.

Para o autor, portanto, a exclusão social pode ser compreendida como a exclusão do direito à cidadania, onde quer que ela se manifeste. Tais princípios, quando diretamente relacionados à Educação, remetem-nos ao imprescindível papel da mesma como força libertadora (Freire, 1996), que veementemente se contrapõe à exclusão social do indivíduo em todos os seus planos (Freire, 1988).

Sendo o papel do ensino da LE a formação global do aluno, o que inclui, além do desenvolvimento lingüístico-comunicativo, o desenvolvimento de atitudes e a construção de valores, asseveramos que o mesmo passa a ser fundamental para a formação básica da criança, podendo ser visto, desta forma, como um direito adquirido. Mediante tais premissas, entendemos que a inexistência do ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Público), sem levar em consideração os possíveis "interesses e desejos" do aprendiz (PCN-LE, p. 65) frente à aprendizagem em questão, destitui o aluno de seu direito a um conhecimento fortemente valorizado na sociedade, capaz de contribuir para sua formação integral.

Apoiando-se no pressuposto de que as crianças "se manifestam abertas e desejosas para aprender inglês" (Coelho, 2005: 16), a hipótese aqui formulada é a de que, se a linguagem deve estar a serviço do usuário, conforme estabelecido nos PCN-LE, e se a relevância do ensino da LE deve, entre outros, relacionar-se às expectativas, perspectivas e valorações do sujeito, a inclusão facultativa da LE nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental priva o aluno da escola pública, também do direito de vivenciar a aprendizagem de uma língua estrangeira como *"uma atividade emocional e não apenas intelectual."* (PCN-LE, p. 66).

Vale ressaltar que Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001: 23) colocam-se favoráveis ao início do ensino de LE a partir da 5ª série somente, afirmando que o setor público necessita que reformas sejam implementadas "no sentido de oferecer um ensino de qualidade". As autoras prosseguem asseverando que "mantidas as condições ideais", o período de estudo entre a 5ª série do Ensino Fundamental e o último ano do Ensino Médio parece ser suficiente para que os alunos adquiram "o grau de proficiência desejado".

Contudo, conforme ressaltam as próprias autoras (Assis-Peterson & Gonçalves, 2000/2001: 23), "o ideal de se alcançar um domínio igual ao do falante nativo deve ser questionado e examinado". Convergindo com esse princípio, retomamos o pressuposto de que o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, apesar de relevante, não deve ser o único foco do ensino de LEC e que, conseqüentemente, o fator determinante para justificar sua inclusão nas séries iniciais do ensino formal deve recair, também, sobre a função formadora do mesmo.

Argumentamos, ainda, que a ausência do ensino de línguas na matriz curricular de escolas públicas reitera princípios freirianos concernentes à relação entre o processo educativo e a exclusão social, na medida em que colabora veementemente para a manutenção de um

"modelo de educação para classes oprimidas" (Stenhouse, 1975, apud Moita Lopes, 1996: 129). Isto ocorre, uma vez que alunos das classes mais privilegiadas podem ter acesso ao ensino de LE tanto em escolas particulares como em institutos de idiomas.

Além disso, acrescentamos que a transferência da responsabilidade do ensino efetivo da LE para escolas de idiomas, conforme salientado nos PCN-LE e retomado por Leffa (1998/1999) como fato marcante no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de línguas, pode ser considerado outro fator que reforça a exclusão social vivenciada pelo aluno da escola pública em relação à aprendizagem em questão. Neste sentido, concordamos com a afirmação de Moita Lopes (1996), a qual se alinha à visão explícita dos PCN-LE (1998, p. 19), que enfatiza ser a escola o local onde a aprendizagem de LE deva efetivamente ocorrer.

Retomando a questão da inclusão da LE nos ciclos 1 e 2, pontuamos que a mesma parece também encontrar respaldo nos próprios PCN-LE, quando o referido documento aborda a necessidade de se garantir na escola a continuidade e a sustentabilidade do ensino da língua estrangeira. Conforme atestam pesquisas na área (Brewster, Ellis & Girard, 2002, entre outros), uma das vantagens de um início da aprendizagem de LE, ainda na infância, vincula-se a um melhor desempenho da criança em séries posteriores, o que parece convergir com o pensamento de Leffa (1998/1999: 13) de que "ensinar é tocar o futuro".

Tendo contextualizado a questão do interesse crescente pelo ensino de LEC e abordado sua função nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, relacionando-as com o conceito de exclusão social, passamos, agora, a explicitar os objetivos e perguntas que norteiam este estudo, bem como as justificativas que sustentam seu desenvolvimento.

1.4 Objetivos e Perguntas de pesquisa

Toma-se, neste estudo, como foco, o estudo do processo de ensinar e aprender LE (inglês) nos ciclos iniciais (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental, o qual, apesar do caráter facultativo, encontra-se consolidado no currículo de escolas particulares e em constante expansão no setor público.

Esta pesquisa tem como objetivo central, estabelecer provisões teóricas para o referido ensino, uma vez que parece ser consenso entre teóricos da área que os benefícios do início da aprendizagem de línguas na infância não podem estar baseados no fator idade, isoladamente. É

também fator decisivo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de LEC a maneira como o mesmo é implementado e conduzido (Johnstone, 1994; Brewster, Ellis & Girard, 2002; entre outros). Reiterando tais princípios, Fukushima (2004) ressalta a relevância da existência de objetivos e embasamentos claros e bem definidos para o processo, para que se atinjam resultados positivos acerca de LEC.

Vinculamos, nesta pesquisa, o objetivo explicitado à investigação das crenças dos participantes frente ao processo de ensino-aprendizagem de inglês dentro dos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, foco deste estudo. Pretendemos, com isso, tornar possível a articulação das percepções, idéias, valorações, como também das expectativas e objetivos dos participantes diretos e indiretos do processo, com as provisões que buscamos elaborar para o referido ensino.

Objetivamos, para tanto, investigar as crenças desses participantes no que concerne à importância atribuída pelos mesmos ao ensino de inglês atualmente; às razões para se aprender tal idioma; à formação do profissional inserido nesse contexto; ao papel do aluno e do professor no processo; às práticas desenvolvidas no mesmo, bem como à capacidade da escola pública e, também, da particular, de promover um ensino efetivo.

A fim de viabilizar os objetivos estabelecidos para este estudo, pretendemos, primeiramente, investigar a existência de possíveis provisões que sejam válidas para o ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos documentos oficiais existentes. Neste sentido, tomamos como objeto de estudo os PCN-LE por serem eles parâmetros norteadores do referido ensino oficialmente reconhecidos.

Pretendemos, então, confrontar as crenças expressas pelos participantes com os objetivos oficialmente estabelecidos para o ensino de LE nos ciclos 3 e 4, buscando a existência de possíveis convergências entre os mesmos. Respeitando-se o resultado desse confronto, passamos à elaboração de provisões que possam nortear o ensino de inglês de 1ª a 4ª séries. Buscamos, com isto, fornecer possibilidades para que o processo se torne, possivelmente, mais significativo e menos contraditório, Na medida em que os parâmetros teoricamente embasados para esse ensino estejam em consonância com os objetivos e expectativas dos participantes do processo.

Dessa forma, tomando-se como base um universo microcósmico provavelmente representativo do ensino de LE nos primeiros e segundo ciclos do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista, este trabalho tem como objetivos os que seguem:

1. **Mediante uma leitura crítica dos documentos oficiais que hoje norteiam o ensino de LE no Ensino Fundamental, investigar a existência (ou não) de diretrizes teóricas que, porventura, se relacionem ao processo de ensinar e aprender LE nas séries iniciais (1ª a 4ª) do referido ensino, bem como especificá-las em caso afirmativo.**

2. **Estabelecer parâmetros teóricos, objetivos e justificativas válidos para o contexto de ensino em questão, ouvindo-se as vozes dos agentes envolvidos no processo, a saber, alunos, pais, professores (de LE), professores de sala, coordenadores e diretores das escolas que são cenários desse estudo e demais agentes da Educação do especificado município .**

As **Perguntas de Pesquisa** que operacionalizam os objetivos estabelecidos para este estudo assim se apresentam:

1. **Quais as provisões explícitas existentes nos documentos oficiais que hoje oferecem diretrizes para o ensino de LE, que podem ser consideradas adequadas para nortear o processo de ensinar e aprender LE (inglês) nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental (1ª a 4ª Séries)?**

2. **Respeitando-se as crenças e objetivos dos agentes envolvidos nos níveis de ensino explicitados em 1(um) acima, quais objetivos e princípios devem, justificadamente, compor possíveis diretrizes norteadoras do ensino de LE em questão?**

1.5 Justificativa da pesquisa

1.5.1 A relevância pessoal do estudo

Esta pesquisa nasceu de minhas indagações, na qualidade de co-coordenadora de PLE, a respeito de diretrizes teóricas e práticas que deveriam, justificada e adequadamente, ancorar o processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto em que o mesmo se encontrava inserido. Mediante a ausência de parâmetros oficiais específicos para esse ensino, parecia-me insuficiente e improdutivo respaldar o referido curso em adaptações de propostas existentes para outros contextos.

Conforme ressaltam Johnstone (1994) e Fukushima (2004), entre outros, é extremamente importante considerarmos a qualidade do ensino desenvolvido nas séries iniciais do ensino formal e nível de apropriação do mesmo e de seus objetivos ao contexto em que este se encontra inserido, para que se atinjam resultados positivos. Passaram a ser essenciais para mim, questões referentes à inclusão da LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental, aos objetivos e parâmetros que deveriam nortear esse ensino e às maneiras de conduzi-lo, de forma efetiva.

O despreparo do professor de LE da Rede Pública, bem como a fragilidade do ensino de línguas nesse contexto (Paiva, 1997; Moita Lopes, 1996; Celani, 2003; Walker, 2003; somente para citar alguns) já vêm, há muito, sendo alvo de trabalhos na área de Lingüística Aplicada**.** Ao iniciar meu trabalho na coordenação de PLE passei a vivenciar de forma mais acentuada essa questão. Autores como Rixon (1995) e Phillips (2003) chamam nossa atenção para o fato de não contarmos com um grande número de professores capacitados a atuar satisfatoriamente dentro do contexto de ensino de LEC em escolas primárias.

Convergindo com essa disposição, Cameron (2003) argumenta que, além da competência lingüístico-comunicativa (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983), o professor de LEC, precisa estar capacitado a iniciar o processo de letramento do aluno na língua- alvo (Hall, 1995) e necessita ter conhecimentos relacionados a como a criança se desenvolve, pensa e aprende (Wood, 1998), diferenciando-a de aprendizes de outras faixas etárias, bem como sobre os fatores e aspectos que a motivam. Deparei-me, assim, com a necessidade de contar com parâmetros mais sólidos e especificamente embasados para conduzir o ensino de LE para os alunos de PLE, para que estes pudessem servir de referencial para a prática dos professores envolvidos no processo.

Chamava-me, também, muita atenção dentro do contexto em que PLE encontrava-se inserido, o conflito entre as percepções e valorações dos profissionais envolvidos direta e indiretamente no processo e os objetivos e expectativas dos alunos e de seus pais frente ao ensino em questão. Por um lado, encontrávamos certa resistência por grande parte dos professores de sala, coordenadores e diretores das escolas municipais em julgar o ensino de LE relevante para a formação do aluno de 1ª a 4ª séries. Por outro, contávamos com a alta motivação dos alunos frente à aprendizagem de uma nova língua e com expectativas muito positivas de seus pais no que se refere à implantação de PLE nas escolas da Rede Pública do município.

São muitos os estudos que mostram que são comuns e freqüentes as crenças de que o professor da escola pública não ensina inglês (Barcelos, 1995; Souza, 1998; entre outros). O mito de que "não se aprende inglês na escola pública" (Moita Lopes, 1996), o que eu estendo também à grande maioria das escolas particulares de Ensino Fundamental e Médio, parecia-me muito presente no cenário de PLE. Tal crença tornou-se alvo de intenso questionamento de minha parte, já que, em minha acepção, o ensino de LE é um potente instrumento para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e cultural do aluno. Na qualidade de profissional atuante nesse contexto, passara a ser essencial para mim, a desafiadora tarefa de buscar formas de concretizar o ensino de LEC, visando a mostrar que o oposto é possível e verdadeiro.

A intenção de ouvir as vozes dos participantes e de investigar suas crenças e objetivos sobre o ensino de LE em foco advém, portanto, de minha necessidade de compreender mais profundamente o (possível) conflito entre as diversas vozes que ecoavam no contexto em questão. Para tanto, fazia-se necessário que investigássemos a tensão entre as crenças das pessoas envolvidas no processo, principalmente no que concerne ao valor social e educacional da LE nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental e às melhores maneiras de se efetivar esse ensino.

Busquei trocar informações e experiências com outros profissionais envolvidos em contextos semelhantes e percebi que vivenciavam as mesmas inquietações. Desta forma, fortalecia-se a necessidade de se buscar possíveis encaminhamentos para as questões que dificultavam o desenvolvimento de um ensino de LE efetivo em nosso contexto de atuação. Assim, na qualidade de autora deste trabalho, essa pesquisa evidencia minhas necessidades e anseios pessoais e profissionais, no que diz respeito à busca por um ensino de línguas mais significativo para crianças de 1ª a 4ª séries.

1.5.2 A relevância científica e social da pesquisa

1.5.2.1 A carência de estudos na área

Buscando embasamento em autores como Rojo (1999), Kaplan (2002) e Almeida Filho (2005) e, assim, tomando a Lingüística Aplicada como uma ciência que investiga questões da linguagem extraídas da prática social, a relevância científica deste trabalho recai, primeiramente, na importância de investigarmos um contexto de ensino-aprendizagem de LE ainda carente de pesquisas, apesar da crescente propagação do mesmo na sociedade atual. Segundo Cameron (2001), Brewster, Ellis & Girard (2002), dentre outros, o ressurgimento do interesse pelo ensino de LEC tem propiciado o aumento significativo de publicações na área, tais como as obras de Rixon (1992, 1999), Dunn, (1984), Halliwell (1992), entre outros autores já citados, sem, contudo, assegurar que se promovam suficientes pesquisas e debates teóricos neste campo.

No Brasil, a situação não é diferente, conforme atestam Figueira (2002) e Luz (2003), entre outros. Nesse sentido, devemos ressaltar que a maioria dos estudos existentes está voltada às escolas de idiomas. Tomando-se como foco específico o ensino de LE para os ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental e considerando-se a atual expansão de iniciativas de escolas públicas para introduzi-lo, podemos afirmar que o número de pesquisas nesse contexto é ainda restrito e insuficiente.

São igualmente escassos, conforme salienta Coelho (2005), trabalhos concernentes à escola pública em geral, como também estudos especificamente relacionados às crenças de seus professores e alunos. No que se refere às crenças de crianças frente à aprendizagem de LE, contamos com um número ainda mais reduzido de pesquisas. Nessa área, podemos citar os trabalhos de Alanen (2003) e Dufva (2003), como também o estudo de Lima (2005), o qual envolve a investigação embasada na interpretação de desenhos produzidos por alunos. Devemos aqui enfatizar, também, a escassez de pesquisas que abrangem as crenças de terceiros sobre o ensino-aprendizagem de línguas, como é o caso dos trabalhos desenvolvidos por Souza (2002) e Perin (2002), entre outros.

Diante da explicitada carência de estudos na área, entendemos que os resultados deste trabalho relevam sua importância científica e social por duas razões. Primeiramente, ressaltamos nosso objetivo de colaborar com o preenchimento da lacuna originada pela

ausência de parâmetros oficiais para o ensino de LE nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental. Além disso, a relevância deste trabalho é fortalecida pela possibilidade de embasamento que seus resultados possam oferecer para a elaboração futura de documentos, oficiais ou não, que apresentem diretrizes básicas, passíveis de adaptações a diferentes contextos sociais, para o ensino de LE de 1ª a 4ª séries.

1.5.2.2 A relevância da formação integral do aluno através da LE e sua relação com a prática crítico-reflexiva

A importância deste trabalho é fortalecida pela necessidade de se promoverem estudos que propiciem condições para o ensino de LEC tornar-se mais significativo no Ensino Fundamental, vindo, desta forma, cumprir seu papel na formação integral do aluno (Williams & Burden, 1997; Freire, 2004; dentre outros). É interessante ressaltar que a função formativa atribuída ao referido ensino converge com os objetivos oficialmente estabelecidos para o Ensino Fundamental, através da LDB 9394/96 (Art. 3º, inciso III)[13].

Estudos têm indicado a prática ainda essencialmente estruturalista dos professores de LE em escolas regulares (Souza, 1998; Vieira-Abrahão, 1999, 2004; Sandei, 2005; entre outros), prática esta distante, portanto, da ação orientada para a formação global do indivíduo e divergente de referenciais atuais sobre o ensino de LEC. Desta forma, tornam-se relevantes as possíveis contribuições deste estudo, no que se refere à formação (inicial ou contínua) do professor de LEC. Nessa perspectiva, os resultados desta pesquisa podem servir de base para o desenvolvimento da "curiosidade epistemológica", ou seja, da "criticidade" necessária ao professor para que ele possa vir a ensinar de forma efetiva (Freire, 2004: 31).

A ênfase que colocamos na reflexão do professor acerca de seu próprio ensino advém da relevância atribuída à reflexão (crítica) como instrumento para o crescimento e bom desempenho desse profissional, segundo autores como Schon (1987), Zeichner (1993), Smith (1992), Magalhães (2004), Silva, Rocha & Sandei (2005), entre outros. Moon (2000: 14), por sua vez, assevera ser importante que o professor de LEC "examine continuamente suas crenças, a fim de alterá-las, se necessário".

Deste modo, esta pesquisa mostra-se importante ao procurar contribuir com proposições que possam fortalecer referenciais já existentes, servindo como instrumento

[13] O papel formador do ensino de LE para crianças e sua relação com os objetivos estabelecidos pela LDB serão mais detalhadamente discutidos no Capítulo IV desta pesquisa.

propulsor para o processo de reflexão docente. Em suma, dentro de suas limitações, este estudo pode oferecer resultados positivos, no sentido de propiciar possibilidades para transformações (se necessárias) no ensino de LEC, com o objetivo de que o processo cumpra seu papel de preparar o aluno para o mundo multicultural e plurilíngüe em que hoje vivemos, oferecendo, concomitantemente, oportunidades para a reflexão do profissional atuante nesse contexto.

1.6 O capítulo em resumo

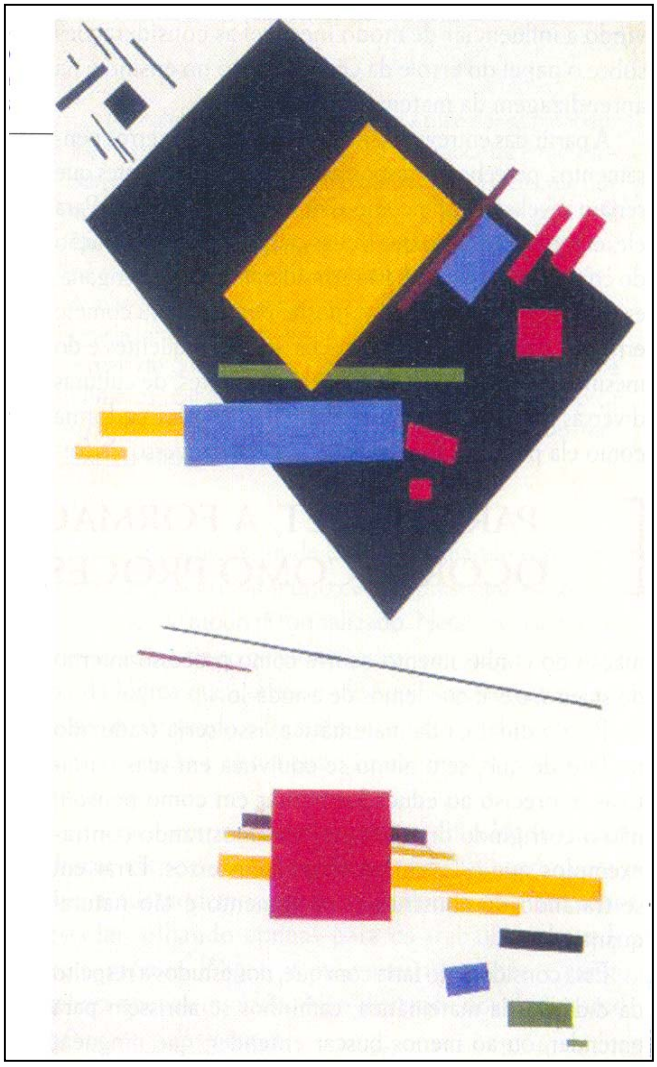
Neste Capítulo introdutório, contextualizamos o problema de pesquisa, abordando a questão da expansão do ensino de LE para crianças no mundo, apontando suas implicações para o contexto nacional. Buscamos justificar sua inclusão nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, abordando sua relevância para a formação integral da criança e mencionando a exclusão social que a ausência desse ensino acarreta. Evidenciamos, também, as dificuldades que a inexistência de diretrizes oficiais específicas podem gerar em um contexto educacional onde as iniciativas de implantação do ensino de LEC nas Escolas Públicas cada vez mais se intensifica.

Foram aqui apresentados organizações e documentos voltados para o ensino de LEC, no âmbito nacional e internacional, bem como uma resenha contendo estudos relacionados ao tema, desenvolvidos por autores brasileiros e estrangeiros. Foram também explicitados os objetivos que impulsionam este trabalho, as perguntas de pesquisa que os operacionalizam e as justificativas para o desenvolvimento deste estudo. Dentre outros aspectos, ressaltamos a relevância de diretrizes apropriadas para a condução de um ensino que possa se revelar significativo e efetivo dentro do contexto em foco, além da importância do desenvolvimento de mais pesquisas na área. Passaremos, no próximo capítulo, à apresentação da Metodologia de Pesquisa que conduz nosso trabalho.

Capítulo II- Metodologia de Pesquisa

"Na aprendizagem (e na pesquisa) nós não conseguimos nunca alcançar respostas finais. Ao invés disso, encontramos outras perguntas, descobrimos outras possibilidades..."

Salmon (1988:22)



Suprematismo (1915), de Kasimir Malevitch

Capítulo II- Metodologia de Pesquisa

Este capítulo trata da metodologia adotada nesta pesquisa e subdivide-se em sete partes. A primeira aborda a natureza e o caráter do estudo. Para tanto, faremos uma breve explanação acerca de sua caracterização como um trabalho bibliográfico e documental e seguiremos argumentando sobre as características da pesquisa qualitativa, concentrando-nos nas modalidades em que nosso estudo se enquadra. Na segunda parte segue a apresentação do contexto da pesquisa, onde se encontram incluídos detalhes sobre os diversos cenários que a compõem.

Informações sobre os participantes deste estudo encontram-se na terceira parte deste capítulo. Apresentamos na quarta seção, a descrição dos instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo, sendo os procedimentos de coleta explicitados na quinta parte. Os procedimentos da análise dos dados são, por sua vez, explicitados na sexta seção. A sétima parte finaliza este capítulo com a apresentação de uma súmula do mesmo.

2.1 A natureza e o caráter do estudo

Além de **bibliográfica** e **documental** (André & Lüdke, 1986; Matos & Vieira, 2002), esta pesquisa define-se como **interpretativa**, de **natureza qualitativa** e de **cunho etnográfico**, segundo a perspectiva de Erickson (1986), Brown & Rodgers (2002), Santos Filho & Gamboa, (2002), André (2003), dentre outros.

Segundo Matos & Vieira (2002: 49), um estudo define-se como bibliográfico ao realizar um trabalho "a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados sobre o tema que se deseja conhecer", ou seja, a pesquisa bibliográfica envolve "fontes secundárias" (Gonsalves, 2003: 32). Dentro desta perspectiva, ressaltam os mesmos autores, que "toda pesquisa científica, independentemente de sua natureza, requer uma pesquisa bibliográfica".

A pesquisa documental, por sua vez, pode ser definida como aquela que trabalha com "fontes primárias" (Gonsalves, 2003: 32), que se caracterizam como "dados que ainda não receberam tratamento analítico e nem foram publicados" (Matos & Vieira, 2002: 49). André & Lüdke (1986: 38) salientam que a análise documental apresenta-se

como uma "técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos", pois pode complementar informações obtidas ou, ainda, desvelar novos aspectos da questão investigada.

As referidas autoras consideram documentos quaisquer materiais escritos que contribuam para fornecer informações sobre o tema do estudo, citando como possíveis exemplos, leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, dentre outros. André & Lüdke (1986: 40) asseveram, ainda, que "a escolha dos documentos não é aleatória", devendo a mesma ser guiada pelos propósitos que norteiam a pesquisa.

Este estudo caracteriza-se como **bibliográfico** e **documental**, portanto, uma vez que utiliza fontes documentais e bibliográficas para a realização de suas investigações. O caráter documental e bibliográfico desta pesquisa revela-se na medida em que a mesma tem como um de seus objetivos, investigar documentos oficiais que norteiam hoje o ensino de LE, em busca de possíveis diretrizes para o ensino de línguas de 1ª a 4ª séries.

Como fontes documentais ou primárias este estudo considera os referenciais teóricos oficiais que hoje norteiam o processo de ensino-aprendizagem de LE no Ensino Fundamental, a saber, os **PCN-LE**. A fim de complementar a análise no que concerne ao referido documento, esta pesquisa ampara-se em fontes bibliográficas provenientes de estudos já concluídos e publicados a respeito do tema em questão, tais como os trabalhos de Borges (2003) e Miranda (2005).

No que se refere aos paradigmas quantitativo e qualitativo relacionados a estudos científicos, devemos ressaltar que a **pesquisa qualitativa** adota uma visão epistemológica contrária ao esquema quantitativo, na medida em que concebe a realidade como subjetiva e a verdade como relativa e historicamente condicionada (Santos Filho & Gamboa, 2002). A pesquisa qualitativa tem como foco o processo de construção, de compreensão e de interpretação de significados, de forma descritiva e indutiva (André, 2003).

O significado, segundo Santos Filho & Gamboa (2002), não pode ser desvinculado de seu contexto. Uma vez que privilegia a *compreensão* e a *interpretação* dos significados dentro de um contexto específico (André, 2003), a pesquisa de natureza qualitativa utiliza-se de uma abordagem hermenêutica, buscando engajar-se em uma "compreensão interpretativa" (Santos Filho & Gamboa, 2002: 27), revelando-se, desta forma, também **interpretativa** ou **interpretativista** (Erickson, 1986).

De acordo com Guba (1990), devido à amplitude do termo "qualitativo", não podemos definir um estudo como tal, sem explicitar os princípios adotados para conduzi-lo. Villani (2003: 48) destaca que a "pesquisa qualitativa é focada em uma multiplicidade de métodos, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística com seu problema/objeto", sendo sua principal característica a ênfase no processo de significados, os quais não são "examinados ou medidos em termos de quantidade, intensidade ou freqüência".

Desta forma, passaremos a explanar os fatores que nos levam a situar esta pesquisa dentro do paradigma qualitativo. Este estudo revela sua **natureza qualitativa** (Santos Filho & Gamboa, 2002; André, 2003; dentre outros) e seu **cunho interpretativista** (Erickson 1986), através de sua abordagem naturalística e holística do fenômeno em questão, uma vez que procura compreender, descrever e interpretar o processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês) "em seu acontecer natural, sem a manipulação de variáveis ou tratamento experimental" (André, 2003: 17).

Ao objetivar a proposição de direcionamentos teóricos que possam vir a embasar o ensino-aprendizagem de LE (inglês) de 1ª a 4ª séries, este trabalho busca uma possível articulação entre as diretrizes oficialmente estabelecidas para o ensino de línguas no Ensino Fundamental e as crenças, expectativas e objetivos dos participantes acerca do processo. Assim sendo, asseveramos que esta pesquisa procura construir significações, levando em conta "os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas" (André, 2003: 17).

Dentro desta perspectiva, a natureza qualitativa desta pesquisa apresenta-se através de suas características indutivas e descritivas e de sua ênfase em compreender o referido processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a situação, dentro de seu contexto específico, ao invés de centrar seu interesse no "produto final" (André, 2003: 29) e explicar o fato social através da "análise quantitativa, testagem de hipóteses e generalização" (Santos Filho & Gamboa, 2002: 42). Corroboramos, desta forma, o pensamento de Guba (1990: 22), o qual pontua que "localidade e especificidade são incomensuráveis com generalizações".

As características naturalistas deste estudo são reforçadas na medida em que a mesma, conforme fundamenta Minayo (1994: 21-22),

> *"...trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".*

Ressalte-se ainda que, ao investigar o contexto mencionado, esta pesquisa aceita a diversidade e o conflito, corroborando outra visão constitutiva do paradigma qualitativo, que é a concepção da realidade como complexa e conflituosa e da verdade como subjetiva e relativa (Santos Filho & Gamboa, 2002). Dentro deste paradigma "torna-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador" (André, 2003: 17), pois o mesmo aproxima-se das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto.

No que diz respeito ao presente estudo, entendemos que a pesquisadora, na qualidade de coordenadora de PLE e de professora de inglês no Ensino Fundamental e Médio de EP, faz parte do contexto em que a pesquisa está inserida e, portanto, "imerge-se no fenômeno de interesse" (Santos Filho & Gamboa, 2002: 45), não se colocando fora da realidade social em que o estudo se desenvolve. Gonsalves (2003: 67) destaca que, ao buscar informações diretamente junto à população pesquisada, o pesquisador aproxima-se da situação ou fenômeno pesquisado, fazendo com que a pesquisa possa ser definida como uma **pesquisa de campo.**

Vale ainda salientar, conforme destaca André (2003), que pesquisas científicas relacionadas a questões educacionais são geralmente vinculadas à etnografia. De acordo com a mencionada autora, o que estudiosos da educação têm feito não deve ser entendido como etnografia em seu sentido estrito, devendo ser considerado como uma adaptação da etnografia a essa área de conhecimento. A autora defende que trabalhos podem, primeiramente, ser definidos como do "tipo etnográfico" ao fazerem uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia (André, 2003: 28).

Desta forma, esta pesquisa pode ser definida como sendo **de cunho etnográfico** uma vez que, ao focar o processo de ensino-aprendizagem de LE dentro de um determinado contexto, "faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia" (André, 2003: 28), dentre as quais podemos citar a observação, a entrevista e a análise de documentos. A observação, nesta pesquisa, consiste em observar os contextos das escolas selecionadas para serem investigadas, buscando oferecer "uma visão panorâmica" dos cenários em foco, principalmente no que concerne às crenças e objetivos

dos agentes inseridos nesse contexto. Desta forma, podemos caracterizá-la como uma primeira "aproximação a um determinado fenômeno", o que, de acordo com alguns teóricos, atribui ao estudo, também um **caráter exploratório** (Gonsalves, 2003: 64).

A observação, neste caso, pode, ainda, ser denominada "participante", uma vez que o pesquisador mergulha no contexto social investigado, assumindo um alto grau de interação com a situação estudada, "afetando-a e sendo por ela afetado" (André, 2003: 28). A interação, neste caso, ocorre, principalmente, entre a pesquisadora, seus colegas de trabalho, a saber, os professores de LE e os coordenadores de PLE. O contato com os professores de sala, os coordenadores, diretores das escolas e alunos, ocorre durante as visitas da pesquisadora, em sua função de coordenadora de PLE, às escolas municipais e às salas de aula, como também é decorrente do contato com os profissionais e alunos de EP, devido a seu trabalho como uma das professoras de inglês desse cenário.

Dentro desta perspectiva, a presente pesquisa define-se, também, como **Participante**, posto que, segundo Matos & Vieira (2002: 46), este tipo de pesquisa "caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas pesquisadas". De acordo com Rizzini, Castro & Sartor (1999: 71), a observação participante caracteriza-se pela *não* neutralidade do pesquisador, que vivencia, "juntamente com os sujeitos pesquisados, as situações de seu dia-a-dia".

De um modo geral, o presente estudo reforça sua natureza qualitativa e seu cunho etnográfico, na medida em que a pesquisadora adentra as escolas, insere-se no contexto de ensino em questão e interage com seus participantes durante o processo de investigação. Neste sentido, ressaltamos que esta pesquisa envolve um trabalho de campo típico de pesquisas de base etnográfica, uma vez que, conforme já explicitado, a pesquisadora aproxima-se da situação de ensino de LE nas escolas envolvidas no estudo, dos locais em que o ensino-aprendizagem é desenvolvido, como também dos participantes desse processo, "mantendo com eles um contato direto e prolongado" (André, 2003: 29), o qual, de acordo com Nunan (2003), pode durar meses ou anos.

Buscando uma melhor percepção dos critérios utilizados para a classificação deste estudo, apresentaremos através do quadro a seguir, embasado em Gonsalves (2003: 64), informações a este respeito, agrupadas segundo natureza do trabalho, seus objetivos, procedimentos de coleta e fontes de informação.

Tipo da pesquisa segundo os objetivos	Tipo da pesquisa segundo os procedimentos de coleta	Tipo de pesquisa segundo as fontes de informação	Tipos de pesquisa segundo a natureza dos dados
• Exploratória	• Bibliográfica • Documental • Participativa	• Campo • Bibliográfica • Documental	• Qualitativa • Cunho Etnográfico

Quadro 2- Classificação da pesquisa

2.2 O contexto da pesquisa

Esta seção subdivide-se em duas partes que respectivamente apresentam informações das escolas que constituem o cenário desta pesquisa e descrições dos participantes envolvidos no estudo.

Na primeira parte, encontram-se explanações sobre como PLE foi implantado no município e como vem sendo desenvolvido. Encontram-se também, nesta parte, as referências sobre o perfil das escolas municipais e da escola particular que fazem parte desta pesquisa.

Na segunda parte apresentamos comentários a respeito do perfil dos participantes deste estudo. As descrições são feitas por grupos distintos de participantes: pais, alunos, professores de LE, dentre outros, não sendo os mesmos identificados individualmente, devido ao extenso número de pessoas que compõe a investigação neste trabalho. É importante ressaltar que os nomes verdadeiros das escolas, como também dos participantes, são mantidos em sigilo, com o objetivo de resguardar a identidade e privacidade dos mesmos.

2.2.1 O ensino de LE na Rede Municipal e na Rede Particular de Ensino e as escolas que o representam

Tomando-se como base, um universo microcósmico, provavelmente representativo do ensino de LE para ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, o **cenário** focalizado é o cenário típico de escolas da Rede Pública e Particular de Ensino Fundamental, localizadas em uma pequena cidade (cerca de 80.000 habitantes) do interior

do Estado de São Paulo (doravante **PC**). São **três** as escolas pesquisadas, duas delas pertencentes à Rede Municipal, fazendo, portanto, parte de **PLE**.

Uma das escolas da Rede Pública localiza-se na parte periférica da cidade, sendo a mesma denominada, nesta pesquisa, **Escola A (EA)**. A outra escola, chamada aqui de **Escola B (EB)**, situa-se na zona rural do município em foco neste estudo. A terceira escola- **Escola C (EC)** - é aqui representada por uma instituição particular de ensino, situada em bairro nobre da cidade, afastado do centro.

A decisão para a inclusão dos três cenários distintos deve-se ao fato de serem eles, possivelmente, representativos do contexto público e privado, bem como de três esferas distintas, no que se refere ao ensino-aprendizagem de LE, nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental: zona rural, zona periférica da cidade e zona urbana. Temos consciência de que cada cenário é um universo específico, possuindo características particulares.

Por outro lado, cada cenário, provavelmente, apresenta características comuns à esfera que representa, o que possibilita que os resultados desta pesquisa sejam comparados a outros, em busca de possíveis semelhanças e diferenças. A escolha dos cenários ocorreu, também, devido a todos eles fazerem parte do contexto profissional em que a pesquisadora encontrava-se inserida através de sua atuação como professora em EC e coordenadora de PLE.

PLE define-se como um Projeto de Línguas Estrangeiras (inglês e espanhol) implantado na Rede Municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista e aprovado através de Decreto-lei pela Câmara de Vereadores. O ensino de línguas é terceirizado, sendo, portanto, de responsabilidade de uma empresa particular, a qual contrata profissionais para efetuar a prestação de serviços, o que ocorre há pouco mais de três anos.

> As diretrizes que concernem à qualificação dos profissionais envolvidos, bem como às especificações da qualidade do serviço prestado são de responsabilidade da Prefeitura Municipal, que o faz através de seu órgão competente para tal, a Secretaria de Educação. A fim de garantir que o ensino ocorra dentro dos padrões oficialmente estabelecidos, a Secretaria de Educação nomeou uma coordenadora para PLE, que atua como elo entre a prefeitura e a empresa. Vale aqui salientar que a profissional citada mantém contato direto com os dois coordenadores do Ensino Fundamental Municipal, nomeados oficialmente pela Secretaria de Educação do Município.

São 18 (dezoito) as escolas que constituem a Rede Municipal de Ensino do município em questão, sendo as mesmas oficialmente denominadas EMEF´s e contando com um corpo discente de aproximadamente 7200 (sete mil e duzentos) alunos. Dentre as escolas mencionadas, três são rurais, uma localiza-se na parte central da cidade e as demais na parte periférica do município. Para melhor condução do ensino proposto, estas escolas encontram-se subdivididas em três blocos, estando cada um deles sob a responsabilidade de um coordenador nomeado pela empresa. A pesquisadora e autora deste trabalho encontra-se inserida nesse contexto, sendo uma, dentre as três coordenadoras responsáveis pelo desenvolvimento de PLE, as quais fazem parte da composição societária da empresa.

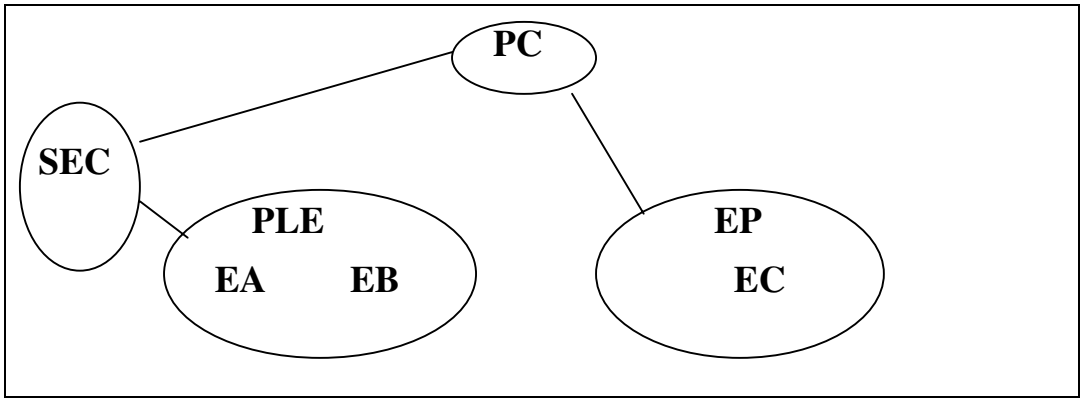
Conforme determinação da Secretaria de Educação do Município, o ensino de inglês ocorre desde a primeira até a quarta série do Ensino Fundamental, sendo ministrado em duas aulas semanais de sessenta minutos para o ciclo 1 (1ª e 2ª séries) e em uma aula semanal, também de sessenta minutos para o ciclo 2 (3ª e 4ª séries). O ensino do espanhol, por sua vez, ocorre semanalmente através de uma aula com duração de sessenta minutos para as séries do ciclo 2, somente.

Atualmente, o número de profissionais contratados para ministrarem as aulas de línguas é de 25 (vinte e cinco) ao todo, sendo 17 (dezessete) professores de inglês e 08 (oito) professores de espanhol.

A fim de desenvolver as investigações aqui propostas, foram aleatoriamente escolhidas dentre as escolas que constituem o grupo coordenado pela pesquisadora, uma escola periférica **(EA)** e uma escola rural **(EB).**

O cenário representativo do Ensino de LE em escolas particulares **(EP)** constitui-se de uma escola **(EC)**, de cujo corpo docente fiz parte por vários anos, tendo minha atuação sido interrompida devido à impossibilidade de manter vínculos empregatícios durante a vigência de minha bolsa de mestrado.

As tabelas abaixo ilustram os cenários eleitos para o desenvolvimento deste trabalho e a especificação das siglas utilizadas, respectivamente. A SEC foi incluída, uma vez que, conforme já explanado, nomeou um profissional para acompanhar o desenvolvimento de PLE.



Quadro 3- Os cenários da pesquisa

PC	**Município em que a pesquisa está inserida**
SEC	**Secretaria de Educação**
PLE	**Projeto de Línguas Estrangeiras implantado na Rede Municipal de PC**
EP	**Ensino particular**
EA	**Escola municipal localizada na periferia de PC**
EB	**Escola municipal localizada na zona rural de PC**
EC	**Escola particular**

Quadro 4- Siglas dos cenários da pesquisa

2.2.2 O perfil das escolas

Nesta subseção, apresentamos as características constitutivas de cada escola, individualmente, as quais têm como embasamento o "Plano de Gestão (2003-2006)" de EA e EB, e o "Plano Escolar 2005" de EC.

2.2.2.1 EA

EA foi criada em 05/04/1989 com o objetivo de atender a demanda de 03 (três) bairros da periferia do município em foco nesta pesquisa (PC). A escola destina-se ao Ensino Fundamental (ciclos 1 e 2) nos períodos matutino e vespertino, sendo o período

noturno voltado à educação de jovens e adultos. A referida unidade escolar conta hoje com aproximadamente 617 (seiscentos e dezessete) alunos de 1ª a 4ª séries provenientes, não somente dos bairros citados, como também de mais 22 (vinte e dois) bairros periféricos da cidade, próximos à localidade da escola.

A região onde se encontra EA conta, entre outros, com posto de saúde, mercados, farmácias, bares, padarias, lojas e creches. A comunidade na qual EA está inserida conta, também, com água encanada, esgoto, coleta de lixo, luz elétrica e asfalto, sendo constituída, em sua maioria, por trabalhadores rurais, operários, turmeiros e pequenos comerciantes, os quais, quando não são semi-analfabetos ou analfabetos, possuem um grau de escolaridade baixo. Grande parte dos discentes é proveniente de famílias carentes, que estão em constante migração em busca de melhores condições de moradia e emprego.

Apesar de antigo, o prédio de EA apresenta-se bem conservado. A unidade escolar conta com uma pequena biblioteca, uma quadra esportiva, além de sala para TV, vídeo e computadores.

2.2.2.2 EB

EB encontra-se localizada em um bairro da zona rural de PC, distante, aproximadamente, 30 km do centro urbano. A referida EMEF está voltada para o Ensino Infantil (Pré-escola) e para o Ensino Fundamental (ciclos 1 e 2) nos períodos da manhã e da tarde, sendo o período noturno destinado à educação de jovens e adultos. A clientela de EB é constituída de alunos residentes no próprio bairro, sendo outra parte proveniente de sítios e fazendas que circundam a região, como também de outras localidades rurais.

Atualmente a escola conta com aproximadamente 170 (cento e setenta) alunos de 1ª a 4ª séries. O acesso dos alunos à escola é feito através de transporte oferecido pela Prefeitura do Município, sendo este prejudicado em tempos de chuva, implicando a falta de grande parte dos alunos nestas situações.

O prédio de EB foi recentemente reformado, encontrando-se, assim, em ótimas condições. A unidade escolar possui TV e vídeo, biblioteca e quadra esportiva.

A população do bairro e de suas proximidades constitui-se, na sua maioria, por famílias de baixa renda. Parte dessa população é formada majoritariamente por

proprietários de pequenos sítios ao redor da região e minoritariamente por proprietários de grandes extensões de terras voltadas para o cultivo da laranja, algodão, milho e soja. A outra parte é representada por pessoas que vivem em condições precárias e que constituem, geralmente, a mão-de-obra da lavoura local, juntamente com os "bóias-frias" e diaristas provenientes de outras localidades.

Eventos culturais são praticamente inexistentes no bairro. Fica a cargo da comunidade da Igreja Católica local a promoção de alguns eventos sociais e sob responsabilidade das duas unidades escolares existentes no bairro, uma municipal e outra estadual, a organização esporádica de festas juninas, pequenos bailes, entre outros.

2.2.2.3 EC

EC é uma instituição escolar localizada em um bairro nobre de PC que se enquadra no sistema de Cooperativas. A unidade escolar não tem, portanto, fins lucrativos, estando a serviço dos filhos, dependentes legais das famílias cooperadas.

EC oferece o Ensino Infantil e Fundamental (ciclos 1 e 2), os quais ocorrem no período vespertino, assim como o Ensino Fundamental (ciclos 3 e 4) e Médio, que são oferecidos no período da manhã. A instituição conta hoje com um total aproximado de 500 (quinhentos) alunos, somando aproximadamente 70 (setenta) os alunos de 1ª a 4ª séries.

Através de pesquisa realizada pela escola, constatou-se que mais de 50% dos pais cooperados possuem curso superior completo, sendo que, dentre eles, alguns cursam ou já cursaram cursos de pós-graduação. Quase todas as famílias possuem computador e Internet em casa, sendo todas sócias de clubes recreativos da cidade. As profissões dos pais são diversificadas, sendo a maioria voltada para empresas, comércio e funcionalismo público. Os alunos, por sua vez, são provenientes de diversas áreas da cidade, locomovendo-se à escola através de condução particular ou bicicleta. Os principais tipos de lazer das famílias, por ordem de prioridade, são a televisão, viagens, cinema e leitura.

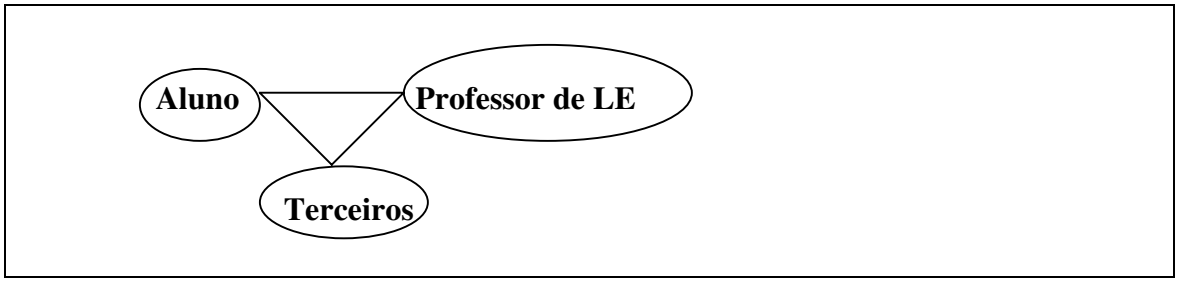
EC conta com biblioteca bem equipada, sala de informática, laboratório de biologia, química e física e ginásio de esportes.

2.3 Os participantes da pesquisa

Nesta subseção apresentamos os participantes da pesquisa e explanamos sua subdivisão em grupos. Em seguida, oferecemos a descrição do perfil dos mesmos dentro de cada grupo estabelecido.

2.3.1 Definindo os participantes

A definição acerca dos participantes que fazem parte deste trabalho partiu da premissa de que o processo de ensino-aprendizagem de línguas sofre influência da abordagem (Almeida Filho, 1993)[14] e, conseqüentemente, das crenças, de seus participantes diretos, o aluno e o professor, como também de participantes indiretos, pais, coordenadores, diretores, entre outros, os quais chamamos de *terceiros* (Almeida Filho, 1998). A tabela abaixo ilustra os três campos que privilegiamos ao conduzirmos nossa investigação.



Quadro 5- Os Campos de participantes

Os participantes desta pesquisa, portanto, são todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem de LE, nos ciclos 1 e 2 das escolas selecionadas, a saber, os alunos, os pais dos alunos, os professores de LE (inglês), os professores oficialmente responsáveis pelas salas pesquisadas, os coordenadores de PLE, diretores e coordenadores das EMEF´s (EA, EB) e da escola particular (EC), bem como demais agentes da Educação, aqui personalizados através dos profissionais que trabalham na Secretaria de Educação e Cultura do Município (doravante SEC), a saber

[14] Almeida Filho (1993: 17) explicita que "uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios" que o indivíduo traz consigo sobre o que é aprender e ensinar uma língua, o que é linguagem humana e o que é uma LE.

os coordenadores dos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental e a coordenadora de PLE nomeada pela Prefeitura Municipal.

O agrupamento dos participantes, neste estudo, está diretamente relacionado aos três campos acima explicitados. Dentro dos Campos 1 e 2 encontram-se o Grupo **AL** (alunos) e o Grupo **PI** (professores de inglês), respectivamente. Inseridos no terceiro campo, encontram-se o Grupo **P** (pais ou responsáveis), o Grupo **PS** (professores responsáveis pelas salas/séries) e o Grupo **AG** (agentes da Educação), grupo este que inclui os coordenadores de PLE, os diretores e coordenadores de EMEF´s (EA e EB) e da escola particular (EC), a coordenadora de PLE nomeada pela SEC e os Coordenadores do Ensino Fundamental do município.

As citadas divisões e as siglas relacionadas aos participantes deste estudo foram organizadas nas tabelas abaixo, a fim de facilitar a visualização e compreensão das mesmas.

Campos	**Grupos**
Campo 1	**AL**
Campo 2	**PI**
Campo 3	**P, PS, AG**

Quadro 6- Os grupos de participantes

Sigla dos Grupos	**Composição**
AL	• Alunos
Grupo PI	• Professores de inglês
Grupo P	• Pais
Grupo PS	• Professores de sala
Grupo AG	• Coordenadores de PLE • Coordenadores de EA, EB, EC • Diretores de EA, EB, EC • Coordenadores do Ensino Fundamental • Coordenadora de PLE nomeada pela SEC

Quadro 7- As siglas dos grupos de participantes e sua composição

2.3.2 O perfil dos participantes

Antes de iniciarmos a descrição, é importante ressaltarmos que o número elevado de participantes nos impede de apresentarmos o perfil de cada um deles individualmente. A apresentação dos participantes será, portanto, apresentada pelos grupos que compõem este estudo. Em situações de análise dos dados, os participantes são denominados através das siglas de seus respectivos grupos, seguidas de um número (AL1, PS2, por exemplo).

2.3.2.1 O Grupo AL (alunos)

Em sua totalidade os alunos têm entre seis e dez anos de idade. Os alunos de EA e EB são, em sua totalidade, alunos de classe baixa, provenientes das comunidades descritas nas seções 2.2.2.1 e 2.2.2.2 deste capítulo. Os alunos de EC são alunos de classe média e alta, também inseridos dentro do contexto descrito em 2.2.2.3, neste trabalho.

2.3.2.2 O Grupo PI (professores de inglês)

Em sua maioria, o grupo **PI** é composto de profissionais graduados ou graduandos em Letras e/ou Pedagogia em faculdades particulares localizadas no interior paulista. Poucos fizeram ou estão atualmente fazendo um curso de especialização. Nenhum dos participantes possui um curso de mestrado ou doutorado, e a maioria fez ou faz curso de idiomas (nível básico ou intermediário).

2.3.2.3 O Grupo P (pais)

Em sua totalidade, os pais de EA e EB possuem escolaridade baixa e a renda familiar não é superior a dois salários mínimos mensais. Os pais de EC são todos graduados. Alguns cursaram ou estão cursando um curso de pós-graduação. A maioria deles diz ter conhecimento de pelo menos uma LE. Assim como ocorre com o Grupo AL, podemos encontrar informações mais específicas das comunidades em que o Grupo P está inserido, na seção 2.2.2 deste capítulo.

2.3.2.4 O Grupo PS (professores de sala)

No que se refere ao grupo **PS**, este é constituído por profissionais graduados em universidades particulares e públicas do Estado de São Paulo. Alguns têm curso de

especialização e a maioria não tem conhecimento de nenhuma LE ou alegam ter o "conhecimento básico" do inglês.

2.3.2.5 O Grupo AG (diretores e coordenadores)

Quanto ao Grupo **AG**, o mesmo constitui-se por profissionais graduados em universidades públicas e particulares do Estado de São Paulo, alguns cursando ou tendo cursado especialização. Alegam ter conhecimento mínimo da língua inglesa, com exceção dos coordenadores de PLE, os quais afirmam possuir maior conhecimento do idioma.

2.4 Instrumentos de pesquisa

Para que se atinjam os objetivos estabelecidos neste estudo, serão utilizados variados **instrumentos de pesquisa**. A opção pela abordagem da questão de pesquisa através de diferentes ferramentas metodológicas fundamenta-se no *princípio da triangulação*, ou seja, na premissa de que múltiplas abordagens a respeito de um mesmo evento ou fenômeno resultam em uma visão mais global, precisa e próxima da realidade em foco (Cohen e Manion, 1981). É através da diversificação de instrumentos e da triangulação dos dados, que pretendemos garantir a credibilidade ou a autenticidade desta pesquisa (Lincoln & Guba, 2000), fazendo com que a mesma possa ser considerada justa (Reis, 2005) ou fidedigna.

O primeiro objetivo proposto neste estudo, que envolve a análise de documentos oficiais que hoje norteiam o processo de ensino-aprendizagem de LE no Ensino Fundamental em busca de diretrizes que possam relacionar-se ao ensino de LE para crianças de 1ª a 4ª séries, pode ser operacionalizado através da pesquisa bibliográfica e documental, conforme já explanado na seção 2.1 deste capítulo.

A fim de operacionalizar o segundo objetivo estabelecido nesta pesquisa, o qual envolve a investigação das crenças expressas dos participantes sobre o ensino de LE nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, bem como de seus objetivos e expectativas frente ao mesmo, utilizamos instrumentos típicos da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, segundo André (2003) e Telles (2002), dentre eles **questionários semi-estruturados** e **entrevistas**. Tais instrumentos têm o propósito de complementar a observação

participante (Rizinni, Castro & Sartor, 1999), aprofundando as questões pesquisadas (André, 2003).

Conforme argumentam vários teóricos envolvidos com o estudo das crenças sobre ensinar e aprender línguas (Pajares, 1992; Barcelos 2001, dentre outros), as mesmas devem ser inferidas a partir do discurso e também da ação dos indivíduos. Barcelos (2001, 2004) assevera, ainda, que uma abordagem contextual, dentro da qual as crenças são vistas como emergentes, recíprocas e dinâmicas, permite-nos uma melhor compreensão da relação entre as crenças dos alunos e professores com suas ações dentro do contexto específico no qual estão inseridos.

É pertinente observarmos, contudo, que o propósito principal de nosso estudo, no que se refere às crenças dos participantes sobre o ensino em foco, recai em nossa intenção de ouvirmos as suas vozes, buscando analisar o quanto elas possivelmente se aproximam ou se distanciam de idéias comuns que as pessoas têm acerca do ensino de LE (inglês), como as mencionadas por Lightbown & Spada (1999), entre outros. Neste sentido, objetivamos, dentro da vertente de uma investigação exploratória, observar se as crenças expressas revelam-se mais próximas do nível pessoal ou do coletivo (Dufva, 2003).

A opção por uma abordagem contextual de análise das crenças advém, entre outros, do fato de buscarmos, neste estudo, a compreensão do conjunto de crenças que possivelmente compõem a *cultura de aprender* (Almeida Filho, 1993; Barcelos 1995, 2001) dos grupos de participantes desta pesquisa e de sua relação com o contexto específico em que os mesmos encontram-se inseridos. Vale aqui ressaltar que fundamentos relacionados a visões de linguagem sob perspectivas sócio-culturais e bakhtiniana, bem como a respeito da abordagem contextual (Barcelos, 2004), sócio-cultural (Alanen, 2003) e dialógica das crenças, serão discutidos de forma mais detalhada no referencial teórico deste trabalho.

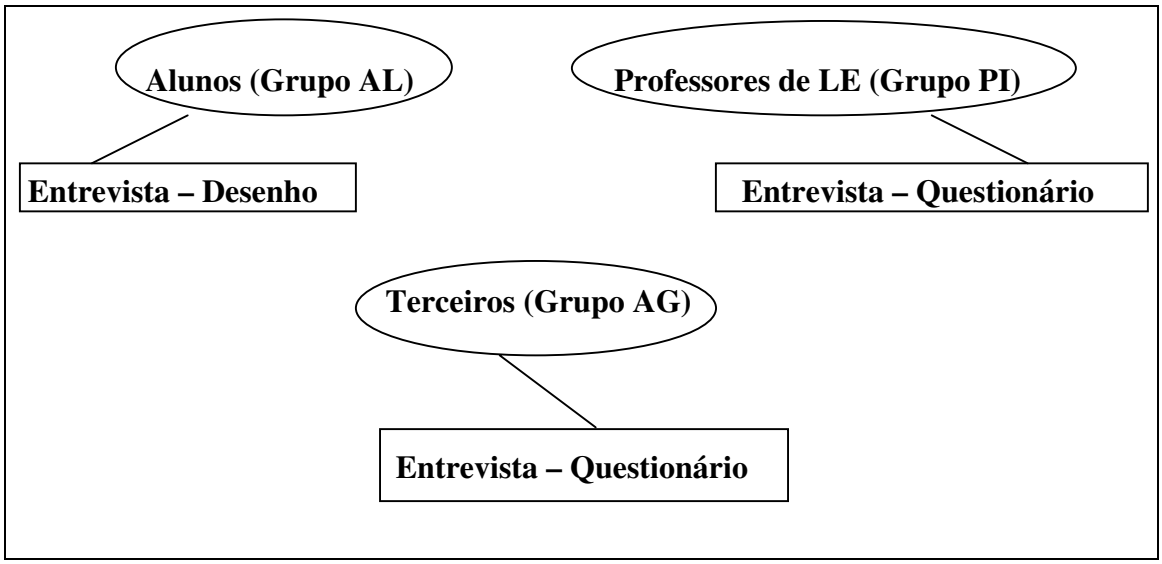
Salientamos, também, que entendemos que as crenças expressas pelos participantes podem se mostrar em conflito, revelando-se, desta forma, contraditórias em alguns aspectos (Rockeach, 1968; Shultz, 1970). É importante ressaltarmos, ainda, que o caráter exploratório deste estudo em relação às crenças e objetivos expressos pelos agentes, distancia-nos da necessidade de analisar a relação entre o dizer e o fazer dos

mesmos. Conseqüentemente, a observação de aulas não foi incluída como instrumento nesta pesquisa.

Por julgarmos os questionários instrumentos de difícil adequação às características da criança, por serem eles possivelmente enfadonhos e cansativos para as mesmas, optamos pelo uso de **desenhos** com o Grupo AL, além de entrevistas. Conforme ressalta Lima (2005: 78), os desenhos "são de simples entendimento para o aluno", mostrando-se, portanto, apropriados para essa faixa etária. Nossa opção pela utilização de entrevistas e desenhos com as crianças encontra também respaldo em Gobbi (2002: 73), autora esta que, "ao buscar contribuir com a construção de metodologias de pesquisas que privilegiem os pequenos", afirma que "os desenhos infantis, em conjugação com a oralidade, são formas privilegiadas de expressão da criança".

A este respeito, a autora (Gobbi, 2002: 71) salienta, ainda, ser o desenho e a oralidade instrumentos capazes de revelar as "concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados". É importante ressaltar que os desenhos são aqui utilizados como fonte secundária de dados, ou seja, os mesmos servem ao propósito de complementar a análise efetuada através das entrevistas.

A tabela abaixo mostra os instrumentos utilizados nesta pesquisa com relação aos grupos de participantes.



Quadro 8- Relação entre instrumentos de pesquisa e participantes

2.4.1 Os questionários

Nesta pesquisa foi utilizado um questionário semi-estruturado contendo 24 (vinte e quatro) questões **(anexo 3)**. O propósito da utilização desse instrumento foi o levantamento das crenças dos participantes sobre a LE no que se refere a alguns mitos ou crenças recorrentes relacionadas a esse ensino. Procuramos abordar pontos por nós considerados importantes, tais como o papel da LE no ensino formal, sua relevância no ensino público, a importância da gramática e da oralidade, a noção de aptidão e inteligência, a relação entre o ensino-aprendizagem de uma língua e aspectos culturais, o papel do professor no processo, dentre outros.

A elaboração do questionário embasou-se em instrumentos já utilizados para o levantamento de crenças, dentre eles o BALLI (Horwitz, 1985), o qual é constituído por afirmações que revelam idéias comuns sobre ensinar e aprender línguas. Sendo os questionários do tipo *Likert* típicos de uma abordagem normativa (Barcelos, 2004) e limitados pelo fato de se pautarem, principalmente, na mensuração das crenças através de afirmações pré-determinadas, impossibilitando a expressão de diferentes interpretações (Barcelos, 2001, 2004), optamos por adaptá-los. Buscamos fazer alterações que levassem os questionários a corresponder aos nossos objetivos de explorar e observar as idéias e opiniões que os participantes têm frente ao ensino-aprendizagem de LE em foco neste estudo, como também que conseguissem fazê-los ilustrar nossa abordagem contextual a respeito das crenças.

As afirmativas utilizadas em nosso questionário não representam as questões constitutivas do questionário referido acima em sua íntegra. Em nosso trabalho, as afirmações foram elaboradas tendo como referencial os pontos-chaves que nos despertavam interesse. Foram inclusas frases que faziam menção às idéias dos participantes sobre o ensino de LE em escolas públicas, sobre a importância de ensinarmos a LE nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, sobre a relevância da habilidade de leitura sobre as demais, a respeito da necessidade do ensino de mais de uma LE e acerca da importância do professor.

Para criar o questionário aqui utilizado, embasamo-nos, conforme já mencionado, em afirmações que exemplificam crenças recorrentes ou mitos relacionados ao ensino-aprendizagem de LE, provenientes de trabalhos como o de Silva (2005),

Lightbown e Spada (1999), dentre outros. Incluímos em nosso questionário, também, idéias que se referem à idade e à aprendizagem de LE, à necessidade de irmos para o exterior para aprendermos uma nova língua efetivamente, às concepções sobre vocabulário e gramática, à questão da aptidão na aprendizagem de línguas, à relevância da cultura para o ensino de LE, entre outras.

Deixamos, após cada item, um espaço para que os participantes pudessem expressar suas idéias a respeito das afirmações explicitadas com mais liberdade, o que nos possibilitou a obtenção de dados mais ricos para serem triangulados com os dados provenientes das entrevistas. Salientamos, também, que as adequações que fizemos ao elaboramos nosso questionário, devem-se ao fato de buscarmos que ele estivesse adequado aos nossos propósitos e tipo de pesquisa. Conforme ressalta Barcelos (2000), a escolha dos instrumentos que operacionalizam a investigação de crenças deve seguir três variáveis, a saber, os objetivos da pesquisa, seu formato e o número de participantes.

É importante mencionarmos que os mesmos questionários foram utilizados para os pais, professores e agentes, o que também ocorreu com as entrevistas. Uma vez que nosso objetivo era desenvolver uma pesquisa exploratória, com a qual pudéssemos observar diferenças e/ou semelhanças entre as crenças expressas pelos participantes diretos e indiretos do contexto de ensino em foco, não tínhamos como propósito a investigação de possíveis conflitos entre crenças expressas e crenças enraizadas, ou seja, entre o dizer e o fazer dos participantes. Assim, não encontramos razões para a elaboração de instrumentos distintos para cada grupo.

2.4.2 As entrevistas

É importante salientar que a entrevista foi usada para obtenção de dados neste trabalho, por ser esse um instrumento que possibilita maior interação entre pesquisador e participante, permitindo que o processo de comunicação seja construído conjuntamente.

Foram duas as entrevistas utilizadas como instrumento para a coleta de dados nesta pesquisa. Uma delas foi elaborada com 13 (treze) perguntas abertas **(anexo 4)**, com embasamento nas questões abordadas nos questionários, visando à investigação das crenças, expectativas e objetivos dos participantes dos Grupos P, PI, PS e AG, de forma mais livre e possivelmente com menor grau de indução.

A outra entrevista teve, como norte, um roteiro **(anexo 5)** com cerca de 20 (vinte) perguntas, as quais se voltavam para a investigação das idéias do Grupo AL acerca do ensino e da aprendizagem de inglês. Nela foram abordados aspectos referentes à importância atribuída à disciplina, às atividades preferidas, à atuação do professor, ao livro didático adotado, ao trabalho individual ou coletivo em sala, ao uso da língua alvo dentro e fora das aulas, entre outros.

Buscamos analisar o que as crianças pensavam a respeito da LE, ou seja, procuramos inferir suas crenças através, também, dos sentimentos expressos em relação à situação de ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, durante alguns questionamentos apresentamos às crianças figuras, que poderiam, possivelmente, facilitar seu entendimento do ponto discutido e a explicitação de sua resposta.

Vale salientar que iniciamos a entrevista das crianças pedindo que as mesmas explicassem seus desenhos, falando livremente sobre eles. Quando existente, nossa intervenção nesse momento objetivou indagar a respeito de alguns pontos que não estivessem claros para nós, como também fazer com que a criança falasse sobre aspectos não mencionados e que nos eram relevantes para interpretarmos a relação do aluno com o professor e o ensino da LE (Olivero & Palacios, 2001). Dentre tais aspectos, citamos, por exemplo, o sentimento da criança naquele momento desenhado, sua presença ou ausência no desenho, a atividade que estava sendo desenvolvida na aula, entre outros.

A **gravação** das entrevistas e sua respectiva **transcrição** (segundo Van Lier, 1988) são também métodos utilizados nesta pesquisa, visando à aquisição de dados. As mesmas são consideradas, neste estudo, instrumentos que nos permitem avaliar com mais clareza as concepções verbalizadas dos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE (Van Lier, 1988). Desta forma, todas as entrevistas realizadas neste trabalho foram gravadas e posteriormente transcritas, para servirem de dados a serem analisados.

2.4.3 Os desenhos

Os desenhos constituem um outro instrumento de coleta utilizado nesta pesquisa e são considerados, neste estudo, fontes secundárias de dados. Eles foram utilizados com a intenção de complementar a análise dos dados provenientes das entrevistas, oferecendo-nos oportunidade de triangulação. Foi pedido à criança que pensasse na

situação de ensino-aprendizagem que vivenciava na escola e fizesse um desenho que representasse "a sua aula de inglês".

Esperávamos com isso que a criança representasse graficamente o evento da aula, permitindo-nos interpretar qual a visão da mesma sobre o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, como se dá a interação entre professor, aluno e objeto de aprendizagem (a LE). Para tanto, encontramos apoio no "Teste do Par Educativo" (Olivero & Palacios, 2001: 2), que tem como embasamento a visão de que

> "*cada situação de aprendizagem será a resultante dinâmica do interjogo entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina, seus próprios objetos internos associados a este ato de aprender e outros objetos externos em jogo durante este processo, encontrando-se todos numa relação dialética*" .

Esse método nos pareceu adequado por retomar a importância asseverada por Gobbi (2002) de utilizarmos o gráfico e o verbal nas investigações com crianças. Desta forma decidimos nos orientar pelo mesmo, adaptando-o, já que orientamos a criança a desenhar livremente. Para Olivero & Palacios (2001), o Teste do Par Educativo nos permite efetuar tanto uma análise do grafismo quanto do relato verbal, sendo também útil por permitir que consigamos coletar dados com a criança de forma natural e direta. Segundo os citados autores, o referido teste mostra-se como uma técnica de coleta interessante, uma vez que nos dá acesso à obtenção de dados que podem ser interpretados por profissionais distintos, mediante uma linguagem comum.

Na modalidade do Teste do Par Educativo descrita por Olivero & Palacios (2001), é pedido ao aluno que desenhe duas pessoas, uma que ensina e outra que aprende. Uma vez realizado o desenho, pede-se à criança que discorra sobre o mesmo, discorrendo sobre os personagens e sobre o que pensou no momento da realização da tarefa. É também solicitado que a mesma escreva ou relate uma história sobre o que aconteceu no momento ilustrado, sendo adequado que a mesma dê um título à representação que fez através do seu desenho.

O objetivo central do Teste do par educativo é buscar averiguar, a partir da fantasia de quem desenha, suas concepções sobre o objeto de aprendizagem, sobre o modo como circula esse objeto entre quem ensina e quem aprende e sobre sua relação com quem

ensina. Em nosso estudo, procuramos fazer adaptações a essa modalidade, deixando que os desenhos fluíssem livremente, sem solicitar que a criança desenhasse as figuras do professor e do aluno. Com isso pretendemos observar quais elementos, além dos que compõem a cena de sala de aula, a criança relaciona com o ensino-aprendizagem de LE.

Desta forma, através dos desenhos coletados em nossa pesquisa, buscamos interpretar como o aluno vê seu professor e a si próprio no processo de ensino-aprendizagem de LE. Buscamos observar como ele enxerga o referido processo, ou seja, quais são suas crenças em relação ao mesmo. Para tanto, conforme já salientado, pedimos que cada aluno falasse sobre seu desenho, o que nos proporcionou mais riqueza de detalhes para desenvolvermos nossa análise.

2.5 Os procedimentos de coleta

Nesta seção fazemos uma breve explanação sobre a maneira como coletamos os dados fazendo uso dos instrumentos já descritos. Através das subseções criadas, primeiramente discorremos sobre as fases que constituíram esta etapa da pesquisa e passamos, então, a descrever com maiores detalhes como ocorreu a seleção dos participantes e a aplicação de cada um dos instrumentos aqui utilizados para obtenção dos dados.

Em um período que antecedeu a coleta propriamente dita, ocorreu o conhecimento dos contextos em que EA, EB e EC encontravam-se inseridas. Na qualidade de coordenadora de PLE e (ex)professora de EC, os cenários já me eram bem familiares, assim como o contato com os diretores, coordenadores, professores e alunos faziam parte de minha rotina de trabalho. Tal fato contribuiu bastante para atendermos à necessidade de pesquisas de base etnográfica, como é o caso deste estudo, em que o pesquisador está inserido no contexto que busca investigar.

Vale ressaltar que procuramos nos engajar em um período de observação contínua e constante pelo máximo de tempo possível (Silverman, 2000). Para tanto, mantivemos um contato mais assíduo com EA, EB e EC durante todo o período de coleta, que se estendeu entre agosto de 2004 e setembro de 2005.

A coleta dividiu-se em três fases distintas. A primeira foi destinada à preparação dos instrumentos, bem como dos termos de consentimento necessários para o desenvolvimento de pesquisas que envolvem pessoas, para a explanação dos propósitos da pesquisa aos participantes do Grupo AG e obtenção das devidas autorizações para a condução do estudo em EA, EB e EC. A segunda fase constituiu-se da aplicação dos questionários, sendo a terceira voltada para as entrevistas.

2.5.1 A seleção dos participantes

A seleção dos participantes foi feita de forma aleatória. Foi escolhida, aleatoriamente, uma sala de cada série em cada uma das escolas, totalizando, portanto, 12 (doze) salas. Em reuniões de pais e mestres, nas escolas, o assunto da pesquisa foi abordado e os pais, participantes do grupo **P**, foram convidados a participar. Foram selecionados os pais que se dispuseram a fazer parte da pesquisa. É importante salientar que tivemos dificuldade em encontrar um número satisfatório de participantes nas escolas EA e EB.

A seleção dos participantes de **PI** e **PS** e **AG** aconteceu através de convite, oralmente efetuado, em reuniões previamente agendadas para essa finalidade, ou através de reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). No que diz respeito à escolha dos participantes do grupo **AL**, os mesmos foram selecionados através de sorteio, o qual foi efetuado em sala pelo professor responsável, no que concerne à EA e à EB, e pela pesquisadora, no caso de EC.

Ressaltamos que obtivemos autorização oficial da Prefeitura Municipal, através da Secretaria de Educação do Município em questão, bem como da mantenedora da escola particular, para que a pesquisa fosse realizada em EA, EB e EC. Todos os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido **(Anexo 1)** antes que a coleta se realizasse. Obtivemos, também, a devida autorização dos pais ou responsáveis pelos alunos, para que pudéssemos efetuar a pesquisa com os mesmos **(Anexo 2)**.

Sendo esta pesquisa de natureza qualitativa, não houve preocupação com a obtenção de um número mínimo de participantes. Encontra-se agrupado na tabela que segue, o número total dos participantes que se predispuseram a participar deste estudo.

	Sigla	EA	EB	EC	PLE	SEC	Total
Alunos 1ª Série	**AL**	07	06	03	XXX	XXX	16
Alunos 2ª Série		08	04	03	XXX	XXX	15
Alunos 3ª Série		06	06	03	XXX	XXX	15
Alunos 4 Série		08	06	06	XXX	XXX	20
Total AL		**29**	**22**	**15**			**66**
Pais	**P**	07	08	13	XXX	XXX	
Total P		**07**	**08**	**13**			**28**
Professores LE	**PI**	01	01	01	XXX	XXX	
Total PI		**01**	**01**	**01**	XXX	XXX	**03**
Prof. de sala	**OS**	04	04	02	XXX	XXX	
Total PS		**04**	**04**	**02**	XXX	XXX	**10**
Diretores	**AG**	01	01	01	XXX	XXX	
Total AG		**01**	**01**	**01**	XXX	XXX	**03**
Coordenadores	**AG**	01	01	01	02	XXX	
Total AG		**01**	**01**	**01**	**02**	XXX	**05**
Agentes SEC	**AG**					03	
Total AG						**03**	**03**
Total Geral							**118**

Quadro 9- Total de participantes do estudo

2.5.2 A aplicação dos questionários e entrevistas

A aplicação dos **questionários** antecedeu às **entrevistas**. Antes da aplicação dos instrumentos houve um momento em que os objetivos da pesquisa foram novamente abordados e explicitados aos participantes, havendo espaço para questionamentos e esclarecimentos de eventuais dúvidas. Da mesma forma, uma detalhada explicação a respeito do preenchimento dos questionários, bem como das questões que compunham a entrevista, precederam à aplicação de ambos os instrumentos. Passaremos, agora, a

explicitar brevemente como foram os procedimentos de coleta em relação a cada grupo de participantes.

Os participantes do **Grupo P** de **EA** e **EB** reuniram-se nas escolas para responderem aos questionários para, a seguir, participarem das entrevistas, porque assim preferiram. Alguns participantes do grupo P de EA mostraram certo desconforto frente à necessidade de explicar as respostas assinaladas no questionário, sendo assegurados de que não precisariam fazê-lo se não o desejassem. Cerca de um terço dos participantes desse grupo deixaram o espaço para a escrita livre em branco. Os participantes do **Grupo P** de **EC** receberam os questionários através da escola e os devolveram, respondidos na íntegra, também via escola. A entrevista ocorreu na residência de cada um deles, porque, também assim, preferiram.

Os participantes dos **Grupos PI** e **AG** levaram o questionário para ser respondido em casa, processo este que ocorreu sem maiores complicações. Os participantes desse grupo fizeram a entrevista em locais por eles pré-determinados no momento da entrega dos questionários. Os participantes do **Grupo PS** também levaram os questionários para serem posteriormente respondidos e ao devolverem os mesmos, foram entrevistados nas escolas, nos horários de intervalo das aulas.

No que se refere às entrevistas e desenhos coletados junto ao **Grupo AL**, salientamos que no caso de EA e EB, a coleta ocorreu em horário escolar, nas respectivas unidades escolares, mediante autorização prévia da direção e consentimento do professor de sala. Devemos aqui ressaltar que em EA e EB, as entrevistas foram feitas, individualmente, utilizando-se o momento das aulas de LE ou das aulas de outras matérias, uma vez que o professor de sala não apresentou objeções para tal. Em EC, contudo, foi solicitado que a coleta fosse feita especificamente dentro do horário das aulas de língua estrangeira (inglês). Por uma questão de melhor gerenciamento de tempo e adequação de horários, as entrevistas com o Grupo AL de EC acabaram sendo feitas na residência de cada participante, após terem sido concluídas as entrevistas com o Grupo P da mesma unidade escolar.

Ainda no que concerne aos instrumentos utilizados com o **Grupo AL** de EA, EB e EC, é importante ressaltarmos que as crianças primeiramente fizeram o desenho

relacionado à sua aula de inglês. Após terminarem de fazê-lo, os alunos foram, então, chamados para a entrevista, quando, além de dialogar com a pesquisadora sobre as questões colocadas, explicavam oralmente o desenho elaborado.

Conforme já explanado, a coleta de dados ocorreu entre agosto de 2004 e setembro de 2005. Devido ao extenso número de participantes, optamos por não especificar, neste momento, as datas em que a coleta ocorreu com cada grupo ou participante em particular. Vale ressaltar que as mesmas são mencionadas quando utilizamos os excertos das entrevistas e questionários para ilustrar nossa análise.

Devemos salientar, também, que apesar de trabalhosa, a coleta de dados ocorreu de forma tranqüila, uma vez que os coordenadores e diretores das três unidades escolares foram extremamente prestativos no que concerne à realização do contato necessário com os pais, alunos e professores envolvidos na pesquisa. É importante mencionar que todos os participantes mostraram-se inclinados a colaborar para que a pesquisa pudesse ser realizada satisfatoriamente, o que contribuiu imensamente para que conseguíssemos desenvolvê-la sem maiores percalços.

2.6 Os procedimentos de análise dos dados

Esta seção é voltada para a explicação dos procedimentos que orientaram a análise dos dados deste estudo. Conforme já explicitado em seções anteriores, neste capítulo, a análise dos dados neste estudo segue os padrões típicos da pesquisa de caráter qualitativo e de cunho etnográfico, segundo os apontamentos de Telles (2002) e André (2003), entre outros. Subdividimos esta seção em três partes, a fim de fazermos referências específicas acerca das maneiras como foram conduzidas a análise documental, a análise sobre as crenças e objetivos dos participantes e a análise dos desenhos elaborados pelo grupo AL.

2.6.1 A análise documental

No que diz respeito à análise documental, lançamos um olhar crítico aos PCN-LE, buscando analisar a existência de referenciais que pudessem possivelmente orientar o ensino de LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, buscamos também apoio em fontes bibliográficas, tais como o trabalho de Borges, (2003), entre outros.

Para elaborarmos nossa conclusão, orientamo-nos por referenciais teóricos privilegiados neste estudo, centrando-nos nas diretrizes defendidas pelos autores da área como adequadas para desenvolver um ensino significativo de LEC. A partir da análise documental, buscamos desenvolver as proposições para o ensino de LE nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, procurando respeitar os resultados da análise de dados concernentes às crenças e objetivos dos participantes desta pesquisa.

2.6.2 A análise das crenças e objetivos dos participantes

De uma forma simplificada, podemos aqui situar os passos gerais da análise dos dados referentes às crenças, expectativas e objetivos dos participantes frente ao ensino-aprendizagem de LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental em três momentos distintos: a **organização dos dados**, o **estudo comparativo dos mesmos**, seguido da **interpretação** e, finalmente, a **apresentação dos resultados**.

A análise dos dados provenientes das entrevistas e questionários pautou-se em Nunan (2003: 140-153), no que se refere à interpretação e agrupamento dos dados por palavras-chave. Primeiramente buscamos fazer uma leitura de todo o conjunto de informações coletadas em busca de categorias. Posteriormente, segmentamos os dados em tópicos.

É importante ressaltar que, ao desenvolvermos nossa análise, apresentamos alguns dados fazendo uso da quantificação, devido ao extenso número de participantes. Contudo, em sua essência e base nossa análise pauta-se em princípios que regem a pesquisa qualitativa, conforme já explicitado. Neste sentido, embasamo-nos em Brown & Rodgers (2002: 15), os quais salientam que "pesquisas predominantemente qualitativas podem também fazer uso de números", enquanto o inverso também é verdadeiro.

No que se refere às expectativas e objetivos dos participantes frente à aprendizagem de LE, as categorias de análise criadas embasaram-se principalmente em ordens específicas de objetivos, as quais incluem três categorias. Os objetivos motivacionais envolvem a intenção expressa pelo participante de aprender a LE devido a razões pessoais, que podem incluir o gosto pela língua, a vontade de se comunicar com os outros, dentre outras.

Por sua vez, os objetivos educacionais englobam razões de caráter formativo na aprendizagem, dentre as quais o desenvolvimento cultural está incluído. Os objetivos

práticos voltam-se exclusivamente para a justificativa instrumental de aprendizagem de uma LE, tais como a possibilidade de ascensão profissional que o aprendizado de uma nova língua representa. A seguir encontram-se explicitadas as três categorias de objetivos que direcionam nossa análise.

1- Objetivos Motivacionais
2- Objetivos Educacionais, Formativos ou Culturais
3- Objetivos Práticos ou Instrumentais

Quadro 10- Objetivos dos participantes

De um modo geral, os temas que concernem às crenças dos participantes sobre o ensino-aprendizagem de LE foram agrupados segundo as seguintes categorias:

1-Onde ensinar/aprender LE/inglês (crenças referentes à escola pública, à escola de idiomas e a países onde a LE é falada como L1)
2-Quando ensinar/aprender LE/inglês (crenças relativas à idade ideal para se aprender línguas)
3-Para que ensinar/aprender LE/inglês (crenças relacionadas às razões que justificam a inclusão desse ensino e aos objetivos que o mesmo deve cumprir)
4-Para quem ensinar LE/inglês (crenças relacionadas aos alunos)
5-Como e o que ensinar/aprender (crenças relacionadas à natureza do ensino/aprendizagem e aos procedimentos e conteúdos considerados adequados dentro do processo)
6-Por quem o ensino de LE/inglês deve ser promovido (crenças referentes ao professor)

Quadro 11- Categorias das crenças dos participantes

Dentro da primeira categoria incluímos crenças que expressam se o ensino deve ser ministrado para as séries iniciais do Ensino Fundamental ou somente a partir do Ciclo 3, se esse ensino deve ocorrer ou não na escola pública, entre outros. Da segunda categoria fazem parte as crenças relacionadas à idade ideal para a aprendizagem da LE enquanto a terceira volta-se para crenças que explicitam as razões dessa aprendizagem.

Dentro da quarta categoria encontram-se as crenças relacionadas ao aluno, sendo a quinta voltada para aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. A sexta, e última categoria, envolve crenças referentes ao papel do professor no ensino da LE.

2.6.3 A análise dos desenhos

Após categorizarmos as crenças inferidas através das entrevistas com o grupo AL, partimos para a análise dos desenhos elaborados pelos alunos, a qual teve como embasamento, conforme já explicitado, referências propostas por Olivero & Palacios (2001). Através dos desenhos e das entrevistas, nas quais os alunos falaram sobre os mesmos, buscamos observar variáveis referentes aos papéis do aluno e do professor na situação de aula, ao objeto de aprendizagem, à relação do aluno com o objeto de aprendizagem, à interação entre os sujeitos e o objeto. Para tanto, levamos em consideração os objetos de cenário, a postura das figuras e a cinesia no desenho.

Embasando-nos nos autores acima citados, entendemos por objetos de cenários "aqueles que contribuem para detalhar o contexto onde a situação é produzida" (Olivero & Palacios, 2001: 4). Nesse sentido, é relevante observarmos se foram inclusos, nos desenhos, objetos diretamente relacionados à cena proposta, bem como objetos que podem desviar nossa atenção do objeto em foco (o ensino-aprendizagem da LE). Isto nos permite interpretar se a aprendizagem da LE está possivelmente vinculada a outros aspectos da vida do aluno, que o mesmo relaciona à escola.

No que se refere à área gráfica, é importante observarmos a discriminação de papéis, através da simetria (ou assimetria) de tamanho e espaço das figuras, diferenciação das figuras do professor e do aluno das figuras parentais ou substitutos, como também a complexidade da integração entre os elementos desenhados. Excessivos aumentos ou diminuições no que concerne ao tamanho ou distância devem ser levados em consideração.

Os objetos de cenário nos possibilitam detalhar o contexto onde a situação é produzida e como a criança percebe essa situação. Outro aspecto a ser levado em consideração é se os desenhos contêm os órgãos sensoriais. Segundo Olivero & Palacios (2001) a presença ou ausência da vista, audição, tato e boca, nos possibilita analisar como a criança relaciona-se com o objeto.

De acordo com Olivero & Palacios (2001), a postura e a cinesia falam sobre a interação e o dinamismo dos personagens entre si e com relação ao objeto de aprendizagem. Quanto à postura, é interessante observarmos se a figura desenhada está de frente, perfil ou de costas, o que indica possível aproximação ou afastamento do personagem representado pela figura em relação a algo que foi também grafado.

No que se refere à cinesia, cabe a observação, quando houver a presença de movimento, dos braços e pernas, por exemplo, no desenho, em que direção a mesma ocorre. Neste sentido, devemos buscar analisar se o movimento ocorre em direção a quem ensina ou a quem aprende. É, também, pertinente analisarmos se as figuras do professor e do aluno encontram-se na mesma posição, indicando aproximação entre os papéis ou distanciamento, fator este em que iremos nos concentrar nesta pesquisa.

A análise na área verbal pauta-se na observação da maneira como as crianças descrevem seus desenhos, o que pode demonstrar aproximação ou distanciamento da situação, seu vínculo com o objeto de ensino e com o professor, entre outros. As falas dos alunos contribuem para a interpretação dos desenhos, pois podem confirmar resultados da análise dos mesmos, ou, ainda, demonstrar conflito.

2.7 Concluindo este capítulo

Neste capítulo foram apresentadas a natureza do estudo e a classificação do tipo da pesquisa aqui efetuada. De forma sucinta, este estudo define-se como qualitativo, de base ou cunho etnográfico (Santos Filho & Gamboa, 2002; André, 2003; Erickson, 1986, entre outros). Quanto aos seus objetivos, é considerado documental e bibliográfico (Gonsalves, 2003; Matos & Vieira, 2002; André & Lüdke, 1986; entre outros), como também exploratório e participante, segundo as acepções de André (2003) e Gonsalves (2003), somente para citar alguns.

Discorremos, também, acerca do contexto da pesquisa, bem como a respeito dos cenários que a compõem e do perfil dos participantes. Os instrumentos de coleta foram apresentados, assim como foram feitas explanações sobre os procedimentos de análise de dados. No capítulo que segue, passaremos a apresentar o referencial teórico que norteia este trabalho.

Capítulo III -Referencial Teórico da Pesquisa

"... Os grandes momentos na nossa vida chegam quando juntamos a coragem de transformar nossas fraquezas no melhor de nós mesmos"

Friedrich Niezsche



Sala de Aula (1985), de Andrew Macara

Capítulo III - Referencial Teórico da Pesquisa

O presente capítulo traz a resenha teórica que fundamenta esta pesquisa e subdivide-se em seis partes distintas. Primeiramente, apresentamos um sucinto histórico sobre o ensino de LE no Brasil, visando a mostrar a trajetória que o mesmo percorreu em nossa sociedade até a implantação dos PCN-LE.

A segunda parte tem como foco específico o processo de ensino-aprendizagem de LEC. Iniciamos esta seção discorrendo sobre as principais diferenças entre o aprendiz criança e o adulto. Seguimos discutindo a respeito do conceito da idade ideal para se aprender línguas e da importância da LE na formação integral da criança. Abordamos, também, as noções de competência, capacidades e conhecimentos, relacionando-as aos objetivos a serem estabelecidos para o ensino em foco. A centralidade da cultura para o referido processo é discutida, aliada ao conceito de competência intercultural.

Passamos, na terceira parte, a traçar um paralelo entre a LA e algumas de suas ciências de contato, a Psicologia e a Educação, no que diz respeito a como a criança pensa e aprende (línguas). Tratamos, neste momento, da apresentação da visão de linguagem que orienta esta pesquisa e dos fundamentos da teoria de aprendizagem que adotamos como embasamento para o ensino de LEC.

A quarta seção deste capítulo envolve as implicações dos princípios apresentados na seção anterior, bem como a discussão sobre as visões da LA no que se refere às materialidades do processo educativo. Abordamos, neste momento, a importância da interação dentro do ensino-aprendizagem de LEC e os procedimentos que podem constituí-lo. Entre outros fatores, discutimos sobre o papel da oralidade, da escrita e da gramática nesse ensino, como também sobre atividades e tarefas, abordando a questão da interdisciplinaridade e destacando a importância das músicas e brincadeiras. Por fim, abrangemos possíveis formas de avaliação e aspectos voltados ao planejamento.

A quinta parte traz uma breve discussão sobre o conceito “crenças”, o que inclui a diferenciação entre alguns termos, dentre eles, crenças expressas e crenças enraizadas, seguida da explicitação das crenças e mitos mais comuns sobre o ensino de LE (para crianças). Concluímos a sexta e última parte deste capítulo, traçando resumidas considerações acerca dos tópicos abordados.

3.1 As políticas de ensino de LE no Brasil: um breve histórico das reformas oficiais aos PCN-LE

Nesta seção, apresentamos, brevemente, a trajetória do ensino de LE no Brasil, desde a primeira reforma implantada até a elaboração dos documentos que hoje servem como parâmetros para o ensino de línguas nas escolas brasileiras, os PCN-LE. A razão da inclusão deste tema recai sobre o fato de julgarmos importante a contextualização social e histórica do ensino de línguas no Brasil, a fim de que possamos ter uma visão mais panorâmica acerca das políticas de ensino em nosso país. Subdividimos esta seção em seis sucintas partes, de acordo com as mudanças ocorridas nas políticas educacionais.

3.1.1 A LE no tempo do Império: as primeiras reformas

De acordo com Leffa (1998/1999), apoiado ema Chagas (1957), a trajetória do ensino de línguas no Brasil ecoa o que aconteceu em outros países a respeito desse ensino, com considerável atraso de algumas décadas, no que concerne a conteúdos, metodologia e métodos. O referido autor postula que "a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino de línguas" (Leffa 1998/1999: 14).

Segundo os citados autores, com a reforma de 1855, mudanças significativas ocorreram no ensino, fazendo com que as línguas modernas passassem a ser obrigatórias, alcançando posição semelhante à dos idiomas clássicos. Iniciou-se, também neste período, a decadência da escola secundária, na medida em que esta "distanciou-se de sua função primordial de ensinar" (Chagas, 1957: 88, apud Leffa, 1998/1999), restringindo-se a aprovar e a fornecer diplomas, ocasionando o desprestígio do ensino de línguas.

3.1.2 As mudanças na Primeira República

Durante a Primeira República, principalmente com a Reforma Fernando Lobo em 1892, a diminuição da carga horária de línguas intensifica-se, passando o objetivo do ensino de línguas a orientar-se, fundamentalmente, pelo ensino de gramática, tradução e leitura (Santos, 2002). Com o passar dos anos o ensino das línguas mortas foi extinto, diminuindo-se, também, o número de anos e a quantidade de horas destinadas a esse ensino. Críticas à forma como o ensino-aprendizagem de línguas era conduzido nesta época são bastante severas, sendo o processo considerado totalmente ineficiente.

3.1.3 Mais alterações no ensino de LE: a Reforma Francisco de Campos e a Reforma Capanema

Segundo Leffa (1998/1999), a Reforma Francisco de Campos acarretou importantes mudanças no que diz respeito ao conteúdo e à metodologia de ensino de línguas, dentre as quais podemos citar o uso do método direto, a divisão de turmas, a seleção de novos professores e a renovação dos materiais de ensino. A Reforma Capanema, ocorrida em 1942, por sua vez, tinha como preocupação central, a questão metodológica, fazendo prevalecer no ensino de LE, o uso do método direto.

Posteriormente, estabeleceu-se que objetivos educativos e culturais orientassem o ensino, o que demonstra, portanto, que a ênfase dada atualmente à dimensão cultural no ensino de LEC corrobora alguns princípios estabelecidos para o ensino de línguas dessa época. De acordo com Leffa (1998/1999: 19), apoiado em Chagas (1957), dentro de uma perspectiva histórica, "as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil".

3.1.4 A LDB de 1961

Publicaram-se em 20 de dezembro de 1961 as leis de Diretrizes e Bases (LDB) que estabeleciam a "descentralização e a liberdade de ensino" (Santos, 2002: 24). Foram mantidos os quatro anos para o ensino primário e os sete anos para o ensino médio, período este dividido entre ginásio e colégio. As línguas estrangeiras tiveram sua carga horária reduzida a menos de 2/3 e não foram consideradas obrigatórias, sendo ora mantidas entre as disciplinas complementares, ora entre as optativas.

Santos (2002) ressalta que se inicia mais fortemente, nesse período, a desvalorização do ensino de línguas nas escolas em nosso país. Leffa (1998/1999: 20), por sua vez, pontua que a LDB de 1961 pode ser considerada como o "começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras".

3.1.5 A LDB de 1971

Em 11 de agosto de 1971, publicou-se a nova LDB, Lei 5.692, a qual estabelecia que a educação objetivasse o desenvolvimento das potencialidades do aluno com ênfase na habilitação profissional. Reduziu-se um ano de escolaridade, estabelecendo-se um

período de quatro anos para o 1º grau e três anos para o 2º. De acordo com Leffa (1998/1999), neste período, houve uma redução drástica nas horas destinadas a línguas estrangeiras, sendo a qualidade desse ensino fortemente comprometida, ou ainda, sendo o mesmo retirado do currículo de muitas escolas.

Segundo Coelho (2005: 21), foi na década de setenta que a elite brasileira passou a dar maior importância à aprendizagem de inglês, período esse em que também se propagaram os cursos de idiomas no país e se intensificaram os intercâmbios de estudos. Apoiando-se em Rajagopalan (2003: 94), a autora enfatiza a grande velocidade com que as idéias dos cursos livres de línguas e as viagens educativas expandiram-se em nossa sociedade, afirmando ser esta época marcada pela ênfase da aprendizagem de inglês "para a comunicação com falantes nativos do idioma" (Coelho, 2005: 22).

3.1.6 A LDB de 1996 e os PCN-LE

Em 20 de dezembro de 1996 é publicada a nova LDB (Lei nº 9.394), a qual se encontra em vigor até a presente data. Através dela, substitui-se o ensino de 1º e 2º graus por Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Na parte diversificada do currículo deve ser, obrigatoriamente, incluída pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da 5ª Série. Segundo Leffa (1998/1999) a idéia de um método certo e único é abandonada, passando o ensino de línguas a ser embasado no princípio do "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas", conforme estabelecido no Art. 3º, Inciso III.

Complementando a nova LDB, surgiram em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE) para os terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Fica estabelecido que o ensino de pelo menos uma LE é compulsório a partir do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries), podendo a mesma ser escolhida pelas autoridades competentes dos municípios ou das escolas. Uma descrição mais detalhada do documento, acompanhada de uma análise de seus objetivos e direcionamentos, são apresentadas no Capítulo IV desta pesquisa.

Cabe-nos, neste momento, salientar que concordamos com Coelho (2005: 22), quando a autora assevera ser a "pouca eficiência do ensino (de línguas) público", uma forte marca do panorama contemporâneo do ensino de LE no Brasil. Em contrapartida, é também pertinente pontuarmos que, corroborando o pensamento de Basso (2005, 2006),

enfatizamos a necessidade de considerarmos a evidenciada baixa auto-estima dos professores atuantes nesse contexto, bem como a pressão por eles sofrida, através da carga horária elevada, baixa remuneração, entre outros, quando abordamos a questão da precariedade e ineficiência do ensino de línguas nas escolas públicas.

Tendo finalizado nossa apresentação acerca das políticas educacionais relacionadas ao ensino de LE no Brasil, as quais mostram seu contínuo desprestígio em nosso sistema educacional, passamos, a seguir, às reflexões sobre o aprendiz criança.

3.2 O processo de ensino-aprendizagem de LE: foco no aprendiz criança

O propósito desta seção é discorrer sobre as principais características da criança como aprendiz de línguas, bem como argumentar brevemente acerca da relação entre o ensino de LE e o fator da idade. Para tanto, subdividimos a mesma em três partes distintas, tratando a primeira da contraposição entre a criança e o adulto, e a segunda, da reflexão das vantagens e desvantagens do inicio dessa aprendizagem na infância. Esta seção é finalizada com a discussão sobre o papel formador da LE na educação infantil e de sua relação com o conceito de competência intercultural.

3.2.1 As principais diferenças entre o aprendiz adulto e o aprendiz criança

Segundo Wood (1998: 1), "teorias sobre como a criança pensa e aprende têm sido colocadas e debatidas por filósofos, educadores e psicólogos por muitos séculos". Portanto, não é nova a tentativa de abordarmos as diferenças entre o aprendiz criança e o adulto, sendo importante, segundo o citado autor, termos consciência de que o pensamento e a aprendizagem no que se refere à criança entre cinco e onze anos não são tópicos fáceis de serem investigados. Isto decorre, de acordo com Wood (1998: 18), do fato de serem os termos citados "dependentes das teorias de desenvolvimento adotadas".

Conforme pontuam Bransford et al (2003: 79), há alguns anos "era comum o pensamento de que as crianças não possuíam a habilidade de formular pensamento complexo", sendo a mente das mesmas vista como uma "tábula rasa", onde "experiências eram gradualmente impressas". Os autores prosseguem salientando que, atualmente,

através das teorias propostas por Piaget e Vygotsky, principalmente, tornou-se clara a complexidade das capacidades de conhecimento e de ação da criança, sendo consenso entre teóricos de que a criança é um aprendiz ativo, capaz de estabelecer objetivos, planejar, revisar e organizar o conhecimento.

Segundo Weisz (2003: 19), até a década de vinte imperava na educação brasileira uma "postura adultocêntrica" no que se refere ao processo de ensinar para crianças. De acordo com a autora, essa postura não leva em consideração a aprendizagem do ponto de vista do aprendiz, uma vez que reflete a "forma pela qual se costuma conceber a aprendizagem das crianças a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo que quer ensinar".

Weisz (2003: 29/30) assevera que nos anos 20 houve um importante avanço no conhecimento científico produzido a respeito de questões do ensino e da aprendizagem, chegando ao Brasil "uma visão da criança não como um adulto em miniatura, mas como um ser com características cognitivas distintas,... um ser ativo que constrói seu próprio conhecimento". De acordo com a autora, essas idéias concretizaram-se no Brasil através da escola Nova Ativa, também conhecida como escola Nova, a qual se opunha a qualquer aprendizagem não-significativa, de pura memorização e de acumulação de informações, ao que Freire (2004) intitula educação bancária. Seu principal foco recai sobre o processo de aprendizagem e não mera e exclusivamente em seu produto, tendo o referido movimento sido criticado justamente por não privilegiar conteúdos escolares.

Weizs (2003) ressalta, ainda, que a escola, dentro da perspectiva descrita, é vista como uma instituição cuja função social é formar o cidadão em um contexto sócio-histórico específico. São citados pela autora como pensadores importantes deste movimento Dewey, Montessori, Freinet, entre outros. Os referidos teóricos são relevantes para nosso estudo, uma vez que tecem importantes considerações a respeito da natureza do processo de aprendizagem, referenciais estes que podemos relacionar ao ensino de LE na infância e, por conseguinte, à criança como aprendiz (de línguas).

Dewey foi um dos protagonistas do Pragmatismo, corrente filosófica para a qual as idéias somente possuem importância se relacionadas à resolução de problemas reais,

ou seja, significativos para os indivíduos. Para esse filósofo a educação é vida. A criança, desde o nascimento, deve aprender a ser homem, o que conseguirá atribuindo sentido às suas experiências. Toda experiência significativa, segundo o autor (Dewey, 1978), implica pensamento, reflexão e percepção das relações de reciprocidade entre o indivíduo e o meio que o cerca. Para o referido autor, educar é mais que reproduzir conhecimento. É um processo de transformação contínua.

Essa incessante reorganização e (re)construção da experiência pela reflexão, resultando em conhecimentos novos, transformados, é um traço característico de Dewey que nos permite relacionar seu pensamento a princípios vygotskianos. Deste modo, podemos conceber a criança como um ser social, que aprende através de um processo ativo e contínuo de (re)construção de conhecimento, através de interações que tenham sentido para a mesma.

Pujol-Busquets & Vallet (2003) aseveram que Montessori, por sua vez, ao defender uma concepção de educação que transcende a acumulação de informações, ressalta a importância de a aprendizagem ser significativa e de a educação ter como objetivo central a formação integral da criança. Segundo os citados autores (Pujol-Busquets & Vallet, 2003: 27), Montessori "insiste na unidade da atividade sensorial e motriz, no desenvolvimento infantil e na necessidade de uma atenta preparação da atmosfera escolar para que esta se adapte à condição infantil". Isto nos revela a necessidade de estarmos atentos, ao longo do processo educacional, à tendência natural que a criança tem de tocar e manipular tudo o que a cerca.

Os mencionados teóricos também salientam que a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança, de acordo com a educadora, é aquele que propicia o cultivo da atenção, da vontade, da inteligência, da imaginação criativa, como também da educação moral. Neste sentido, podemos inferir que o pensamento da autora pode ser relacionado à necessidade de desenvolver na criança, através do ensino de LE, valores e atitudes positivas como parte de sua formação, conforme asseveram Brewster, Ellis & Girard (2002).

Pujol-Busquets & Vallet (2003) afirmam, ainda, que Montessori defende que o processo educacional deva voltar-se para o desenvolvimento psíquico da criança, para o sentido musical, para a educação da personalidade, bem como para o estudo de dados

físicos, biológicos, sociais, morais, entre outros. Desta forma, encontramos uma estreita ligação entre o pensamento da referida autora com a importância de o ensino de LEC estar vinculado ao desenvolvimento psicológico, físico, afetivo e sócio-cultural do aprendiz, além de seu desenvolvimento lingüístico (Brewster, Ellis & Girard, 2002; Ellis, 2004; Cameron, 2001; dentre outros).

Ao abordar o pensamento de Freinet, Vilaplana et al (2003) acentuam que, para o referido autor, todo o conhecimento é fruto do que o mesmo intitulou tateamento experimental. Em outras palavras, segundo o citado educador, as crianças aprendem porque são capazes de atuar em seu meio. Ao esforçar-se para compreender a realidade que a cerca e para integrar-se à sociedade, a criança intervém no mundo ao seu redor, através da manipulação. Os pressupostos explicitados encontram eco no pensamento de vários teóricos da área de ensino-aprendizagem de LEC, dentre eles Moon (2000: 10), a qual enfatiza a natureza ativa da aprendizagem, ao asseverar que a criança aprende, entre outros fatores, quando "engaja-se na ação".

Vilaplana et al (2003) prosseguem asseverando que, para Freinet, o envolvimento afetivo é uma das formas mais profundas de aprendizado. A este respeito, os autores (Vilaplana et al, 2003: 75) salientam que, educar, de acordo com a teoria de Freinet, significa "dar palavra ao aluno, partir dele, de suas necessidades de comunicação e de cooperação". Moon (2000), dentre outros, corrobora os princípios apresentados, ao afirmar que um dos fatores que contribuem para o sucesso da aprendizagem de LEC é a criação de um ambiente favorável para que a criança venha a arriscar-se, ambiente esse em que ela possa sentir-se segura, envolvida. Caminhando na mesma direção, Fukushima (2004: 110) enfatiza a importância de o ensino de línguas na infância contribuir para o desenvolvimento afetivo da criança, reforçando sua auto-confiança, bem como sua auto-estima.

No que diz respeito à questão sobre como a criança aprende e se desenvolve, Bransford et al (2003: 83) explicitam quatro categorias consideradas basilares para o processo educativo, devendo as mesmas, segundo esses autores, ser sempre levadas em consideração. São elas as que seguem:

- Predisposição para aprender sobre certas coisas e não outras: as crianças mostram-se dispostas a aprender certos tipos de informação em detrimento de outras, desde muito cedo na vida.
- Estratégias e metacognição: a criança, tal qual o adulto, depende de vontade, criatividade e esforço para aumentar seu potencial de aprendizagem.
- Teorias do pensamento: conforme crescem e amadurecem as crianças desenvolvem teorias a respeito do que é aprender e do que é ser inteligente, as quais exercem grande influência sobre sua aprendizagem.
- A relação entre a criança e a comunidade: ainda que grande parte da aprendizagem possa ser dependente da auto-motivação, o outro assume um papel central no que concerne ao desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Respeitando as premissas até então apresentadas, podemos prosseguir tecendo várias considerações a respeito da criança como aprendiz de línguas. De acordo com Brown (2001), a diferença primária entre o aprendiz adulto e a criança (acima de seis anos de idade) recai no foco de atenção de ambos.

O foco de atenção da criança é espontâneo e periférico, enquanto o adulto consegue, conscientemente, focar sua atenção nas formas da língua. Brown prossegue enfatizando que o adulto é mais bem sucedido que a criança em muitos aspectos, podendo-se citar a maior capacidade do mesmo em reter informações, em utilizar processos dedutivos e em lidar com regras e conceitos abstratos. Cabe salientar que tais características atribuídas ao adulto reforçam uma visão racionalista de ensino-aprendizagem de línguas, a qual tem prevalecido nas tradições sucessivas de formação e práticas.

Para o autor, o contexto formal de instrução em sala de aula pode impor algumas dificuldades para a criança, no que se refere à aprendizagem de uma nova língua. O mesmo não acontece, necessariamente, com o adulto, o qual possui uma capacidade maior de concentração, apresenta melhor adaptação a atividades descontextualizadas, bem como uma necessidade menor de variação de atividades para

que a aprendizagem ocorra de forma bem sucedida. Faz-se necessário reiterar a vital importância da afetividade no processo, para a obtenção de resultados positivos.

O quadro a seguir nos auxilia a visualizar as principais diferenças entre a criança e o adulto, na qualidade de aprendizes de línguas, segundo Brown (2001: 87-90).

A criança como aprendiz de LE	**O adulto como aprendiz de LE**
Despende, de forma inconsciente, considerável esforço cognitivo (atenção) e afetivo para aprender línguas de maneira bem sucedida.	É capaz de despender esforço (atenção) para aprender a LE de maneira consciente.
Foca as formas da língua de maneira periférica e espontânea.	Tem a capacidade de focar, conscientemente, formas lingüísticas de maneira específica e pontual.
Possui capacidade inferior ao adulto quanto à memorização e retenção de vocabulário.	Possui capacidade de memorizar mais vocabulário do que a criança.
Não possui capacidade de raciocínio abstrato. Seu foco é no "aqui agora", sendo necessária mais repetição significativa para a aprendizagem ocorrer de forma bem sucedida.	Utiliza processos dedutivos e abstratos para aprender a língua-alvo mais rapidamente, o que o favorece em situações formais de ensino de uma nova língua.
Possui foco de atenção curto. A atenção está sempre vinculada a seu interesse imediato frente ao que está aprendendo.	Apresenta maior capacidade de se manter atento.
É mais natural, espontânea e curiosa.	Não possui a espontaneidade natural da criança frente à aprendizagem de LE.
Tende a assumir riscos com mais facilidade, sendo, porém, extremamente sensível.	Apresenta-se mais inibido, sendo, porém, menos frágil que a criança.
Necessita apoiar-se nos quatro sentidos e no concreto, para aprender.	É capaz de lidar com abstrações.

Quadro 12 - As diferenças entre o aprendiz adulto e a criança (Brown, 2001)

Segundo Cameron (2001: xii-xiii), as crianças, além de "curiosas", apresentam "um imenso potencial de aprendizagem", podendo interessar-se por tópicos complicados, difíceis e também abstratos. O mais importante princípio quando nos referimos ao ensino de LEC é o de que a aprendizagem da língua-alvo, em cada atividade desenvolvida, deve embasar-se na construção de sentido. Devemos, entretanto, ressaltar, que a aprendizagem

significativa (Almeida Filho, 1993; Williams & Burden, 1997; dentre outros) é princípio válido para o ensino de línguas em todas as demais fases.

Entre outras características mencionadas pela autora (Cameron 2001: 1), ressaltamos que as crianças:

- São entusiasmadas e cheias de vida.
- São participativas e desinibidas.
- Tendem a perder o interesse com facilidade, especialmente em atividades que julgam difíceis.
- Possuem menor capacidade de fazer uso de metalinguagem.
- Mostram-se menos temerosas frente ao erro.

Moon (2000), por sua vez, destaca que as crianças são geralmente muito falantes, que as mesmas tendem a usar a língua com criatividade, e que, ao fazê-lo, primam sempre pelo sentido, alinhando-se, desta forma, ao pensamento de Cameron (2001). Conforme destaca a autora, a produção das crianças em uma LE ocorre, geralmente, em blocos de enunciado, corroborando a visão de linguagem como discurso. Moon (2000) destaca, ainda, que a criança aprende línguas através da ação e ressalta a importância da mesma sentir-se segura durante o processo, uma vez que "os alunos têm sentimentos em relação à aprendizagem de línguas" (Moon, 2000: 10).

Ao descreverem as crianças na qualidade de aprendizes de uma LE, Brewster, Ellis & Girard (2002: 27) ressaltam o fato de elas possuírem muita energia física e necessitarem estar sempre engajadas em atividades físicas. Os autores seguem apresentando outras acepções, dentre as quais podemos citar o fato de que as crianças:

- Possuem uma variada gama de necessidades emocionais.
- Aparentam aprender mais vagarosamente e tendem a esquecer as coisas com facilidade.
- Estão mais preocupadas com seu próprio mundo.
- Ficam entediadas com facilidade.
- São excelentes mímicos.

Ellis (2004) assevera que a criança, além de curiosa, desinibida e interessada, é também livre de preconceitos, extremamente observadora, capaz de fazer comparações entre culturas diversas, apresentando um forte desejo de se comunicar com pessoas de

outros países. Tal premissa remete-nos aos conceitos de orientação instrumental e integrativa, os quais estão diretamente relacionados à motivação (Gardner, 1985).

Primeiramente, devemos destacar que os conceitos de orientação e motivação são distintos, segundo o modelo sócio-educacional para a aprendizagem de língua proposto por Gardner (1985), o qual incorpora as crenças culturais do aprendiz, suas atitudes frente à situação de aprendizagem, além de seu nível de integração e motivação. De acordo com Williams & Burden (1997: 116), a orientação integrativa ocorre quando o aluno "estuda a língua devido ao desejo de identificar-se à cultura dos falantes daquela língua", enquanto uma orientação instrumental descreve um conjunto de fatores relacionados à motivação proveniente de "fatores externos", tais como passar em um exame ou obter conquistas acadêmicas ou profissionais.

Assim sendo, corroboramos o pensamento de Williams & Burden (1997: 117) e entendemos ser "a orientação integrativa um dos fatores que contribuem para motivação integrativa". É interessante pontuar que Ellis (1994) aborda o conceito de motivação integrativa, considerando como constitutivos do mesmo, seis elementos, a saber, atitudes a respeito dos falantes da língua-alvo, interesse do aprendiz acerca da aprendizagem de línguas, orientação integrativa, atitudes frente à situação de aprendizagem, desejo de aprender a língua-alvo e, finalmente, atitudes em relação à mesma.

Segundo Williams & Burden (1997), a motivação instrumental parece imperar em cenários em que a língua-alvo é considerada LE, ou seja, quando a aprendizagem da mesma ocorre, principalmente, através de instrução formal. Por sua vez, a motivação integrativa tende a prevalecer em contextos de imersão, onde a nova língua é ensinada como L2. No que concerne ao ensino de LE no Brasil, parece-nos importante, então, observar qual a motivação predominante, se a instrumental ou integrativa, e se existe, neste sentido, diferença entre aprendizes crianças, jovens e adultos.

Relacionando a questão discutida às diferenças entre o aprendiz criança e o adulto, Brewster, Ellis & Girard (2002: 27) consideram os "objetivos ou necessidades instrumentais" como um dos principais fatores que diferenciam a aprendizagem da criança da aprendizagem em fase adulta. Para esses autores, quando adultos, nós sempre temos um objetivo em mente quando decidimos aprender uma LE, seja ele voltado para

a empregabilidade ou para qualquer outro fim. As crianças, entretanto, não decidem por si só a respeito de suas vidas, tendo, ainda, muito a aprender em sua própria língua.

Atendo-nos às características da criança como aprendiz de línguas, conforme também destaca Cameron (2003), Brewster, Ellis & Girard (2002) chamam nossa atenção para o fato de esses aprendizes estarem, ainda, desenvolvendo-se cognitivamente, e, portanto, apresentarem-se em processo de desenvolvimento de seu letramento[15] na língua materna (LM). A este respeito, podemos asseverar que tais pressupostos encontram eco em Vygotsky (2001: 266), que enfatiza ser "a relativa maturidade da língua materna" um importante fator para o desenvolvimento da língua estrangeira.

Faz-se necessário mencionar que, embora as crianças compartilhem características no que se refere ao seu perfil como aprendiz de uma nova língua, elas não apresentam uma maneira uniforme de aprendê-las. A este respeito, Moon (2000: 10) salienta que são diversas e variadas as formas pelas quais as crianças podem aprender uma língua-alvo, sendo restrita a visão de que as mesmas aprendem somente "repetindo, imitando ou traduzindo" e, acrescentamos, brincando despropositadamente.

Finalizando esta seção, ressaltamos que não tivemos a intenção de tecer, aqui, conclusões definitivas acerca da criança como aprendiz de línguas, mas de resenhar as principais características que lhe são constitutivas, segundo os autores citados. Enfatizamos ser primordial no ensino de LEC, que a individualidade da criança seja levada em consideração, assim como os diferentes contextos em que os aprendizes encontrem-se inseridos.

3.2.2 O fator idade e LEC: quanto mais cedo melhor?

Tratamos, nesta seção, da relação entre a idade e o sucesso da aprendizagem de uma LE. Consideramos este, um aspecto importante para nosso trabalho, uma vez que envolve um dos principais mitos referentes ao ensino de LE para crianças: "quanto mais cedo, melhor". A reflexão acerca da idade do aprendiz e dos possíveis benefícios de uma aprendizagem de LE na infância revela-se igualmente importante para este estudo, pois

[15] O termo *letramento* está aqui embasado nas concepções de Brewster, Ellis & Girard (2002), as quais convergem com a acepção de Hall (1995: 244), entre outros, que o concebe como "experiência social". Desta forma, o mencionado conceito relaciona-se à capacidade de ler e escrever, intrinsecamente ligada a fatores sócio-culturais.

tais fatores estão intimamente relacionados à justificativa para a inclusão de uma LE nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

Estudos indicam (Brewster, Ellis & Girard, 2002) que a pressão para que a aprendizagem de línguas ocorra quando somos ainda crianças advém, principalmente, da crença de que aprendemos mais facilmente na infância e de que, portanto, quanto mais cedo iniciarmos o processo, melhor. A esse respeito, Brown (2001: 86) afirma que o pensamento popular conceitua a criança como "um aprendiz que necessita despender menor esforço" do que um adulto frente à aprendizagem de LE e que, desta forma, possui melhores chances de sucesso em relação ao processo. Vale ressaltar que essas visões revelaram-se fortemente em nossa análise, conforme apresentado nos capítulos posteriores deste estudo.

É também relevante mencionar que tais pressupostos remetem-nos à Hipótese do Período Crítico (doravante HPC). A este respeito, Johnstone (2002) pontua que muitos teóricos parecem convergir com a idéia de que existe um "período crítico" no qual ocorre o desenvolvimento da língua materna, devido à pressuposta plasticidade do cérebro na infância, sendo, assim, improvável que isto ocorra após o início da puberdade. Entretanto, o referido autor salienta que o debate a respeito da existência desse período no desenvolvimento de uma nova língua é, ainda, bastante acirrado.

Johnstone (2002: 6) prossegue afirmando que uma "visão biológica do desenvolvimento da segunda língua", proveniente das concepções defendidas por Penfield & Roberts (1959), permeia o princípio da HPC em relação ao desenvolvimento de outras línguas que não a materna, o que é defendido por Lenneberg (1967). Para esse autor, o crescimento da criança provoca mudanças no cérebro, "tornando impossível", nas palavras de Johnstone (2002:6), "que a aquisição de outras línguas ocorra da forma instintiva como acontece na infância". Segundo Brewster, Ellis e Girard (2002), o referido conceito foi também abordado e definido por Scovel (1988) como a noção de que a língua (estrangeira) é mais bem aprendida durante os anos iniciais da infância, sendo que, após um período de aproximadamente doze anos, todos nós teríamos dificuldades frente à aprendizagem de uma nova língua.

Corroborando o pensamento de Johnstone (2002), o qual enfatiza haver várias abordagens e definições da HPC relacionada ao desenvolvimento de outras línguas, Brewster, Ellis e Girard (2002: 21) pontuam que um dos "principais argumentos" que sustentam a referida hipótese recai na pressuposta impossibilidade de o adolescente adquirir a pronúncia nativa da língua-alvo. Contudo, no tocante aos princípios teóricos da LA, constatamos que o fator idade, atrelado a uma aprendizagem mais efetiva de uma LE, é um tema ainda bastante controverso.

Conforme ressaltam Nunan (1999), Assis-Peterson & Gonçalves (2000/2001), Mytchell & Myles (2002), Fukushima (2004), dentre outros, a facilidade inata da criança para aprender outras línguas é uma hipótese sobre a qual resultados de estudos empíricos estão longe de convergir. Neste sentido, Brewster, Ellis e Girard (2002: 21) enfatizam que "por si só", o início da aprendizagem de línguas na infância "não pode ser, automaticamente, considerado uma vantagem". Devemos manter em mente que muitos outros fatores, dentre eles confiança, motivação, auto-estima e personalidade, influenciam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Convergindo com o pressuposto explicitado, no que diz respeito ao fator idade e ao ensino de línguas, Johnstone (2002: 11) defende não haver uma divisão precisa entre "o aprendiz criança" e "o aprendiz adulto", uma vez que existem vários estágios entre esses dois períodos de vida, sendo eles, também, constituídos e influenciados pelas diferenças individuais de cada pessoa. A questão da idade deve ser vista, segundo o autor, dentro de um continuum. Desta forma, ao abordar este aspecto, é preciso que nos orientemos, na acepção de Johnstone (2002: 11), pelas características típicas de indivíduos, os quais se encontram em diferentes pontos nesse continuum, localizando-se "na *direção* (grifo nosso) do pólo mais jovem ou na *direção* do pólo mais velho".

Conforme assevera Falluh (1978), a polêmica discussão sobre a melhor idade para se aprender uma LE, há muito vem ocorrendo entre estudiosos da linguagem, educadores, psicólogos, entre outros profissionais inseridos nessa área. A autora aponta para o envolvimento da UNESCO, que sensibilizada pela relevância da questão, decidiu efetuar pesquisas e promover encontros sobre o assunto, através da atuação de seu Instituto de Educação, localizado em Hamburgo.

Brewster, Ellis & Girard (2002: 3) citam a importância de duas conferências realizadas nesse sentido, tendo a primeira delas ocorrido em 1962 e a outra em 1966 (Stern,1969). De acordo com Falluh (1978), um terceiro encontro promovido pela UNESCO ocorreu em 1972, sendo o mesmo relatado em Hartig (1975). Brewster, Ellis & Girard (2002) mencionam como relevantes para a área, também, os encontros realizados pelo Conselho da Europa no ano de 1967 e os projetos de implementação do ensino de LE em escolas primárias européias, reportado em Girard (1974).

Segundo Cameron (2003: 106), existem várias razões para que sejamos "cuidadosos" ao falar sobre as vantagens do início da aprendizagem de LE ainda na infância. Atendo-se aos estudos acima mencionados, a autora cita os resultados pouco encorajadores das iniciativas de implementação desse ensino nas redes primárias do Reino Unido nas décadas de 60 e 70, discorrendo, também, sobre as evidências provenientes de estudos como os de Rixon (2000), que mostram a problemática questão da falta de profissionais qualificados para desenvolver o ensino de maneira bem sucedida.

Cameron (2003) prossegue enfatizando que a facilidade da aprendizagem de uma nova língua por crianças inseridas em contexto de imersão, pode não ser equivalente quando o processo vier a ocorrer em contextos formais de ensino, somente. De acordo com a autora, é igualmente pertinente destacar que, se, por um lado, há algumas evidências que as crianças possam desenvolver melhor a fluência e a habilidade de compreensão auditiva, por outro, os resultados referentes à produção oral e escrita e ao conhecimento gramatical, mesmo em contexto de imersão, não se mostram extremamente satisfatórios como o esperado.

Ao abordarem aspectos positivos frente ao ensino de LEC, Brewster, Ellis & Girard (2002) descrevem resultados de várias pesquisas envolvendo a aprendizagem de LE por crianças, em diversos países. O estudo desenvolvido por Kubanek-German (1998), mencionado pelos referidos autores, demonstra que o ensino de línguas na infância pode contribuir para a melhor conscientização da criança sobre sua primeira língua (L1/LM), para o desenvolvimento de estratégias para lidar com a ansiedade, como também para despertar o interesse do aprendiz acerca de diferentes povos e culturas.

Considerando-se os resultados dos já citados encontros promovidos pela UNESCO e demais conferências e relatórios internacionais voltados para questões sobre o ensino-

aprendizagem de LEC, podemos asseverar, apoiados em Brewster, Ellis & Girard (2002), que os mesmos apontam para alguns fatores considerados hoje cruciais para que esse ensino seja bem sucedido. Entre outros, podemos salientar a importância de o processo estar voltado para os interesses (motivação integrativa ou instrumental) do aluno, a relevância de não tomarmos o desenvolvimento das habilidades lingüísticas como foco único do processo e a necessidade de entendermos esse ensino como capaz de proporcionar melhor embasamento para uma aprendizagem efetiva da LE em séries posteriores.

Johnstone (1994, 2002), por sua vez, pontua que a certeza dos benefícios do início do ensino-aprendizagem de línguas ainda na infância não tem como ser respondida apropriadamente, sem que tenhamos um contexto específico em foco. Convergindo com essas acepções, Fukushima (2004) ressalta a extrema importância de considerarmos outros fatores, além da idade, tais como tempo de estudo, qualidade do ensino e nível de apropriação do mesmo e de seus objetivos ao contexto em que este se encontra inserido, para que se atinjam resultados positivos.

Dentro dessa perspectiva, Jonhnstone (2002) ancora-se em Djigunovich & Vilke (2000) ao sugerir que a criança precisa desenvolver um laço afetivo forte com seu professor ou professora, envolver-se no processo de forma física, emocional e intelectual e engajar-se nas atividades propostas quando se sentir pronta e segura para tal, a fim de que a aprendizagem ocorra de forma bem sucedida. O autor destaca, ainda, que até a puberdade, os aprendizes de línguas, de um modo geral, não apresentam ansiedade frente a esse ensino. Ecoando as premissas defendidas por Brewster, Ellis e Girard (2002), uma das mais importantes considerações feitas pelo autor em relação às vantagens de um início da aprendizagem de LE quando se é criança, recai no fato de que os benefícios evidenciam-se somente após um relativamente longo período de tempo.

Mediante condições favoráveis e apropriadas de aprendizagem, Johnstone (2002: 12) destaca as seguintes vantagens do início do ensino de línguas na infância:

- Os aprendizes mais jovens aparentam ter melhores condições de adquirir o sistema sonoro da língua-alvo, lidando, assim, mais facilmente com a pronúncia e com a entonação.

- Os aprendizes mais jovens tendem a ser menos ansiosos e, portanto, aparentam adquirir a língua-alvo com mais facilidade, sem bloqueios.
- Os aprendizes mais jovens dispõem de mais tempo para a aprendizagem de uma LE ao longo da vida.
- O início da aprendizagem de LE na infância evidencia resultados positivos na criança, no que concerne ao desenvolvimento da consciência lingüística e do letramento.
- Uma gama de processos de aquisição (intuitivos, analíticos, dentre outros) pode ser mais facilmente desenvolvida, com o início precoce da aprendizagem de LE.
- O início da aprendizagem de LE na infância influencia beneficamente a criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento global (cognitivo, emocional e cultural), bem como no que se refere à formação de uma identidade multilingüe e intercultural.

Alinhando-se aos pressupostos citados, outros estudiosos da área, dentre eles Moon (2000), Cameron (2001, 2003) e Ellis (2004), reforçam que o ensino de LEC deve contribuir, além do desenvolvimento lingüístico, para o crescimento intelectual, físico, emocional e sócio-cultural da criança, preparando terreno para a aprendizagem futura. Dentro desta perspectiva, o objetivo central do ensino de LE nas séries iniciais do ensino formal deve recair sobre o desenvolvimento da competência intercultural do aluno, conforme acentua Ellis (2004), dentre outros.

Diante das contribuições desse ensino para a formação global do aluno, conforme salientado acima, segundo Brewster, Ellis & Girard (2002: 1), pesquisas de escopo mundial revelam que educadores de todo o mundo reconhecem, hoje, que a necessidade e a importância da aprendizagem de LE no ensino primário "sobrepõem-se aos possíveis percalços de sua implementação" e estão, atualmente, lutando para promovê-lo. Neste sentido, ancorados na importância da LE como instrumento para o desenvolvimento integral do aprendiz, defendemos que, respeitadas as diversidades dos contextos sociais, quanto mais cedo iniciarmos o processo, de maneira responsável e efetiva, melhor.

3.2.3 O papel formador da LE e a competência intercultural

Nesta seção, buscamos traçar um paralelo entre o papel formador da LE e a importância do desenvolvimento da competência intercultural. Para tanto, primeiramente explicitamos a visão de educação como instrumento para a formação do indivíduo e seu vínculo com o desenvolvimento das competências, capacidades e conhecimentos necessários para que o aprendiz consiga usar a nova língua de maneira efetiva, como também atuar de forma crítica na sociedade. Em seguida, tratamos da relação entre a cultura e LEC.

3.2.3.1 O ensino do inglês e sua relação com a cultura: um processo de construção de competências, habilidades, conhecimentos e capacidades.

A importância de tratarmos dos conceitos de competência, habilidade, conhecimento e capacidade, nesta pesquisa, origina-se da relevância dos mesmos para a delimitação dos objetivos que norteiam um determinado ensino. É a partir da definição das competências, conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidas no processo educativo, que podemos delimitar ações que venham a concretizar os objetivos propostos para o mesmo.

Seguindo tais premissas, partimos, aqui, do pressuposto de que educar é essencialmente formar, sendo a "educação uma forma de intervenção no mundo" (Freire, 2004: 8). Aponta-se, hoje, para a necessidade de construção de uma escola voltada essencialmente para o desenvolvimento de capacidades e habilidades (Perrenoud, 2001), bem como para a construção de um processo de ensino-aprendizagem que prime pela aquisição de conhecimentos e formação de valores e atitudes necessários ao exercício da cidadania na sociedade atual.

Dentro desse contexto, o conceito de *competência* assume central importância. Neste estudo, o mesmo é entendido como a capacidade de saber fazer, ser capaz de agir em determinadas situações, fazendo uso de conhecimentos construídos (Basso, 2001). Segundo Perrenoud (2001), a competência pode ser concebida como a capacidade do indivíduo de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, sem, contudo, limitar-se a eles. O autor assevera, ainda, que a

competência é a faculdade de mobilizar recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações.

Perrenoud (2001: 148) prossegue afirmando que podemos definir *saberes* como "o conjunto de conhecimentos que apresentam certa unidade em virtude de suas fontes e objetivos", sendo que os mesmos, conforme apontam Sadalla et al (2002), podem reunir-se segundo diferentes categorias e tipologias, tais como saberes científicos, eruditos, do senso comum, da experiência, entre outros. É importante ressaltar que o professor se apropria dos saberes de "forma única e subjetiva", sendo os mesmos "construídos e desconstruídos na prática" (Sadalla et al, 2002: 59).

De acordo com Sadalla et al (2002: 61), é exatamente o caráter reflexivo que possibilita uma relação adequada entre saberes e competências, uma vez que na ausência da reflexão, tais conceitos estariam relacionados a habilidades pura e meramente técnicas. Conforme já explicitado, Perrenoud (2000:15) afirma que competência é "uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação". Deste modo, segundo Sadalla et al (2002: 61), podemos entender a competência (do professor) não como um saber ou atitude, mas sim como "a capacidade de mobilizar determinados saberes, atitudes e esquemas de pensamento, como recursos para agir numa determinada situação, adaptando-se da melhor maneira a ela".

Dentro desta perspectiva, entendemos que a competência não pode ser relacionada à imitação de modelos ou ao acúmulo de conhecimentos, uma vez que ela envolve a ação de resolver problemas e, portanto, fazer escolhas, apoiando-se em conhecimentos já construídos, ao mesmo tempo em que se buscam e se constroem novos conhecimentos. É pertinente ressaltar que, na medida em que pressupõe a construção de saberes e a existência de aprendizagens para que se possa identificar e encontrar conhecimentos pertinentes a uma dada situação (Barbosa, 2001), o conceito de competência abarca a mobilização de conteúdos.

Contudo, é relevante salientarmos que as competências não são conteúdos em si, sendo este o ponto que distingue uma abordagem embasada na construção de competências de uma abordagem essencialmente cognitivista, centrada unicamente na "ampliação de conhecimentos e distinção de conteúdos" (Barbosa, 2001: 102). Ao propor o conceito, Perrenoud (1999) advoga nessa direção, enfatizando que a

apropriação de uma competência é mais que a simples internalização de conteúdos factuais ou conceituais e que a mobilização de saberes não deve ser confundida com conhecimento acumulado.

O processo educativo, destaca o autor, envolve tempo de trabalho e reflexão, o que, por sua vez, implica a construção de conhecimento através da ação e menor ênfase nos conteúdos (formais). Conforme salienta Barbosa (2001: 104), para Perrenoud (1999), ao construirmos o processo de ensino-aprendizagem, "há algo mais em jogo, para além de conteúdos na realização de ações – sejam elas verbais ou não".

Desta forma, a ênfase recai na importância do ensino como promotor do desenvolvimento integral do aluno e na relevância das relações sociais no processo de construção do conhecimento. Dentro desta perspectiva, entendemos ser o conceito de competência compatível com a visão de ensino-aprendizagem como co-construção de conhecimentos (Vygotsky, 1998, 2001), uma vez que, distante de abordagens assimilativas e conteudistas (gramaticalistas), "ele traz em si uma referência a situações práticas e sociais" (Barbosa, 2001: 102).

Perrenoud (2001) enfatiza, ainda, que a associação entre as idéias de competência e de mobilização de saberes está intimamente ligada à construção da cidadania e da postura crítica do indivíduo. A este respeito, Barbosa (2001: 101) argumenta que o que sustenta uma abordagem apoiada no conceito de competências é, também, a acepção de que abordagens tradicionais, calcadas no acúmulo de informações, não preparam o indivíduo "para que ele possa ter igualdade de oportunidades no mundo atual" ou tampouco são capazes de promover a reflexão através do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Cristovão (2005: 106), os sentidos dos conceitos de *competência*, *capacidades*, *habilidades* e *conhecimentos* "são muito próximos", o que nos leva a compreender que o entendimento desses termos depende do posicionamento teórico e, conseqüentemente, da visão dos autores que os utilizam para tecerem considerações sobre o processo educativo. Barbosa (2001) também argumenta nesse sentido, enfatizando que a noção de competência, assim como outras terminologias, a saber, habilidades, capacidades, estratégias, dentre outras, são complexas, podendo ser, na maioria das vezes, problemáticas. Na acepção da autora, isto pode ocorrer porque esses

conceitos mostram-se inespecíficos e insuficientes ou, ainda, porque carregam traços de perspectivas teóricas distintas.

Ressaltamos que, para Bronckart & Dolz (1999), na área da Didática de Línguas, por exemplo, o conceito de *competência* deve ser abandonado em favor do conceito de *capacidade*. De acordo com Cristovão (2005: 107), os autores citados, ao fazerem "uma retrospectiva histórica das concepções de *competência* desde o século XV", entendem que o referido conceito carrega, ainda, conotações que acentuam concepções inatistas em relação à aquisição da linguagem.

A autora acrescenta que, na acepção de Bronckart & Dolz (1999), o termo *capacidade*, por sua vez, "estaria relacionado com a dimensão da aprendizagem, exigindo do sujeito sua participação prática no processo" (Cristovão, 2005: 108). Esse posicionamento, contudo, encontra-se em conflito com o pensamento de outros teóricos da área (Almeida Filho, 1993,1999; Basso, 2001; Barbosa, 2001; dentre outros), os quais fazem uso do termo *competência* em seus trabalhos, distanciando-se de postulações de cunho chomskiano.

No entanto, não nos interessa, nesta pesquisa, aprofundar as questões terminológicas desses conceitos. Privilegiamos, aqui, a noção de *competência* defendida por Almeida Filho (1993, 1999) e Basso (2001), entendendo o termo *capacidades* como direta e intrinsecamente relacionado ao primeiro. Convergimos, portanto, com Cristovão (2005: 107) a este respeito, uma vez que a citada autora afirma que podemos "perceber uma relação bastante direta entre capacidade e competência, capacidade e habilidade", na medida em que, ao serem abordados na Educação (Perrenoud, 1999, 2000, 2001) ou na LA (Moita Lopes, 1996; Almeida Filho, 1993, dentre outros), geralmente "um conceito é usado para explicar o outro".

Assim, é importante ressaltar que, em nosso estudo, ancorando-nos em Barbosa (2001) e Cristovão (2005), fazemos uso de ambos os termos indistintamente, abordando-os como algo construído através das interações sociais e mobilizado "por redes advindas da apropriação de práticas sociais, discursos e conhecimentos" (Barbosa, 2001: 105). Desta forma, nosso foco, ao nos referirmos a tais conceitos, distancia-se dos conflitos terminológicos e recai na importância dos mesmos em relação à construção de objetivos para o ensino de línguas, os quais, por sua vez, devem estar, em nosso contexto,

vinculados à acepção vygotskiana de que "é na ação conjunta que a linguagem se torna significativa" (Miranda, 2005: 15) e na relevância da cultura para o processo.

Nessa mesma direção, ainda compartilhando do pensamento de autores como Cristovão (2005) e Barbosa (2001), dentre outros, entendemos que é a delimitação de objetivos para o ensino-aprendizagem de LE que indica quais competências devam ser priorizadas no processo, para que o aluno seja bem sucedido ao aprender uma nova língua. Conseqüentemente, na medida em que nos comprometemos a elaborar proposições que possam nortear o ensino de LE para crianças nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, entendemos ser de máxima importância especificar quais competências e conhecimentos devem ser mobilizados, levando-se em consideração os objetivos entendidos como apropriados para nortear o processo de ensino-aprendizagem em foco.

Na área da LA, de acordo com Cristovão (2005), Moita Lopes (1996: 141), ao centrar-se nas questões da linguagem e ensino de línguas, apóia-se, por sua vez, em Widdowson (1983), para abordar o conceito de capacidade como "a habilidade de realizar a linguagem em uso". Tal definição, em nossa acepção, é adequada por estar intrinsecamente relacionada à visão da linguagem como processo e não como sistema abstrato de signos, atemporal e desvinculado de um contexto social e cultural.

Ainda dentro da LA e sob a luz de princípios que embasam a AC, Almeida Filho (1993), dentre outros, defende o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, que, de uma maneira sucinta, pode ser entendida como a capacidade do indivíduo de usar a língua-alvo em situações de comunicação real. Entendemos que o referido conceito apresenta-se, desta forma, convergente com a acepção de Moita Lopes (1996), acima descrita.

Celce-Murcia & Olshtain (2000: 16) asseveram que o termo "competência comunicativa" foi utilizado por Hymes (1967, 1972) em oposição à noção de "competência" proposta por Chomsky (1957, 1965). Mitchell & Myles (2002), por sua vez, prosseguem afirmando que, ao conceber a gramática como autônoma e independente do significado, Chomsky (1957, 1965) a define como sendo a representação abstrata do conhecimento da língua, a qual o falante nativo traz inatamente consigo, permitindo que ele crie e entenda as construções formais de uma determinada língua. Confrontando tal definição, Hymes (1967, 1972) salienta que, além da competência gramatical (lingüística), a competência

comunicativa constitui-se da competência sociolingüística ou pragmática. Tal competência está diretamente relacionada ao uso da linguagem e abarca, portanto, os falantes da língua, como também questões situacionais, de adequação e registro, entre outros.

A partir da explicitada noção de competência comunicativa, Celce-Murcia e Olshtain (2000) pontuam que Canale e Swain (1980) e Canale (1983) propuseram construtos educacionais embasados, originalmente, no referido conceito. Adotamos, neste estudo, as noções de *competência comunicativa* propostas por Canale (1983) e Almeida Filho (1993), por entendermos que as mesmas alinham-se à concepção de linguagem como prática social (Vygotsky, 1998, 2001) defendida nesta pesquisa. Nas palavras de Basso (2001: 130), Almeida Filho (1993:9) constrói seu conceito de competência comunicativa, embasando-se na visão de comunicação como:

> *"... forma de interação propositada, cujos participantes são sujeitos históricos e cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação, cujo objetivo é alcançar a compreensão mútua."*

Para Canale (1983), o conceito em questão deve abranger, além da competência lingüística ou gramatical, que "consiste nos elementos básicos da comunicação" (Celce-Murcia & Olshtain, 2000: 16), as competências sociolingüística, discursiva e estratégica. De maneira breve, podemos afirmar que o conhecimento sócio-cultural necessário para que o falante use a língua apropriadamente é abarcado pela competência sociolingüística. A competência discursiva, por sua vez, envolve a seleção, seqüenciamento e combinação de palavras, estruturas e sentenças, para que alcancemos um todo, unificado, de linguagem, oral ou escrita, relacionado a uma mensagem e a um contexto, especificamente.

Por fim, a competência estratégica inclui estratégias e procedimentos relevantes à aprendizagem de língua, ao processamento da linguagem e à produção da mesma. Segundo Celce-Murcia & Olshtain (2000), essa competência ativa todas as outras, auxiliando o falante a compensar possíveis deficiências em momentos de comunicação. Na acepção das referidas autoras (Celce-Murcia & Olshtain, 2000: 16), o ponto central do construto de competência comunicativa recai na competência discursiva, uma vez que "é no discurso e através dele que todas as competências se realizam".

Ao propor seu modelo acerca das competências abarcadas pela competência comunicativa, Almeida Filho (1993: 9) introduz a noção de "competência-meta", "que é a que permite ao aluno falar sobre a língua-alvo que está aprendendo" (Basso, 2001: 131). Vale ressaltar que o referido autor, enfatizando a importância da cultura no processo de aprendizagem de línguas, chama a competência sociolingüística de competência sócio-cultural.

É importante, mais uma vez, salientar que, em nossa acepção, podemos relacionar a relevância do desenvolvimento da capacidade de uso apropriado da linguagem em diferentes situações, ou da competência comunicativa no ensino-aprendizagem de LE, com as concepções vygotskianas de linguagem e aprendizagem. Segundo Baquero (1998: 136), dentro da teoria proposta por Vygotsky (1998, 2001), "a questão da comunicação no terreno escolar é central", devido à importância que os processos de interação assumem para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

A noção vygostkiana de comunicação, por sua vez, converge com a visão de capacidade de uso da língua-alvo em diferentes níveis, conforme proposto por Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Almeida Filho (1993), Basso (2001), entre outros, ao abordarem o conceito de competência comunicativa. A este respeito, Baquero (1998: 137) afirma que a idéia de Vygotsky acerca da competência comunicativa alinha-se à proposta de Hymes (1972) sobre o conceito.

Nas palavras do autor citado (Baquero, 1998: 137), dentro das acepções da psicologia sócio-histórica, a noção de competência comunicativa especifica-se nos contextos escolares, demandando a apropriação de regras sociais particulares, podendo, assim, ser descrita como "o que um membro da sociedade sabe, ao saber como participar" das interações sociais, as quais são marcadas culturalmente e historicamente, e, também, mediadas pela linguagem.

Reforça-se, desta maneira, a relevância do ensino de uma segunda língua como instrumento, ferramenta sócio-cultural, e não como um fim em si mesma. Desta forma, a língua estrangeira deixa de ser meramente um código formal, lingüístico, a ser memorizado, totalmente distanciado de sua subjetividade, passando a assumir um importante papel na formação do indivíduo.

Dentro da perspectiva descrita, acentua-se o papel formador do ensino-aprendizagem de LE e da importância de buscarmos, através do mesmo, desenvolver no indivíduo a capacidade de agir em situações reais de comunicação, ou seja, de engajar-se no discurso. Faz-se, portanto, necessário, que os objetivos desse processo estejam voltados para o desenvolvimento de competências, capacidades e conhecimentos que viabilizem tal proposta.

Reconhecendo essa necessidade, as proposições de ensino da UNESCO defendem que o processo educativo esteja voltado para o desenvolvimento de competências que levem o aluno a ser capaz de aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Assim, os eixos principais que devem nortear o processo educativo organizam-se pelo ensino de conceitos, de procedimentos e de atitudes, respectivamente. Convergindo com esta linha de pensamento, Escada (2002) salienta que, ao abordarmos o processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças, devemos objetivar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, relacionais (sócio-culturais) e afetivas, do aprendiz.

Podemos, também, traçar um paralelo entre os princípios explicitados e as idéias de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), os quais ressaltam que, numa situação de interação social, o aprendiz de línguas deve mobilizar diferentes conhecimentos, para atuar de maneira efetiva em situações de comunicação. Em um contexto educacional, tais conhecimentos, por sua vez, estão relacionados às várias capacidades a serem desenvolvidas no processo de ensino.

Primeiramente, esses conhecimentos relacionam-se à capacidade de adaptação do indivíduo a diferentes contextos (capacidade de ação ou, em nossa acepção, também capacidade para a ação), o que envolve as atitudes. Os conhecimentos estão, também, relacionados à capacidade de uso apropriado e significativo da linguagem em diferentes situações (capacidades discursivas), a qual, por sua vez, vincula-se ao saber fazer dentro de uma situação. Finalmente, os conhecimentos estão, também, relacionados à capacidade de uso da língua como sistema, o que envolve o domínio das operações psicolingüísticas e das unidades formais, para interagir através da língua-alvo (capacidade lingüístico-discursiva). Essa capacidade está, assim, vinculada ao conhecimento dos conceitos e regras lingüísticas.

Considerando-se as perspectivas apresentadas e atendo-nos ao contexto de ensino-aprendizagem de LE para crianças no Ensino Fundamental, reconhecemos a importância

de construir objetivos voltados para o desenvolvimento de competências que mobilizem capacidades cognitivas, lingüísticas, culturais, sociais, relacionais, afetivas, cognitivas, atitudinais, de conscientização e reflexão (meta), dentre outras. Percebemos, desta maneira, que o papel desse ensino deve transcender o ensino de habilidades segmentadas e da linguagem como um sistema de regras formais. Conforme defende Phillips (2003:4),

> *"... os professores de línguas de séries primárias têm uma responsabilidade muito maior do que a de ensinar um mero sistema lingüístico: eles precisam ter sempre em mente a educação global da criança quando estiverem planejando seus cursos".*

No que concerne ao ensino-aprendizagem de LEC, tal premissa implica a proposição de objetivos que não somente primem pela formação de conhecimentos sobre a linguagem como sistema, mas, principalmente, sobre seu uso na interação com o outro, sobre o mundo do aprendiz e também além deste, ampliando sua visão. Segundo Garcez (apud Assis-Peterson, 2003), o ensino de inglês-LE, antes mesmo de ser um instrumento ou uma habilidade, é uma janela para um mundo pluricultural. Desta forma, a aula de línguas torna-se uma poderosa arena (Prabhu, 1992; 2000/2001) para discussões das diferenças e para o desenvolvimento de capacidades de cooperação e interação social, o que reforça a importância do desenvolvimento da interculturalidade.

Nesta seção, discutimos os conceitos de competência, habilidade, capacidade e conhecimentos dentro do ensino de LEC, relacionando-os à importância da cultura para o processo. Rejeitamos a visão de aprendizagem como transmissão de conteúdos (formais) e assimilação de conhecimentos, em favor da concepção da mesma como um processo de construção de competências voltadas à formação plena do cidadão. Reforçamos que tal processo abarca a participação ativa da criança na construção de sua aprendizagem em situações de uso real e situado da linguagem, visando ao seu desenvolvimento (meta) cognitivo, lingüístico, social e cultural. Passaremos, na seção seguinte, a discutir os conceitos de cultura e de competência intercultural, defendidos neste trabalho.

3.2.3.2 A competência intercultural no ensino de LEC

Esta seção revela sua importância neste trabalho, na medida em que explicita a visão de cultura aqui defendida e as maneiras de abordar esse conceito dentro do ensino-

aprendizagem de línguas na infância. Reiteramos, nesta pesquisa, a visão de cultura como base para o processo educativo, o que permite que o mesmo possa vir a cumprir seu papel formador, possibilitando que a criança amplie sua visão de mundo através da LE, mostrando-se capaz de fazer comparações, argumentações e expressar opiniões frente às diferenças, respeitando-as.

Neste estudo, entendemos que a definição de cultura deve transcender a visão restrita de que a mesma deva ser abordada unicamente com base nas características típicas de um país ou nação. Alinhando-nos ao pensamento de Cook (2003), entendemos que, para lidarmos apropriadamente com a cultura no ensino de línguas, devemos considerar as variações culturais em termos de classe, etnia, idade, educação, preferências individuais, dentre outros. Desta forma, aproximamos o ensino-aprendizagem de LE ao caráter formador do processo educativo (Freire, 2004).

Seguindo estas premissas, refutamos a visão de cultura como algo estático, que pode ser precisamente descrito, delimitado. Ao invés disso, concebemos a mesma como algo dependente do contexto sócio-histórico em que os indivíduos encontram-se inseridos. Cientes de que há variações referentes à definição do referido conceito, embasamo-nos na concepção de Goodenough (1971), a qual, de forma sucinta, entende *cultura* como padrões partilhados de crenças e conhecimento teórico, pelos quais as pessoas organizam suas percepções e experiências e a partir dos quais elas agem em seu meio social.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de LE, segundo McKay (2002), a definição do inglês como língua franca, envolve certos pressupostos sobre a relação entre língua e cultura. Ancorando-se em Smith (1976), a autora aborda o ensino de inglês como uma língua internacional, defendendo a idéia de que os aprendizes não necessitam internalizar as normas culturais dos falantes nativos da mesma. Para os referidos autores, está clara a concepção de que a posse dessa língua torna-se desnacionalizada, ou seja, ela pertence a todos, e que o principal objetivo do ensino de inglês nesse contexto é o de capacitar os aprendizes a comunicar suas idéias e cultura para outros e vice-versa.

Ganhar competência cultural, segundo Kramsch (1993), não quer dizer viver de acordo com as convenções culturais da língua-alvo, pensamento esse corroborado por Mckay (2002: 84), ao enfatizar que “aprender sobre uma outra cultura não significa,

necessariamente, aceitar essa cultura". Kramsch (1993: 295-296) prossegue asseverando que o ensino da cultura no ensino da LE, mais precisamente do inglês como língua internacional, é importante, pois possibilita encontros interculturais, os quais permitem que os aprendizes reflitam sobre diferenças entre culturas, estabelecendo uma "esfera de interculturalidade" no processo.

A autora argumenta, também, que a cultura deve ser ensinada como um processo interpessoal, em que os significados emergem da interação social. Partilhando desse princípio, Tseng (2002) assevera que a aprendizagem da LE, em termos culturais, deve ocorrer através da interação entre os indivíduos em um processo de transação entre a concepção individual de mundo do aprendiz e a concepção de mundo externa ao mesmo.

Desta forma, entendemos que a dimensão cultural no ensino-aprendizagem de LEC deve propiciar a formação de indivíduos com uma visão de mundo ampliada, tornando-os mais capazes de integrarem-se em uma sociedade globalizada, de forma mais consciente e crítica. O desenvolvimento da criticidade (Freire, 2004) através do ensino-aprendizagem de LE, numa perspectiva intercultural, ocorre na medida em que esse ensino promove, acima de tudo, "um diálogo entre culturas" (Oliveira Santos, 2004: 113) locais e globais. Assim sendo, torna-se possível, dentre outros aspectos, o contínuo desenvolvimento da reflexão "sobre o impacto e a hegemonia da cultura de língua inglesa no mundo" (Oliveira Santos, 2004: 98), o que alinha o ensino de línguas (para crianças) à educação como prática libertadora (Freire, 1988, 1996, 2004).

Vale salientar que as concepções de cultura até então apresentadas, estão intimamente relacionadas à natureza social da linguagem e da aprendizagem, postulada na Teoria Sócio-cultural de Vygotsky (1998, 2001), sendo, por esta razão, privilegiadas nesta pesquisa. Neste sentido, enfatizamos ser a linguagem a expressão máxima da cultura de um povo, não sendo possível, nesta perspectiva, língua e cultura serem desvinculadas.

Ao abordar a interculturalidade no ensino de LEC, Ellis (2004: 15) enfatiza a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira não ser vista como:

> *"...um mero sistema codificado unicamente sob o ponto de vista da língua materna, mas como uma língua que tem vida própria e é formada por suas diferentes crenças culturais, comportamentos e sentidos".*

A autora pontua, ainda, que a expectativa apresentada pela maioria das crianças frente à aprendizagem de línguas é ambiciosa, uma vez que revela, na maioria das vezes, a vontade de "aprender para conversar com as pessoas de outros países" (Ellis, 2004: 14). Tal concepção reitera os já discutidos conceitos de orientação e motivação integrativas, convergindo, também, com o pensamento de Gill & Canková (2003), no que diz respeito ao ensino da cultura no ensino-aprendizagem de LEC.

Segundo os mencionados autores, é parte natural do processo de comunicação que os aprendizes desenvolvam a curiosidade sobre a cultura das pessoas que usam a língua que eles estão aprendendo e que, concomitantemente, sintam o desejo de comunicar, falar a respeito de sua própria. A este respeito, Ellis (2004) acrescenta que a dimensão cultural no ensino de LEC pode colaborar muito para, além de despertar o interesse, aumentar a motivação do aprendiz frente à aprendizagem de uma nova língua.

Desta forma, entendemos que a abordagem intercultural defendida pela referida autora, corrobora a concepção de aprendizagem significativa proposta por Williams & Burden (1997). Isto ocorre por ser a dimensão cultural vinculada ao ensino de LE devido, entre outros fatores, à necessidade de adequá-lo às características da criança e aos seus anseios. Dentro deste contexto, podemos asseverar que, de acordo com Ellis (2004), as crianças são geralmente descritas como genuinamente curiosas, interessadas e desinibidas. Assim sendo, a inclusão da perspectiva cultural no ensino de línguas pode fazer crescer a motivação da criança em relação à nova língua, na medida em que converge com as suas expectativas frente ao novo e ao diferente.

Adicionando-se as características citadas ao fato de que as crianças são, também, peculiarmente observadoras e não preconceituosas (Ellis, 2004), entendemos que o ensino de LE orientado por uma abordagem intercultural, pode criar condições para que, através de comparações entre a cultura de origem e a de terceiros, atitudes positivas em relação às diferenças se desenvolvam e horizontes sejam ampliados. Dentro da perspectiva apresentada, ao experienciar "maneiras diferentes de pensar e sentir", a criança estará "realizando-se como ser humano" e, portanto, desenvolvendo-se integralmente através do ensino de uma nova língua (Costa, 1987: 72).

Ao abordar a formação integral da criança e o desenvolvimento da competência intercultural no ensino de LEC, Ellis (2004: 15) ancora-se na definição de Byram & Doyé (1999:142) para o termo, que é descrito como:

> "*um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes, o qual envolve o desenvolvimento de atitudes positivas em relação às diferenças culturais, o conhecimento a respeito das pluralidades culturais, visando à ampliação do conhecimento de mundo da criança, bem como ao trabalho com as habilidades de interpretação, descoberta, interação e comparação.*"

É interessante salientar que o conceito de *competência intercultural* apresentado, encontra eco na definição do termo *competência plurilíngüe e pluricultural* explicitada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (p. 39)[16]. O documento, elaborado pelo Conselho Britânico, enfatiza a importância da construção da citada competência no ensino de línguas, apresentando a seguinte definição:

> *"Designar-se-á por competência plurilíngüe e pluricultural a competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um ator social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes, da existência de uma competência complexa, isto é, compósita, mas una enquanto repertório disponível".*

Na acepção de Byram & Doyé (1999), a competência intercultural deve constituir-se por uma combinação de habilidades, conhecimentos e atitudes. Dentre as habilidades mencionadas pelos referidos autores, encontramos as habilidades de interpretação, descoberta e interação, como também, habilidades de comparação. Desta maneira, enfatizamos que a inserção da dimensão cultural no processo de ensino-aprendizagem de LEC possibilita o desenvolvimento integral do aprendiz, uma vez que o leva a inferir, indagar, comparar, analisar, avaliar, entre outros, a respeito da língua e da cultura de outros povos. Nessa perspectiva, as capacidades relacionais do aluno ampliam-se, uma vez que é oferecida à criança, a possibilidade de perspectivar sua realidade e o mundo além desta.

[16] Council of Europe. *Modern Languages: Learning, Assessment: A Common European Framework of Reference*. Strasbourg, 1998.

Convergindo com pensamento de autores como Cameron (2001), Brewster, Ellis & Girard (2002), Ellis (2004), dentre outros, Escada (2002) argumenta que o ensino de LE na infância, através da perspectiva cultural, contribui para o desenvolvimento também da afetividade, além da motivação. A referida autora pontua que o foco na competência intercultural permite o elo entre o desenvolvimento das habilidades de pensamento acima mencionadas (o processamento de informação, a argumentação, persuasão, avaliação) e o pensamento criativo, tornando o ambiente propício à aprendizagem.

Ao abordar a cultura no ensino de LE para crianças, Kubanek-German (2000: 50) enfatiza a importância da "consciência cultural", definindo-a como "uma consciência que afeta nossas ações através da cultura". O referido autor prossegue propondo que a aprendizagem intercultural seja vista como:

> "A *habilidade de nos enxergarmos como parte de uma comunidade maior, de contrastarmos culturas, de estarmos conscientes de que uma língua diferente está imbricada em crenças, comportamentos e sentidos também diferentes*". (Kubanek-German, 2000: 50)

Dentro da perspectiva apresentada, Kramsch (1993: 295-296) destaca, ainda, que devemos ensinar cultura como diferença. Isto implica um ensino de línguas embasado na concepção de que as identidades nacionais não são monolíticas, mas que trazem consigo variedades relacionadas ao gênero, idade, região de origem do indivíduo, entre outros. Desta forma, conforme afirma Oliveira Santos (2004: 114), "somente a confluência de variados aspectos e características culturais" pode caracterizar a "cultura de uma pessoa", o que novamente ecoa os princípios freirianos da educação libertadora.

Mckay (2002: 82) assevera que a cultura no ensino de línguas, geralmente inclui a abordagem das diferentes "dimensões de cultura" propostas por Adaskou, Britten & Fashi (1990), a saber:

- a dimensão estética: a qual envolve a literatura, filmes e música relacionados à língua-alvo.
- a dimensão sociológica: a qual envolve reflexão sobre os costumes dos falantes da língua-alvo.

> - a dimensão semântica: a qual envolve a reflexão sobre a maneira como o sistema conceitual da cultura é absorvido pela linguagem.
> - a dimensão pragmática: a qual envolve a reflexão sobre como normas culturais influenciam e determinam o uso apropriado da linguagem em diferentes situações e contextos.

Kramsch (1993) complementa que a reflexão deve ser sempre parte integrante do ensino da cultura. Brewster, Ellis & Girard (2002: 148) reforçam tal pressuposto, enfatizando que a vertente intercultural no ensino-aprendizagem de LEC, conforme já salientado, deve respaldar-se na idéia de que "a ligação entre a linguagem e a cultura não se resume ao ensino de *fatos*" sobre determinados países.

Os autores observam que o referido ensino deve ser orientado visando a promover, além da observação, da comparação e da reflexão, como já descrito, também a pesquisa. De acordo com esses teóricos, a ação de pesquisar em muito contribui para a autonomia da criança, uma vez que a leva a fazer descobertas por si própria. Segundo Brewster, Ellis & Girard (2002: 148), essa abordagem "etnográfica" envolve, além do trabalho com as habilidades comunicativas, a criação ou a exploração de situações autênticas, a partir da perspectiva da criança. Observamos, então, a importância de buscarmos formas de promovermos a comunicação na língua-alvo, através de situações reais e sócio-culturalmente situadas (Vygotsky, 1998, 2001; Bakhtin, 2004), as quais respeitem o universo infantil e que, deste modo, sejam significativas para a mesma.

No que se refere ao ensino de LE de um modo geral, Oliveira Santos (2004) advoga na mesma direção, ao propor que o processo seja embasado em uma Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Segundo a autora, ensinar, dentro dessa perspectiva, não se resume a abordar "conteúdos culturais", mas sim desenvolver a competência lingüístico-comunicativa na língua-alvo, através de um trabalho conjunto, cooperativo, de produção de conhecimento significativo, que assegure o já citado "diálogo cultural" (Oliveira Santos, 2004: 175).

Considerando-se as premissas até então apresentadas, podemos asseverar que Ellis (2004), por sua vez, não está sozinha ao afirmar que o desenvolvimento da competência intercultural pode ser visto como parte integrante da consciência

metacognitiva da criança, podendo ser relacionado à possibilidade de se promover o aprender-a-aprender (Bruner, 1986) no ensino-aprendizagem de LEC.

O conceito de consciência metacognitiva é definido por Brewster, Ellis & Girard (2002:53) como "o conhecimento e a autoconsciência que um aprendiz tem de seu próprio aprendizado". Desta forma, acompanhando princípios defendidos por Ellis (2004), Cameron (2001) considera que a presença de objetivos culturais no ensino de línguas para crianças cria oportunidades para que elas se tornem conscientes de sua própria identidade lingüística e cultural.

Percebemos, assim, que o ensino da cultura possibilita que o papel formador da LE venha a concretizar-se de diversas maneiras. A dimensão cultural no ensino de línguas oferece a possibilidade de se trabalhar a etnocentricidade da criança, de estimular sua curiosidade e motivação, de ampliar seu conhecimento do mundo, de fortalecer sua auto-estima, de promover atitudes positivas em relação à diversidade lingüística e cultural, de contribuir para o entendimento e a paz mundial, além de prepará-la para o aprendizado de LE em séries posteriores.

No que concerne, especificamente, à relação entre a competência intercultural e o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, asseveramos que, em nossa acepção, a dimensão cultural no ensino-aprendizagem de LEC propicia o desenvolvimento da capacidade de mobilizar diferentes conhecimentos (lingüísticos, sociais, culturais, meta, dentre outros). Tais conhecimentos, por sua vez, contribuem para que a criança possa, no futuro, atuar de forma plena e consciente na sociedade em que está inserida, fazendo com que esse ensino caminhe na perspectiva da educação crítica e libertadora (Freire, 1988, 1996, 2004).

Nessa perspectiva, vale reiterar que o conhecimento lingüístico representa o saber "sobre" a língua enquanto sistema. O social vincula-se ao saber relacionar-se com o outro, também através da linguagem e, portanto, ao saber adequá-la a diferentes situações de comunicação. O conhecimento cultural abarca saber sobre si e sobre o outro em termos culturais e envolve a formação de atitudes positivas em relação às diferenças. Representa, assim, o conhecimento sobre o mundo e sobre as pessoas. Por sua vez, o conhecimento meta está relacionado à consciência e ao pensamento crítico acerca de

todos os aspectos abordados, ou seja, sobre a língua, sobre a maneira como se aprende e, também, sobre aspectos sociais e culturais.

Tais conhecimentos encontram-se entrelaçados pelo desenvolvimento de competências específicas, tais como a capacidade de uso da linguagem em situações reais, a capacidade cognitiva ou de organização do pensamento, capacidades relacionais e afetivas, que auxiliam na ação dentro de uma situação ou evento social específico, capacidades meta, as quais viabilizam a reflexão, dentre outras. Assim sendo, esses conhecimentos estão intrinsecamente relacionados às diversas competências abarcadas pelo conceito de competência comunicativa (Canale, 1983; Almeida Filho, 1993).

Torna-se pertinente salientarmos que tais referenciais são novamente abordados no Capítulo V desta dissertação, momento este em que também apresentamos um quadro para melhor visualização da relação entre os conceitos mencionados. Observamos, ainda, que os princípios abordados são fundamentais para a construção de provisões para LEC, o que reforça a necessidade de buscarmos formas de concretizar o processo seguindo essas premissas. Tendo argumentado sobre a relevância da cultura e da competência intercultural no ensino de línguas para crianças, passamos, na seção seguinte, à apresentação de reflexões a respeito do desenvolvimento do pensamento e da linguagem e sua relação com o citado processo.

3.3 Como a criança pensa e aprende (línguas): um diálogo entre a Lingüística Aplicada e ciências de contato

Esta seção destina-se à apresentação da visão de linguagem e aprendizagem que embasa esta pesquisa. Considerando a importância das contribuições provenientes de áreas como a Psicologia e a Educação para a discussão do tema em questão, desenvolvemos nossa argumentação, traçando um paralelo entre as vozes de lingüistas aplicados e autores de ciências de contato, no que concerne à aquisição da linguagem e ao processo de ensinar e aprender línguas.

São quatro as partes que compõem esta seção, estando a primeira voltada para a apresentação das principais teorias do desenvolvimento e a segunda para as questões terminológicas frente à denominação da teoria sócio-histórica. Na terceira seção, tratamos dos fundamentos da referida teoria no que se refere à sua forma de conceber a

linguagem. Traçamos, neste momento, um paralelo entre o pensamento de Vygotsky (1998, 2001) e Bakhtin (2003; 2004). O foco da quarta parte são alguns conceitos basilares da teoria postulada por Vygotsky, no que diz respeito à aprendizagem da criança, tais como a noção de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) e a importância do brinquedo nesse processo. De forra sucinta, tratamos, também, das concepções de Bruner (1960, 1966, 1986, 2001) sobre a aprendizagem infantil, devido à importância atribuída pelo referido autor ao desenvolvimento da metacognição no mencionado processo.

3.3.1 A Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e suas correntes

Antes de abordarmos a teoria sócio-histórica propriamente dita, a qual fornece os subsídios teóricos para esse estudo, é interessante discutirmos, brevemente, as correntes que constituem a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, uma vez que é em uma de suas vertentes que se encontram as bases do pensamento de Vygotsky (1998, 2001).

Segundo Williams e Burden (1997), podemos identificar, de forma bastante simplificada, quatro grandes correntes, no tocante às teorias da aprendizagem dentro da Psicologia Educacional: a Comportamentalista (ou Behaviorista), a Cognitivista, a Humanista e a Sócio-interacionista. A primeira tem suas raízes no positivismo e procura explicar a aprendizagem como resultado de um processo de condicionamento, sendo Skinner (1957, 1987) seu representante de maior destaque.

Contrapondo-se à corrente behaviorista, a corrente cognitivista tem como centro de seu interesse o modo como o indivíduo pensa e aprende, estando seus teóricos preocupados com "os processos mentais que estão envolvidos na aprendizagem" (Williams e Burden 1997: 13). No Cognitivismo, o aprendiz é visto como um participante ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que faz uso de várias estratégias mentais, a fim de resolver os problemas que concernem ao sistema da língua a ser aprendida.

A Psicologia Cognitiva subdivide-se, também, em duas correntes, sendo uma delas a abordagem voltada para o processamento de informação e a segunda embasada no construtivismo, tendo em Piaget (1966, 1972, 1974) sua figura mais preponderante. De

acordo com Williams e Burden (1997: 21), o aspecto central do movimento construtivista é a concepção de que:

> "*...os indivíduos estão ativamente envolvidos, desde o nascimento, na construção de um sentido pessoal, que se origina de sua própria compreensão subjetiva a partir de suas experiências*".

Os referidos autores ressaltam que a visão construtivista é, em sua essência, interacionista, uma vez que pressupõe que o aluno constrói seu entendimento do mundo dentro de um contexto social específico, através da interação com o outro.

A terceira corrente é representada pelo Humanismo. Segundo Williams & Burden (1997: 30), as abordagens humanistas fornecem uma nova dimensão ao interacionismo, ao enfatizarem "o desenvolvimento da pessoa como um todo, ao invés de focar somente o desenvolvimento e uso de habilidades cognitivas". Os autores prosseguem, enfatizando que a ênfase da abordagem humanista recai no mundo interior do indivíduo, colocando à frente do processo de aprendizagem, seus pensamentos, sentimentos e emoções. Rogers (1969), Freire (1988, 1996, 2004), dentre outros, são teóricos que se destacam dentro desta corrente.

O sócio-interacionismo, por sua vez, tem em Vygotsky (1998, 2001) um de seus mais proeminentes representantes. De acordo com Williams & Burden (1997: 39), esta vertente da Psicologia da Educação "abrange pressupostos característicos das perspectivas humanistas e cognitivistas", mostrando-se essencialmente holista ao centrar-se na natureza social da linguagem e da construção do conhecimento.

O que nos leva a tomar esta corrente como referencial teórico neste trabalho, é a característica marcante da mesma, no que concerne à importância atribuída à linguagem como resultado da interação social, bem como no que diz respeito à centralidade do conceito de mediação no processo de desenvolvimento e de aprendizagem do individuo. Tais referenciais mostram-se relevantes em nossa pesquisa, na medida em que se revelam inteiramente convergentes com a natureza social e ativa da aprendizagem de LEC (Cameron, 2001; Brumfit, 1995; entre outros), e, também, com princípios comunicacionais (Almeida Filho, 2005; Almeida Filho & Barbirato, 2000; entre outros). Após apresentarmos, de forma breve, as quatro principais teorias de aprendizagem, passamos, na seção que segue, a explicitar alguns dos conceitos centrais que compõem a vertente aqui privilegiada.

3.3.2 A teoria sócio-histórica: breves reflexões terminológicas e conceituais.

Uma vez explanado o contexto em que se encontra inserida a corrente sócio-interacionista, passamos, então, a descrever, de maneira sucinta, os princípios que a constituem, abordando, primeiramente, a questão dos diferentes nomes que lhe são atribuídos.

De acordo com Rego (2004), a teoria histórico-cultural elaborada por Vygotsky, é também conhecida como sócio-histórica ou como abordagem sócio-interacionista. A referida autora (Rego, 2004: 38) prossegue descrevendo que o objetivo central do pensamento vygotskiano é:

> *"...caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo"*

Freitas (2002: 87) assevera que Vygotsky busca superar os reducionismos impostos à Psicologia pelas visões subjetivista e objetivista, através do "pensamento dialético". Nesse sentido, podemos fazer uma relação entre princípios vygotskianos e postulados freirianos. De acordo com Gadotti (2005: 12), duas foram "as fontes mais importantes" do pensamento de Freire: "o humanismo e o marxismo", ou seja, "humanismo e dialética". O referido autor prossegue enfatizando que Freire "foi um dos últimos humanistas", podendo também ser considerado um dialético, na medida em que para ele, "a educação é uma prática antropológica por natureza, portanto, ético-política" (Gadotti, 2005: 12-13).

Ao pensar o sujeito como indivíduo que se constitui na relação social, Vygotsky (1998, 2001) afirma que os processos mentais superiores[17] têm sua origem nos processos sociais e considera que os mesmos podem somente ser compreendidos através da mediação de instrumentos e signos. Dentro desta perspectiva, a consciência define-se como sendo tanto a fonte dos signos, como também seu resultado. Nas palavras de Freitas (2002: 89):

[17] Segundo Vygotsky (1998, 2001) os Processos ou Funções Mentais Superiores, também chamados Processos Psicológicos Superiores, são aqueles que envolvem desenvolvimento cognitivo, tais como, memorizar, planejar, inferir, entre outros. Por sua vez, as Funções Mentais Inferiores, ou Processos Psicológicos Elementares, são representados pelo comportamento prático (dos seres-humanos ou dos animais). Assim sendo, tais processos são dependentes do contexto social imediato, não se apresentando, portanto, associados à regulação voluntária ou consciente.

> "*Resultam dessas teses os fundamentos do sócio-interacionismo de Vygotsky, pelos quais os signos são os meios de contato com o mundo exterior e também consigo mesmo e com a própria consciência*".

A mencionada autora enfatiza que a concepção instrumental de Vygotsky, a qual vê os signos como a única maneira apropriada de se estudar a consciência humana, está indissoluvelmente ligada à idéia da gênese histórico-cultural das funções superiores, ou, em outras palavras, da gênese social do indivíduo. Segundo o pensamento vygotskiano, a consciência e as funções mentais superiores têm primeiramente sua origem no espaço exterior, através de sua relação com os objetos e com as pessoas (nível interpsicológico), em um contexto sócio-histórico e cultural específico. Posteriormente, o desenvolvimento ocorre no interior do indivíduo (nível intrapsicológico). É interessante ressaltarmos que Vygotsky (1998) chama de internalização, a reconstrução interna, mediada pela linguagem, da realidade ou atividade exterior.

Brumfit (1995) resume os referenciais propostos por Vygotsky, asseverando que os processos mentais superiores são culturalmente formados através da interação social. Wood (1998: 11) afirma que o embasamento do autor na Biologia e nas Ciências Naturais, permitiu que o mesmo, ao formular sua teoria, tivesse como foco primário a "compreensão da natureza, da evolução e da transmissão da cultura humana". De acordo com Lantolf (2001), o conceito mais importante para a teoria sócio-histórica (a qual o autor denomina teoria sócio-cultural ao relacioná-la ao ensino-aprendizagem de L2/LE) é o de que a mente humana é mediada. Conforme explicita Lantolf (2001), para Vygotsky (1998, 2001), o indivíduo não age diretamente sobre o mundo físico, fazendo-se valer de instrumentos ou da atividade para transformá-lo.

Segundo a teoria sócio-cultural, ao buscarmos regular e alterar a natureza da relação que temos com os outros, como também com o nosso próprio eu, lançamos mão de ferramentas simbólicas e de signos. É importante colocar, que tanto as ferramentas simbólicas (psicológicas), quanto as físicas, são artefatos criados pela(s) cultura(s) humana(s), que está/estão em constante transformação. Uma vez que tais artefatos são herdados historicamente, Lantolf (2001) pontua que, dentro da concepção vygotskiana, a única abordagem possível, em relação às funções mentais superiores, é aquela que se embasa na história e na cultura do indivíduo.

Segundo Vygotsky (1998, 2001), o desenvolvimento cultural da criança transcorre sob condições de mudanças dinâmicas no organismo, sobrepondo-se aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da mesma, os quais são definidos pelo autor, como desenvolvimento natural. Isto significa que no domínio ontogenético[18], a linha cultural relaciona-se com os processos de apropriação e instrumentos que a cultura do indivíduo dispõe, conforme salienta Baquero (1998). Dentro da teoria proposta por Vygotsky, o crescimento da criança implica, portanto, uma fusão de dois planos de desenvolvimento, o cultural e o natural, sendo que as duas linhas penetram uma na outra, originando um único plano de formação sócio-biológica da personalidade da criança.

É mediante a importância central da cultura no desenvolvimento do indivíduo, que "essa abordagem cultural, integrativa, social, semiótica e psicológica", pode também ser denominada "teoria sócio-histórico-cultural" (Freitas, 2002: 91). Nesse sentido, ressaltamos que os princípios vygotskianos alinham-se à ênfase atribuída à interculturalidade no ensino de LEC.

Tendo abordado a questão das diferentes nomenclaturas atribuídas às acepções de Vygotsky, explicitamos que, neste estudo, ao nos referirmos à teoria proposta pelo autor, utilizamos os termos sócio-interacionismo/sociointeracionismo, teoria sócio-histórica e teoria sócio-cultural/sociocultural, indistintamente. Passamos, a seguir, à apresentação dos fundamentos vygotskianos relacionados à linguagem, especificamente.

3.3.3 Uma visão sócio-histórica e dialógica da linguagem

Esta seção destina-se à explicitação da visão de linguagem vygotskiana, a qual se encontra em consonância com conceitos bakhtinianos a esse respeito. Esclarecemos neste momento, que defendemos a concepção de Vygotsky (1998, 2001) e de Bakhtin (2003, 2004) frente à linguagem, por entendermos que ambos enfatizam que a significação deve ser concebida como "a produção material, de natureza social, de signos e sentidos", sendo a palavra "signo produzido e resultante da (inter)ação", podendo, assim, ser considerada "um instrumento capaz de operar transformações na própria atividade" humana (Smolka & Laplane, 2005: 77). Dentro desta perspectiva, encontramos na concepção enunciativa

[18] De acordo com Vygotsky (1998, 2001), podemos enfocar de duas maneiras o desenvolvimento humano. Podemos voltar-nos à Filogênese e focar o desenvolvimento histórico da *espécie*, ou seja, do grupo cultural. Podemos, ainda, focalizar a Ontogênese, voltando-nos, desta forma, ao desenvolvimento histórico do *indivíduo*, o qual é marcado pelas experiências individuais de cada ser humano, vividas dentro de seu grupo.

da linguagem defendida por Bakhtin (2003, 2004), princípios que dialogam com os referencias sócio-culturais de Vygotsky (1998, 2001), uma vez que ambos concebem o homem com sujeito social e histórico e a linguagem como formadora do pensamento e, assim, essencial para a (trans)formação do indivíduo.

Dentro dessas premissas, é interessante pontuar que, ao relacionarmos a linguagem ao processo educacional, podemos alinhar tais referenciais à pedagogia freiriana, a qual concebe a educação como forma de intervenção no mundo. Gadotti (2005) advoga nesta direção, ao enfatizar que na pedagogia dialético-dialógica de Freire é acentuado o papel do processo educativo como conscientização e, portanto, como instrumento de transformação social.

Na acepção de Vygotsky (1998, 2001), a linguagem constitui-se na interação social. Desta forma, podemos relacionar a visão interacionista à noção de linguagem como construção de sentidos e como veículo *de* e *para a* comunicação, princípio este fundamental dentro de uma Abordagem Comunicativa de ensino de LE (Almeida Filho, 1993, 2005). Do mesmo modo, conforme já salientado, podemos também ressaltar que o conceito vygotskiano de linguagem reforça a idéia de que a mesma é culturalmente constituída, o que é, também, central para o ensino de LEC.

> O pensamento bakhtiniano é relevante para nosso estudo na medida em que partimos, aqui, do pressuposto de que a linguagem é ideológica. Para o mencionado autor "o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes" (Bakhtin, 2004: 32). Assim sendo, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, essa visão de linguagem nos permite dialogar com princípios freirianos, os quais advogam que a educação é, também, um ato político e "que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica" (Freire, 2004: 125). Em outras palavras, ao ressaltar o caráter ideológico do signo, Bakhtin (2004) defende princípios convergentes com a importância de desenvolvermos, através do ensino, uma postura consciente e crítica frente à linguagem e à sociedade, o que está, em nossa acepção, intrinsecamente relacionado ao conceito de educação como prática libertadora (Freire, 1988, 1996, 2004).

Os referenciais mencionados são basilares para nosso trabalho por encontrarem-se alinhados à idéia de prática da linguagem em contextos socialmente e historicamente constituídos e, portanto, situados. Tais premissas convergem, assim, com a concepção de

que as práticas envolvendo o uso da LE devem ser voltadas para a construção de sentidos, de forma natural e significativa, ou seja, de maneira condizente com que a linguagem é usada na interação social real.

É pertinente que reiteremos, neste momento, a fundamentação materialista e dialética nos postulados vygotskianos. De acordo com premissas defendidas pelo autor (Vygotsky, 1998, 2001), o desenvolvimento humano tem um suporte biológico, na medida em que se origina da atividade cerebral. Porém, segundo tais referenciais, o cérebro não é visto como um sistema fixo e imutável, mas como um sistema que se apresenta em constante transformação e que, portanto, "tem suas estruturas e modos de funcionamento moldados ao longo da história da espécie humana e do desenvolvimento individual", conforme acentua Oliveira (2005: 9).

A citada autora prossegue enfatizando que o ser humano, dentro de concepções vygotskianas, evolui de biológico a histórico, num processo em que a cultura assume função essencial. Ao propor sua teoria, Vygotsky (1998, 2001) afirma que as atividades humanas ocorrem em um contexto culturalmente organizado, sendo o mesmo mediado pela linguagem e por outros sistemas simbólicos. Segundo Freitas (2002: 92), "a linguagem foi uma preocupação central" para o autor, sendo esta entendida em seu aspecto funcional e psicológico e não como um sistema lingüístico de estrutura abstrata.

Para Vygotsky (2001), a linguagem é, primariamente, um meio de comunicação social, um meio de expressão e de compreensão. Wood (1998) pontua que o autor considera a linguagem como um evento social, tanto em sua natureza, como em seu propósito, destacando que é na relação entre o pensamento e a linguagem que Vygotsky concebe o desenvolvimento do indivíduo.

Nas crianças pequenas, o pensamento inicialmente evolui sem a linguagem. Os primeiros meses de vida de uma criança são, dentro da teoria sócio-histórica, marcados pela função social da fala, originando-se a motivação inicial para o uso da mesma na intenção de controlar o mundo, através da agência do outro. Assim sendo, nas palavras de Vygotsky (2001: 63), "a linguagem primordial da criança é puramente social". No início do desenvolvimento do indivíduo, portanto, a linguagem assume uma função comunicativa reguladora entre o indivíduo e o meio, sendo considerada uma atividade física, uma maneira de controlar o próprio corpo, a fim de alcançar objetivos e suprir necessidades.

No período descrito acima, a criança está desenvolvendo seu pensamento não verbal sobre o mundo. Vygotsky (2001: 63) afirma que, "no processo de crescimento, a linguagem social da criança, que é plurifuncional, desenvolve-se segundo o princípio de determinadas funções". O autor prossegue enfatizando que, em certa faixa etária, podemos claramente observar duas funções distintas da linguagem, a social ou comunicativa e a egocêntrica.

Vygosky (2001) defende que a criança que está falando consigo mesma (o que o autor denomina fala egocêntrica) está regulando e controlando as próprias ações, fato este que preconiza o pensamento mediado pela linguagem. Segundo o referido teórico (Vygotsky, 2001: 65), a fala egocêntrica "é a forma transitória da linguagem exterior para a linguagem interior". Desta forma, a fala egocêntrica assume um papel de extrema importância no desenvolvimento psicológico e na regulação da atividade, uma vez que a mesma pode ser vista como uma forma de transição entre a linguagem externa e a interna.

Em certo momento durante o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança, as duas linhas paralelas do desenvolvimento – a verbal e a não verbal – encontram-se. Na medida em que a fala social é internalizada, a linguagem passa a adquirir uma função intrapessoal, além de interpessoal. Ao descrever este processo, Vygotsky (2001: 130) assevera que:

> *"... mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem".*

É neste momento crucial do desenvolvimento, no qual "a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado" (Vygotsky, 2001: 131), que a linguagem passa, portanto, a modelar o pensamento, transformando-se no que o autor chama de "ferramenta do pensar" (tool of thought). Ao abordar essa questão, Wood (1998) resume todo o processo, pontuando que a atividade da fala passa pela fala egocêntrica, dá origem à fala interior, a qual, por sua vez, origina o pensamento.

Desta forma, a fala passa a formar os processos mentais superiores, os quais incluem, segundo Wood (1998: 31) "a habilidade de planejar, avaliar, memorizar e raciocinar". Neste sentido, destaca o mencionado autor, a linguagem não somente

representa ou reflete conceitos já formados em um nível não-verbal, mas estrutura e dirige os próprios processos de pensamento e de formação de conceitos.

Alanen (2003: 58) acrescenta que, além de ser uma "ferramenta psicológica", a linguagem é, também, "uma ferramenta cultural". A autora pontua que, na acepção vygotskiana, falar é mais que a representação de idéias, pois a fala não se resume em estabelecer idéias existentes na mente e que aguardam para serem expressas em palavras. Enquanto falamos, prossegue a referida autora, estamos, ao mesmo tempo, modelando nossas idéias e (re)construindo nosso conhecimento. Desta forma, a linguagem torna-se interna e externa, individual e coletiva, concepção esta que aproxima as idéias vygotskianas do pensamento bakhtiniano.

Segundo Freitas (2002: 157-158), "Vygotsky e Bakhtin assemelham-se em muitos aspectos", estando, para ambos os autores, o sujeito e o outro sempre presentes "na linguagem, no diálogo, na interação". A autora segue afirmando que, tanto Vygotsky quanto Bakhtin, entendem a consciência e o pensamento como algo que se forma na interação, na qual o outro assume um papel fundamental.

De acordo com Alanen (2003: 58), as idéias de Bakhtin (1981, 1986) exerceram grande influência na maneira como a linguagem é concebida dentro de abordagens socioculturais. Freitas (2002: 155) igualmente destaca que as abordagens teóricas de Vygotsky e Bakhtin possuem muitos outros pontos coincidentes, na medida em que ambos "buscaram na linguagem a chave da compreensão para as principais questões epistemológicas que atravessam as ciências humanas e sociais". A referida autora salienta, ainda, que os dois teóricos consideram o homem como um sujeito social e histórico e a linguagem como formadora do pensamento e, portanto, essencial para a constituição do indivíduo.

É interessante também pontuar que, segundo Freitas (2002), os citados autores, ao desenvolverem suas teorias, possuíam focos de interesses distintos no tocante à forma de abordar o indivíduo. Vygotsky voltou-se ao aspecto psicológico, procurando compreender as funções psicológicas superiores. Bakhtin, por sua vez, centrou-se em fatores sociológicos, buscando compreender a consciência individual como fato sócio-ideológico, entendendo a ideologia como um espaço de contradição e como uma forma de representação do real.

Vygotsky (1998, 2001) concebe a expansão da experiência individual como uma decorrência da apropriação da experiência social pela mediação da linguagem. Bakhtin (2004), por sua vez, enfatiza a linguagem como produção de sentidos. Ao asseverar que "nosso discurso é pleno de palavras dos outros", Bakhtin (2003: 294) ressalta que tais palavras trazem consigo o seu tom valorativo, a sua expressão, aspectos estes que "assimilamos, reelaboramos e reacentuamos", ao fazermos uso das palavras alheias, de acordo com propósitos próprios. Desta forma, os conceitos de apropriação e de dialogismo estão sempre presentes no pensamento bakhtiniano sobre a linguagem, sendo que, para o autor, todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da mesma.

Neste sentido, Freitas (2002: 134) ressalta que Bakhtin "via a linguagem numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana". Assim sendo, podemos considerar toda comunicação como sendo produzida entre duas (ou mais) pessoas socialmente (e reforçamos, culturalmente) organizadas. Segundo premissas bakhtinianas, portanto, o que importa não é a presença física do outro, mas a pressuposição de sua existência, o que torna impossível a existência de enunciados isolados e faz de toda enunciação, um diálogo. A este respeito Szundy (2005) assevera que, por estarmos continuamente internalizando e revozeando os enunciados do(s) outro(s), a linguagem apresenta, além de um caráter dialógico, também um caráter heteroglóssico.

De acordo com Bakhtin (2004), o homem inexiste fora de seu contexto sócio-histórico e a linguagem, portanto, não pode ser entendida, sem que esteja inserida nas esferas sociais das atividades humanas. Conforme destaca o autor (Bakhtin, 2004: 32), o ser humano nasce em um meio semiótico, construindo sua consciência em um "universo de signos", os quais são ideológicos em sua essência.

Propondo uma visão enunciativa ou discursiva da linguagem, na qual a palavra somente adquire sentido quando inserida em uma situação social de enunciação, Bakhtin (2003, 2004) assevera que é através de enunciados (orais e escritos) que concretizamos o uso da língua, nos diferentes campos das atividades humanas. Esta premissa encontra-se estreitamente vinculada ao conceito de "gêneros do discurso", os quais são definidos pelo autor (Bakhtin, 2003: 262) "como tipos relativamente estáveis de enunciados", elaborados por cada esfera de utilização da língua, refletindo suas condições e finalidades específicas.

O autor salienta que três elementos, indissociáveis e igualmente determinados pelas esferas de comunicação, constituem todo enunciado. O primeiro deles é o conteúdo temático, o qual pode ser descrito como conteúdos que se tornam dizíveis através dos gêneros, sendo os outros dois, o estilo verbal (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e a forma composicional, típicos dos gêneros discursivos.

Bakhtin (2003: 263) especifica, ainda, que os "gêneros discursivos primários" são aqueles produzidos em circunstâncias de comunicação (oral) espontânea, sendo os "gêneros secundários" considerados complexos, na medida em que surgem das situações de convívio cultural mais organizado, as quais envolvem, geralmente, a linguagem escrita. Na acepção do autor, os gêneros primários integram os secundários, sendo a formação de ambos embasada em uma relação de continuidade e ruptura, análoga àquela existente entre os conceitos espontâneos e científicos[19] descrita por Vygotsky (1998, 2001).

Os gêneros primários e secundários, por sua vez, relacionam-se à noção de relação recíproca entre a infra e a superestrutura, espaços estes onde circulam a ideologia (Bakhtin, 2004). Segundo Rojo (2005: 197), dentro das "esferas do cotidiano" (familiares, íntimas, comunitárias, etc) circula a "ideologia do cotidiano" e nas esferas dos "sistemas ideológicos constituídos" (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa, entre outros), circula a ideologia propriamente dita.

Diante de tais premissas, considerando a criança como um sujeito da enunciação (Rojo, 1994, 1998), a noção de gêneros é relevante nesta pesquisa, pois retoma pressupostos centrais da teoria vygotskiana, tais como a gênese instrumental do desenvolvimento. Para Schneuwly & Dolz (2004: 23), "o gênero é um instrumento", uma vez que se encontra "entre o indivíduo e a situação na qual ele age", determinando seu comportamento e guiando-o dentro da situação na qual ele deve agir. Os autores salientam, ainda, que para que os gêneros possam ser mediadores e transformadores das atividades, provocando novos conhecimentos, eles precisam ser, primeiramente, apropriados pelo sujeito, o que reitera a relação dinâmica entre conceitos espontâneos e

[19] De maneira sucinta, os conceitos espontâneos relacionam-se às funções mentais inferiores, enquanto os científicos estão vinculados às funções mentais superiores. Para Baquero (1998: 89), "os conceitos científicos encontram-se na encruzilhada dos processos de desenvolvimento espontâneo e daqueles induzidos pela ação pedagógica".

científicos (Vygotsky, 1998, 2001), bem como entre os gêneros primários e secundários (Bakhtin, 2003), acima explicitada.

Estes princípios são relevantes para este trabalho, pois entendemos que, sendo os gêneros primários precursores dos secundários, integrando-os, o aprendiz deve, a partir dos gêneros primários, desenvolver, de forma sistemática, o domínio dos secundários, a fim de ser capaz de agir em situações cada vez mais complexas de comunicação propositada e situada em LE. Dentro dessa perspectiva, corroboramos o pensamento de Costa (2002: 75), que, ao abordar o ensino de língua materna, assevera que podemos, além dos gêneros primários, utilizar, também, diferentes gêneros secundários que circulam socialmente, para "introduzir as crianças em outras práticas discursivas letradas", além do conto/história, por exemplo.

Bazerman (2005: 28-31), por sua vez, ressalta que em situações de interação social, tendemos a seguir "padrões comunicativos" com os quais as pessoas estão familiarizadas, sendo que essas "formas de comunicação reconhecíveis" constituem "o modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais". Assim sendo, o autor prossegue salientando que podemos compreender os "gêneros" "como fenômenos de reconhecimento psicossocial, que são parte de processos de atividades socialmente organizadas". Nas palavras do autor:

> *"...os gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos"* (Bazerman, 2005: 31).

O pensamento de Bazerman (2005) alinha-se à noção bakhtiniana de gênero, na medida em que o referido autor identifica o conceito como "fato social" e "histórico", salientando que "os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual" (Bazerman, 2005: 50/31). Nesse sentido, é importante chamarmos a atenção para o fato de que os gêneros são flexíveis e estão em constante mudança, uma vez que "o conhecimento comum muda com o tempo, assim como mudam ... as situações" (Bazerman, 2005: 31). Deste modo, a intensa variação das atividades humanas faz com que seja também imensa, a heterogeneidade dos gêneros do discurso.

Dentro da perspectiva exposta, os gêneros tornam-se também um importante referencial dentro de nosso estudo, pois compreendemos que "as (múltiplas e variadas)

formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras" que os indivíduos tendem a seguir em situações de interação social (Bazerman, 2005: 29) estão intimamente relacionadas à questão do uso da língua (materna ou estrangeira) em situações reais e situadas de comunicação no mundo infantil.

Uma vez explicitados os referenciais que norteiam nosso estudo, passamos, a seguir, para a apresentação de alguns outros conceitos da teoria sócio-histórica, pertinentes a este trabalho.

3.3.4 Desenvolvimento e aprendizagem (de línguas) nas vozes da Psicologia e da Lingüística Aplicada

Esta seção tem a finalidade de abordar, de maneira breve, alguns conceitos da teoria sócio-histórica (Vygotsky, 1998, 2001) que geram implicações significativas para o processo de ensino-aprendizagem de LEC. Discutimos, primeiramente, o conceito de ZDP e, em seguida, o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança. Explicitamos, então, a abordagem vygotskiana sobre a aprendizagem de LE. Finalizamos esta seção com algumas reflexões sobre o pensamento de Bruner (1986), no que concerne ao "aprender-a-aprender".

3.3.4.1 Idéias centrais na teoria de Vygotsky: a zona de desenvolvimento proximal e o conceito de mediação

Vygotsky (2001) assevera que a capacidade de aprendermos através da instrução é, em si, uma característica fundamental da inteligência humana. Ao ajudar uma criança a fazer algo que ela não consegue sozinha, o adulto está colaborando para a aceleração de seu processo de desenvolvimento. Wood (1998: 26) pontua que, sem essa habilidade natural para ensinar e aprender do homem, "as culturas humanas não teriam nunca sido desenvolvidas, uma vez que elas somente podem ser perpetuadas, através da aprendizagem imatura e do ensino maduro".

Dentro desta perspectiva, continua o autor, a instrução é colocada no centro do processo de desenvolvimento na teoria vygotskiana, sendo o potencial de aprendizagem da criança revelado e realizado nas interações que ela mantém com pessoas que possuem maior conhecimento, as quais são denominadas por Vygotsky (1998: 112), de "companheiros mais capazes".

Para Vygotsky (1998), a criança, antes de iniciar seu processo de escolarização, possui uma bagagem de conhecimento espontâneo, constituída por conceitos cotidianos. Desta forma, "o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola", estando a aprendizagem e o desenvolvimento "inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (Vygotsky, 1998: 110).

No entanto, prossegue o autor, o aprendizado que ocorre na idade pré-escolar difere do aprendizado escolar, uma vez que este último "está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico" (Vygotsky, 1998: 110). Em ambiente formal de aprendizagem, portanto, os conceitos cotidianos entram em contato com conceitos científicos, tornando a aprendizagem sistematizada. Ao atingir níveis superiores, os conceitos espontâneos e os específicos, que antes se encontravam distantes, unem-se, promovendo condições para que novos conceitos se formem e para que o desenvolvimento ocorra. De acordo com o pensamento vygotskiano, consequentemente, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, sendo o "bom ensino" somente aquele que se adianta ao mesmo (Vygotsky, 1998: 116).

É interessante ressaltar que, na teoria proposta por Vygotsky (1998, 2001), a instrução assume um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Oliveira (1997: 65) afirma que, na escola, "a intervenção na zona de desenvolvimento proximal das crianças se dá de forma constante e deliberada". Conseqüentemente, conforme pontua a referida autora, a situação de educação formal, dentro das concepções vygotskianas, encontra-se explicitamente comprometida com a "promoção de processos de aprendizado e desenvolvimento".

Dentro desta perspectiva, é de fundamental relevância a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Williams & Burden (1997: 42), o referido conceito é mais conhecido dentro da teoria vygotskiana, sendo o termo descrito pelos autores como "o nível de habilidade ou conhecimento que está imediatamente além daquele que a criança é capaz de lidar com sucesso". Trabalhar com um par mais capaz, nesse nível, é considerado por Vygotsky (1998) como a maneira mais eficaz da criança conseguir mover-se para o nível acima do qual atualmente se encontra.

Vygotsky (1998: 112) refere-se à ZDP como sendo:

> " *...a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.*"

Desta forma, a ZDP define as funções que não estão maduras na criança e que se encontram, ainda, em processo de maturação. Segundo o autor, a ZDP "define funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário" (Vygotsky, 1998: 113). Conseqüentemente, para Vygotsky (1998, 2001), tanto a atividade independente da criança, como sua atividade imitativa, são passíveis de indicar seu nível de desenvolvimento mental.

Ao abordar o desenvolvimento, o mencionado autor determina dois níveis distintos: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro refere-se aos ciclos de desenvolvimento já completados, sendo o segundo, indicativo do que a criança tem, potencialmente, condições de fazer, com ajuda. Não há, de acordo com o pensamento deste teórico, como medir o estado de desenvolvimento mental de uma criança sem que esses dois níveis sejam revelados. Dentro desta perspectiva, Vygotsky (1998: 113) assevera:

> "*...aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã- ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã".*

Williams & Burden (1997) chamam a atenção para o importante papel que a mediação assume dentro dos princípios teóricos apresentados. A este respeito, Baquero (1998: 104) enfatiza que Vygotsky atribui grande importância para o dispositivo de "suporte", quando aborda "as características que o sistema de interação deveria cumprir para promover o desenvolvimento dentro e além da ZDP".

O autor citado (Baquero,1998: 104) utiliza o termo "suporte" como um sinônimo do conceito de mediação, uma vez que o define como o auxílio oferecido em

> *"uma situação de interação entre um sujeito especializado.... e outro novato... na qual o formato da interação tem por objetivo que o sujeito menos especializado se aproprie, gradualmente, do saber especializado".*

O referido autor enfatiza, ainda, que o suporte envolve sempre uma atividade que se resolve colaborativamente. Wood (1998: 27) vem reforçar a idéia de colaboração dentro da perspectiva sócio-histórica, ao asseverar que "o sucesso atingido cooperativamente é o centro do processo de desenvolvimento e da aprendizagem".

Por mediação podemos, portanto, entender, o papel desempenhado pelo par mais capaz dentro do processo de interação, o qual tem condições de promover o desenvolvimento de um indivíduo que se encontra em um nível inferior de desenvolvimento. Neste sentido, Williams & Burden (1997) afirmam que o segredo da aprendizagem efetiva parece recair sobre a natureza social da interação entre uma ou mais pessoas, com níveis distintos de conhecimento e habilidades.

Alinhado às premissas apresentadas, Brumfit (1995) aponta que o conceito de ZDP enfatiza a natureza social da aquisição de conhecimento, uma vez que é através da colaboração que a criança é capaz de resolver problemas mais complexos. Williams & Burden (1997: 65), por sua vez, asseveram que o conceito de mediação para os sociointeracionistas "refere-se ao uso de *ferramentas*", as quais podem ser entendidas como qualquer coisa utilizada com a finalidade de auxiliar na resolução de um problema ou na realização de um objetivo. Ressalte-se que a mais importante, dentre todas, é a linguagem simbólica.

Partilhamos do pensamento de Cameron (2001), quando a autora considera a teoria postulada por Vygotsky como capaz de propiciar a construção de embasamentos teóricos apropriados para o ensino de LEC, principalmente porque concebe as mesmas como indivíduos sociais, que aprendem a fazer as coisas e a pensar através da interação com o outro. A autora prossegue, afirmando que a idéia de suporte pode trazer implicações favoráveis no que diz respeito ao planejamento da aula, se o professor se propuser a mediar o que a criança é capaz de aprender em cada etapa ou atividade.

Ao incorporar a idéia da ZDP ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, segundo a citada autora, o professor passa a abordar as tarefas, ou as diversas fases que compõem a aula, buscando encontrar maneiras de auxiliar a criança a passar do nível interpessoal para o nível intrapessoal, no que concerne às habilidades de linguagem. Cameron (2001: 8) relaciona o conceito de internalização com o ensino de LEC, explicitando que uma nova língua é primeiramente usada significativamente pelo

professor e pelos alunos, sendo posteriormente internalizada para tornar-se "parte do conhecimento ou das habilidades individuais de linguagem da criança".

Nesse sentido, no que se refere à importância da mediação segundo premissas sócio-culturais e à sua relação com o ensino de línguas na infância, é pertinente pontuarmos que devemos estar também atentos, entre outros fatores, ao papel mediador que a língua materna apresenta dentro do processo. Isto não significa o uso da LM de forma excessiva ou desproposita em situações de ensino, mas sim fazê-lo quando a língua materna mostrar-se capaz de servir como suporte, promovendo a aprendizagem da LE, impulsionando o desenvolvimento da criança, aspecto este que será novamente abordado em seções posteriores deste trabalho.

Dentro de perspectivas vygotskianas, a brincadeira se mostra, também, um potente instrumento na aprendizagem da nova língua pelo jovem aprendiz. Assim sendo, torna-se relevante para este trabalho abordarmos, também, a importância do lúdico na criação da ZDP. O referido conceito assume um papel fundamental em nossa pesquisa, pois consideramos que o brinquedo, ou os jogos (de linguagem ou culturais[20]), representa uma atividade social fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança. Desta forma, passamos a discutir tais referenciais na parte que segue.

3.3.4.2 A ZDP e a importância do brinquedo para o desenvolvimento da criança

Vygotsky (1998) trabalha com outro domínio da atividade infantil, além da linguagem, que exerce enorme influência no desenvolvimento: o brinquedo. O autor destaca a importância do lúdico para a criança, na medida em que "no brinquedo a criança cria uma situação imaginária", sendo esse mundo ilusório o local "onde os desejos não realizáveis podem ser realizados" (Vygotsky, 1998: 122). É interessante salientar que, segundo a teoria sócio-cultural, a imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representando, assim, uma forma tipicamente humana de atividade consciente, a qual surge, originalmente, na ação.

Segundo premissas vygotskianas, da mesma forma que o trabalho é para o adulto uma atividade cultural típica, assim também se constitui a relação entre o

[20] Tais conceitos serão trabalhados mais detalhadamente, em seções posteriores desta dissertação.

brinquedo e a criança. Deste modo, conforme salienta Baquero (1998: 101), Vygotsky concebe o mesmo como "uma atividade essencialmente cultural".

Embora a situação da brincadeira pareça pouco estruturada quando comparada à situação formal de ensino, pressupõe-se que o brinquedo, também na escola, cria uma ZDP, exercendo influência no desenvolvimento da criança. Conforme salienta Oliveira (1997), dentro da teoria sócio-histórica, o comportamento da criança é fortemente determinado pelas características das situações concretas que ela vivencia.

Isto significa que é somente através da aquisição da linguagem que as crianças conseguem fazer uso da representação simbólica, libertando seu funcionamento psicológico dos objetos que experienciam, de forma concreta, no momento presente. Deste modo, a situação imaginária criada pelo lúdico permite que a criança se relacione com o significado que ele representa, propiciando uma situação de transição entre o concreto e as ações mediadas pelo brinquedo e suas significações. A este respeito Vygotsky (1008: 126) afirma:

> "*É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos*".

É também pelas regras específicas, típicas das situações de brincadeira, as quais exigem da criança graus maiores de consciência sobre regras de conduta, que o brinquedo pode criar a ZDP. A fim de brincar conforme as regras, a criança esforça-se para exibir modelos de comportamento, comportando-se "além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário" (Vygotsky, 1998: 134). Isto ocorre, pois, através dos cenários lúdicos, a criança ensaia comportamentos e situações para as quais não está preparada na vida real. Em suma, nas palavras de Oliveira (1997: 67), as concepções de Vygotsky sugerem que "no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado".

Brewster, Ellis & Girard (2002) concordam com a importância do lúdico na aprendizagem de LE por crianças. Os autores consideram os jogos e brincadeiras motivadoras, divertidas e capazes de propiciar excelentes oportunidades para o aprimoramento do vocabulário, pronúncia, gramática e das habilidades da linguagem. A fim de que todo o potencial que o jogo possui para estimular a aprendizagem de línguas

possa ser explorado, esses teóricos salientam que é necessário abordá-los, visando à sua capacidade de promover o desenvolvimento lingüístico, educacional e conceitual. Em outras palavras, é primordial analisá-los pela sua capacidade de criar a ZDP.

Compartilhando do pensamento dos citados autores, asseveramos que o brinquedo deve ter sempre um propósito (social e educacional) dentro do processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças. Conforme ressalta Vygotsky (1998), é incorreto conceber o brinquedo meramente como uma atividade sem propósito, cuja função seja somente dar prazer à criança.

Sendo a aprendizagem um conceito central para Vygotsky, Luz (2003: 24), salienta que aprender uma segunda língua (ou uma LE) deve ser igualmente concebido "como um processo mediado semioticamente, que regula e modifica nossas formas naturais de comportamento". A autora prossegue, enfatizando que estudos, dentre eles o trabalho de Donato (1996), indicam que o trabalho com pares (mais capazes), através de atividades lúdicas, promove o uso mais espontâneo da língua-alvo, o que vem a reforçar a importância da aprendizagem colaborativa e do suporte na ZDP.

Tendo concluído a explicitação dos conceitos centrais que constituem a teoria sócio-histórica, os quais servem de referenciais teóricos para este estudo, procuramos, na seção seguinte, articular os princípios descritos com o pensamento de Bruner. A inclusão do pensamento do referido autor em nossa pesquisa deve-se à relevância de suas idéias para o processo de ensino-aprendizagem de LEC, no tocante ao desenvolvimento da consciência da criança frente à linguagem e frente à sua aprendizagem.

3.3.4.3 As contribuições de Bruner: aprender-a-aprender

De acordo com Brumfit (1995), tanto Vygotsky quanto Bruner colocam uma ênfase especial no papel da linguagem, da comunicação e da instrução, no desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem. O autor reforça, ainda, que Bruner é um dos maiores expoentes contemporâneos que advogam ser o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem constituídos através de processos de interação social. Williams & Burden (1997) caminham na mesma direção ao salientar que Bruner atribui grande importância à interação do aprendiz com materiais, com o professor e também com pares significativos ou pares mais capazes.

Conforme explicita Wertsch (1985), Vygotsky tende a enfatizar a linha cultural em detrimento da linha natural (biológica), em razão da importância que o mesmo atribui às influências sociais, históricas e culturais para o desenvolvimento humano. Bruner, por outro lado, segundo pontua Wood (1998), estabelece mais claramente uma interface entre aspectos biológicos e a experiência social.

De acordo com Cameron (2001: 8), "para Bruner, a linguagem é a ferramenta mais importante para o crescimento cognitivo". Assim sendo, o foco do referido autor é o uso da linguagem por adultos, como um meio de mediação do mundo para a criança e como um modo de ajudá-la a resolver problemas. Wood, Bruner & Ross (1976) utilizam o conceito de "scaffolding", o qual traduzimos como "suporte", para fazerem menção a este auxílio.

Cameron (2001), apoiando-se nas concepções de Wood (1998), enfatiza que o "bom suporte" dentro do processo de ensino-aprendizagem de LE, é aquele que se ajusta às necessidades da criança, permitindo que a mesma torne-se mais competente. Wood (1998) ressalta que o adulto pode oferecer suporte à aprendizagem da criança de várias maneiras; dentre elas, chamando a atenção para o que é mais relevante dentro do contexto em foco, adotando estratégias apropriadas, tais como oferecer explicações claras e encorajar a prática, como também procurando relembrar a criança a respeito das tarefas a serem desenvolvidas e de seus objetivos.

Outra implicação das idéias de Bruner para o ensino de LEC, ressaltada por Cameron (2001: 9), é a noção desenvolvida pelo autor a respeito da importância das "rotinas" para a criança. A autora exemplifica a questão, através do ato de contar histórias, atividade esta que ocorre, geralmente, seguindo um determinado ritual criado entre a criança e o adulto (escolher um livro, sentar no colo, virar a página juntos, etc). Segundo a citada autora, o conceito da rotina, quando transposto à aula de LE, pode criar um elo de equilíbrio entre a segurança do hábito e a excitação proveniente do novo, sendo este ambiente, propício para o crescimento e, assim, facilmente relacionado à ZDP.

Orientando-nos pelo pensamento de Cameron (2001), ressaltamos, ainda, que as rotinas favorecem para que repetições significativas ocorram, fator este considerado apropriado para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. A citada autora (Cameron, 2001: 11-16) pontua, também, que a importância das rotinas e sua relação com a criação do suporte (*scaffolding*), trazem para o ensino de LE na infância, a relevância de se modelar (*modelling*) o uso da

linguagem trabalhada no processo, centrando-nos na construção de sentidos e, assim, criando "oportunidades para o desenvolvimento significativo da linguagem".

Williams & Burden (1997: 24) asseveram que, sob a influência de Piaget, Bruner concebe o desenvolvimento da compreensão conceptual, como também das estratégias e das habilidades cognitivas, aspectos estes de importância para a o processo educacional. Os autores salientam que "através de Bruner, esta visão veio a representar a abordagem cognitiva frente à Educação". Entretanto, segundo os mesmos autores (Williams & Burden, 1997: 27), Bruner "não pode ser considerado um psicólogo puramente cognitivista", principalmente pelo fato de o autor não relacionar o desenvolvimento da criança a fases pré-estabelecidas sequencialmente, e, também, devido à sua preocupação com a educação global do indivíduo.

Discorrendo sobre a pedagogia moderna, Bruner (2001: 68) afirma que, a cada dia, torna-se mais forte a visão de que a criança deve estar ciente de seus próprios processos de pensamento, sendo, portanto, considerado essencial, tanto pelos teóricos, quanto por professores, que a criança se torne mais metacognitiva. De um modo geral, a metacognição tem seu foco nos processos de aprendizagem e na maneira "como" o aluno aprende, além "do que" o mesmo aprende. Dentro desta perspectiva, Bruner (1960) destaca o "aprender-a-aprender" como um dos pontos centrais de sua abordagem a respeito da aprendizagem.

Concordamos com Brewster, Ellis & Girard (2002: 53), quando os autores definem a idéia de aprender-a-aprender dentro do ensino de LEC como "um termo que abrange uma ampla variedade de atividades destinadas a desenvolver a consciência metacognitiva e as estratégias de aprendizagem". Dentro destas premissas, o aprender-a-aprender envolve o conhecimento e a consciência que o aprendiz possui (a qual deve estar em constante processo de desenvolvimento) em relação a seu próprio processo de aprendizagem. Convergindo com o pensamento de Bruner, os referidos autores consideram que essa conscientização pode ser o elemento mais importante para uma aprendizagem efetiva e autônoma.

É interessante ressaltar que convergimos com o pensamento de Wood (1998), no que se refere à metacognição no ensino-aprendizagem de LEC. A este respeito pontuamos que a criança, conforme destaca o mencionado autor (Wood, 1998: 16), "não pode ser ensinada a aprender e a pensar de forma direta". Seguindo premissas sociointeracionistas, de acordo com o referido teórico (Wood, 1998: 16) "o desenvolvimento de certas maneiras

de raciocinar e aprender é o resultado direto de interações espontâneas e socialmente direcionadas entre a criança e membros mais maduros de sua comunidade".

Desta forma, também a aprendizagem consciente e a criticidade da criança resultam de interações produzidas na ZDP. Tais interações, segundo Wood (1998: 17), devem ser calcadas na "exposição do aprendiz a outros pontos de vista", bem como a "opiniões conflitantes", o que pode "encorajá-lo a repensar suas idéias", propiciando o desenvolvimento da consciência sobre sua aprendizagem e seu pensamento.

Embora Vygotsky não tenha abordado explicitamente o conceito de metacognição, é interessante salientar que o mesmo, em nossa acepção, não entra em conflito com premissas sócio-culturais. A este respeito, asseveramos que o referido termo alinha-se ao pensamento vygotskiano, uma vez que o autor entende que as interações entre pares mais capazes na ZDP "desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo", como também, "propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário (e, portanto, consciente) da criança" (Vygotsky, 1998: 117).

Embasados em Brewster, Ellis e Girard (2002), podemos considerar que a metacognição abrange diferentes tipos de consciência, a saber, a consciência lingüística, a cognitiva, a social e a cultural. Em nossa acepção, este é um fator central no ensino-aprendizagem de LEC, pois possibilita que o aluno venha a tornar-se mais consciente a respeito das diferenças, no que diz respeito à LM e à LE, bem como no que concerne à maneira como aprende línguas. Desta forma, o aprendiz pode vir a tornar-se, também, mais sensível às diversidades sócio-culturais.

Brewster, Ellis & Girard (2002:54) pontuam que a consciência lingüística tem como objetivo estimular o interesse da criança sobre a língua, a fim de que a mesma desenvolva o conhecimento "da" e "sobre" a língua-alvo. Dentro deste contexto, segundo os citados autores, podemos igualmente asseverar que o principal objetivo do desenvolvimento da consciência cognitiva é auxiliar a criança a compreender o porquê e o modo como ela aprende uma nova língua.

O desenvolvimento das consciências social e cultural, por sua vez, está relacionado à teoria de Vygotsky (1998, 2001) e implica o envolvimento das crianças em atividades colaborativas, as quais contribuem para o desenvolvimento de um sentimento de tolerância e respeito em relação ao outro. Na medida em que envolve a

formação de atitudes e valores em relação ao outro, promover a conscientização social e cultural do aluno representa um momento propício para a construção do pensamento crítico da criança frente às diversidades, permitindo que o processo educativo assuma seu papel formador e libertador (Freire, 1988, 1996, 2004). Brewster, Ellis & Girard (2002) concluem que o desenvolvimento desses diferentes níveis de consciência metacognitiva é essencial para a formação global da criança, para o seu entendimento de como sua aprendizagem acontece e para a conscientização da mesma sobre a importância de sua participação ativa na construção efetiva de seu conhecimento.

O conceito de metacognição mostra-se importante para o ensino de LEC, pois envolve o ensino e o uso (consciente) pelo aluno de estratégias que fazem com que a sua aprendizagem ocorra de maneira mais efetiva. Dentro dos dois grandes grupos de estratégias de aprendizagem, um composto por estratégias cognitivas e o outro por metacognitivas, Brewster, Elis & Girard (2002) apontam para o fato de ser o primeiro mais voltado a tarefas específicas, envolvendo o fazer coisas com a linguagem. O segundo, por outro lado, encontra-se mais atrelado à regulação da aprendizagem. Citando O'Malley et al. (1985:24), Brewster, Ellis & Girard (2002:55) ressaltam que, "sem a abordagem metacognitiva, os aprendizes ficam destituídos de sua habilidade de discernir acerca de seu progresso, conquistas e direcionamento de sua aprendizagem".

Nosso pensamento converge com o de Brewster, Ellis & Girard (2002), na medida em que esses autores salientam, também, a importância de que haja a combinação dos grupos de estratégias cognitivas e metacognitivas, para que o processo de ensino-aprendizagem de LEC seja efetivo. Enquanto as estratégias cognitivas envolvem a memorização, a classificação, a predição, entre outros, dentre as estratégias metacognitivas, podemos citar o planejamento da aprendizagem, o ato de fazer hipóteses, de comparar, de se auto-questionar, avaliar e corrigir, de revisar e de selecionar atividades.

Dentro de uma abordagem sociointeracional, de acordo com os autores acima citados, torna-se também relevante a utilização de estratégias socioafetivas (O'Malley et al, 1985), as quais são utilizadas pelos aprendizes para se engajarem em atividades em pares ou grupos. Esse princípio encontra-se alinhado ao papel central da afetividade (Moon, 2000; Escada, 2002; Figueira, 2002, entre outros), ao buscarmos desenvolver a criança intelectual, social e culturalmente, através do ensino de línguas. É de igual teor

de importância, o uso de estratégias comunicacionais, que ajudam o aluno a manter a comunicação na língua-alvo, negociando o sentido de maneira efetiva.

Mostrando-se convergentes com a premissa de que a metacognição é um potente instrumento para a aprendizagem efetiva e autônoma da LE pela criança, Ellis & Sinclair (1989:29), citados por Brewster, Ellis & Girard (2002: 59), avaliam positivamente os efeitos do aprender-a-aprender no processo. Os autores concluem que "quanto mais informadas e conscientes as crianças estiverem sobre a linguagem e sobre a aprendizagem de línguas, mais efetivamente elas terão condições de lidar com o próprio aprendizado".

Podemos citar, ainda, mais aspectos que reforçam a relevância da metacognição para o ensino-aprendizagem de LE. Neste sentido, Williams & Burden (1997) destacam a importância atribuída por Bruner (1960) de encorajar o aprendiz a fazer adivinhações sobre o funcionamento da língua-alvo e a desenvolver, assim, seu pensamento intuitivo. Para o autor isto faz crescer no aluno a curiosidade, bem como sua autoconfiança, na medida em que o encoraja a correr riscos e a aprender também através de seus erros, fatores estes essenciais, também, para que resultados positivos no ensino-aprendizagem de línguas na infância.

Julgamos pertinente ressaltar, neste momento, que validar as idéias de Bruner (1960, 1966, 1986, 2001) no processo de ensino-aprendizagem de LEC significa, entre outras coisas, considerar que o ensino bem sucedido depende do equilíbrio entre ensinar os aspectos considerados relevantes em relação à língua-alvo e o incentivo, no que diz respeito a uma participação ativa e mais autônoma do aprendiz.

É pertinente salientar, também, a forma como Bruner (1960) concebe a maneira de a criança desenvolver sua aprendizagem. Destacando Bruner como um pensador nato, Williams e Burden (1997: 27) pontuam que o referido autor "estendeu aspectos da teoria piagetiana", ao sugerir três modos distintos de pensamento que descrevem como as crianças atribuem sentido às suas experiências: o enativo, o icônico e o simbólico.

O primeiro nível envolve as ações e, portanto, pressupõe que a aprendizagem ocorra através da manipulação de objetos concretos. No segundo nível, isso acontece por meio do reconhecimento de imagens visuais distanciadas do objeto real, as quais são reconhecidas pelo que representam do objeto ou, às vezes, criadas

independentemente. No terceiro nível, por sua vez, símbolos são manipulados em lugar de objetos ou imagens mentais. Contrapondo-se à idéia de estágios cognitivos no processo de aprendizagem, Bruner (1960) assevera que tais níveis não se desenvolvem em seqüência linear, mas que geralmente encontram-se sobrepostos, entrelaçados.

Consideramos este um conceito importante para nosso estudo, pois os diferentes modos de aprendizagem da criança mostrados por Bruner ilustram, de maneira sucinta, todos os aspectos que devemos abordar ao buscar maneiras efetivas de ensinar LEC. Encontra-se inserida na visão explicitada, a idéia de um sujeito ativo, que constrói significativamente sua aprendizagem através da ação em interações significativas, as quais envolvem a mediação da linguagem e a importância do movimento físico e dos cinco sentidos para a construção do conhecimento.

Nesta parte do estudo, discutimos, brevemente, como a criança pensa e aprende (línguas), destacando os princípios da teoria sócio-histórica para embasar o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem. Assim sendo, passamos, a seguir, a abordar o ensino de LEC, relacionando-o a perspectivas práticas, orientadas por vertentes comunicacionais e socioculturais.

3.4 Como ensinar LE para crianças: relacionando princípios e prática

Esta seção tem como objetivo principal abordar como os princípios apresentados nas seções anteriores podem ser concretizados através de ações para ensinar LEC. Para tanto, a mesma subdivide-se em duas partes distintas. A primeira destina-se à breve explanação do conceito de abordagem e de sua relevância para este estudo, como também à apresentação de uma sucinta relação entre pressupostos da Abordagem Comunicativa e princípios da teoria sócio-histórica, frente ao ensino de LE em questão.

Na segunda parte, tratamos da centralidade do conceito de interação para ações significativas dentro do ensino de LE na infância, quando abordamos as materialidades do processo, tais como os procedimentos e a avaliação.

3.4.1 Abordagem: a importância da visão de linguagem/língua estrangeira e de aprendizagem para a força que orienta a ação de ensinar línguas para crianças

De acordo com Brewster, Ellis & Girard (2002: 19-20), os aprendizes de L1, L2 e LE são "diferentes em termos do que os mesmos trazem para o processo de ensino-aprendizagem, porém similares no que concerne à sua habilidade de adquirir língua". "Para simplificar", prosseguem os autores, "podemos dizer que os *processos* são muito semelhantes, embora muitas das *condições* de aprendizagem sejam bem diferentes". Apresentando uma visão convergente com o pensamento explicitado, autores como Moon (2000) e Cameron (2001) asseveram que o que caracteriza o processo de aprendizagem de uma LE em oposição ao aprendizado de L1 ou de L2 é a quantidade e o tipo de exposição a essa língua, o que nos remete ao conceito de aquisição em oposição ao de aprendizagem (Krashen, 1982).

Para Vygotsky (2001: 265) "a criança aprende na escola uma língua estrangeira de modo inteiramente diferente de como aprende a língua natal", sendo essa diferença marcada pela existência "de uma relativa maturidade da língua materna" e também pelo próprio fato de ser a língua estrangeira "assimilada por um sistema de condições internas e externas, inteiramente diverso da aquisição de L1". O autor acentua que "o desenvolvimento de uma LE é um processo original, porque emprega todo o aspecto semântico da língua materna, surgido no curso de uma longa evolução" (Vygotsky, 2001: 266).

Dentro de concepções vygotskianas, a LM assume um importante papel mediador na aprendizagem de LE, uma vez que "um aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base", ao construir se conhecimento na nova língua (Vygotsky, 2001: 267). O oposto é considerado um processo "menos evidente", uma vez que "é menos conhecida a dependência inversa entre ambos os processos" (Vygotsky, 2001: 267). Conforme assevera o autor:

> "*...a língua estrangeira pode basear-se em seu desenvolvimento na língua materna da criança e, na medida em que se desenvolve, exercer influência inversa sobre ela por não repetir em seu desenvolvimento o caminho do desenvolvimento da língua materna e serem diferentes a força e a fraqueza das línguas materna e estrangeira*" (Vygotsky, 2001: 267).

Entretanto, a importância da aprendizagem de uma nova língua para o desenvolvimento da língua materna evidencia-se na teoria sócio-cultural, na medida em que Vygotsky (2001: 267) prossegue pontuando que "o domínio de uma língua estrangeira eleva... a língua materna da criança a um nível superior", como também "liberta o pensamento lingüístico" dessa criança "do cativeiro das formas lingüísticas e dos fenômenos concretos". Ecoando princípios vygotskianos, Cameron (2001: 13) nos chama a atenção para o fato de que os aprendizes iniciam a aprendizagem de uma nova língua trazendo com eles "estratégias e habilidades de aprendizagem em sua L1, que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento". Lightbown & Spada (1999), por sua vez, ressaltam que devemos considerar, ainda, que o grau de variação desses níveis é também influenciado pela visão de aprendizagem adotada pelo professor, bem como pelo contexto de aprendizagem, pela motivação do aluno, por suas características pessoais, dentre outros fatores.

É clara, portanto, a relevância de uma visão de linguagem e de aprendizagem condizentes com a natureza da criança como aprendiz (de línguas) para que nossa ação dentro do processo de ensino seja mais iluminada e efetiva, propiciando que o mesmo seja bem sucedido. Neste sentido, encontramos apoio em Cameron (2001: 1), quando a autora, assim como Brewster, Ellis & Girard (2002), dentre outros, defende que o ensino-aprendizagem de LEC tenha como norte uma abordagem centrada no *processo* ("learning-centred approach"), e não em pólos distintos, ou seja, focada no professor ou no aluno, isoladamente.

No que se refere ao ensino de línguas sob um escopo mundial, podemos dizer que o mesmo tem recebido diversos tratamentos ao longo da história, sendo esses embasados e motivados por uma síntese de diferentes visões de linguagem e aprendizagem, já brevemente explicitadas neste trabalho, bem como dos variados conceitos relacionados ao referido tema. As décadas de 60 e 70 foram marcadas por intensos questionamentos e buscas em relação ao processo questão, tendo a década de 80 testemunhado mudanças significativas quanto a concepções e fundamentações relacionadas ao mesmo.

Refutou-se, conforme assevera Prabhu (1990), a centralidade do "método" enquanto conjunto unificado de respostas a como se deve ensinar, em favor do conceito de Abordagem como ponto central do processo de ensino-aprendizagem de uma nova

língua. O referido termo é entendido, neste estudo, conforme a acepção de Almeida Filho (2005:78), que define *Abordagem* como:

> *"um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas"*.

A Abordagem, portanto, pode ser conceituada como a força que orienta e caracteriza todo o processo de ensino de línguas (Almeida Filho, 1993, 1997), uma vez que "toda a operação de ensino de uma língua-alvo fica sob sua influência" (Almeida Filho, 2005: 78).

Paralelamente a toda essa reformulação e renovação de idéias, concepções e princípios acerca do ensino-aprendizagem de LE, começam a emergir críticas e descontentamentos quanto ao uso dos métodos estruturalistas, os quais focam a forma e desvinculam a linguagem de seu uso na prática social. Dentre tais métodos, podemos citar o audiolingualismo, que se embasa em uma visão de linguagem como estrutura e em uma concepção de aprendizagem como formação de hábito.

Desta forma, abriu-se espaço à introdução de pressupostos relacionados ao que se denominou "Abordagem Comunicativa" (Wilkins, 1976), aqui chamada de AC. O início do Comunicativismo foi, consequentemente, marcado por significativas mudanças quanto às concepções de linguagem, assim como no que diz respeito à noção do que é ensinar e aprender uma língua estrangeira. Contrariando a visão Estruturalista, a linguagem passa a ser vista como um instrumento para a comunicação, sendo, assim, definida como um veículo usado para a expressão de sentido e para a realização das relações interpessoais.

Enquanto a abordagem formalista fundamenta-se na concepção da linguagem como um sistema estático, sincrônico e dissociado do contexto social, objetivando a internalização de formas da língua, a AC, por outro lado, apóia-se em visões de linguagem que associam a língua ao contexto social, focalizando o sentido e a interação propositada entre sujeitos (Cardoso, 2003). A relevância dessa abordagem para o ensino-aprendizagem de LEC, recai na importância de o ensino orientar-se por uma visão de linguagem em uso, a qual, por sua vez, mostra-se mais condizente com a natureza da aprendizagem da criança, centrada no "aqui-agora".

Encontramos apoio em Brewster, Ellis & Girard (2002) acerca dos referenciais teóricos relacionados ao comunicativismo, privilegiados neste estudo, na medida em que os citados autores consideram os princípios norteadores da AC convergentes com os pressupostos constitutivos da teoria sócio-cultural. Os mencionados autores (Brewster, Ellis & Girard, 2002: 44) destacam que a abordagem comunicativa e a sociointeracionista partilham das mesmas concepções, as quais "enfatizam a natureza social da aprendizagem de línguas e a interação". Nessa perspectiva, torna-se relevante pontuar que entendemos, nesta pesquisa, serem o sociointeracionismo e o comunicativismo, duas variantes muito próximas, que se originam de uma Abordagem (Almeida Filho, 1993, 2005) de língua/linguagem como comunicação e, portanto, como prática sócio-culturalmente organizada.

É pertinente salientar que Brewster, Elis & Girard (2002) chamam nossa atenção para o fato de que a AC recebe críticas por privilegiar o ensino de funções comunicativas em detrimento da cultura. Da mesma forma, diversos teóricos criticam essa abordagem, por entenderem que a mesma aproxima seu foco do aprendiz adulto ao privilegiar a seqüência de interações "apresentação-prática-consolidação", a qual se apresenta distante da necessidade do aprendiz criança de (co)construir seu conhecimento, estando constantemente engajado na ação, focando a realidade imediata. A AC é também alvo de apreciações desfavoráveis, pelo seu aparente distanciamento de uma abordagem crítica frente ao processo educativo (Pennycook, 1990) e, portanto, de uma visão ideológica da linguagem (Cox e Assis-Peterson, 2001).

A esse respeito, contra-argumentamos que os princípios da AC, (re)vistos sob uma perspectiva atual (Oliveira Santos, 2004; Almeida Filho, 2005; dentre outros), não mantêm uma relação dicotômica com teorias cuja concepção de linguagem é a de prática social, em que o indivíduo é visto como um ser social e político (Vygotsky, 1998; Bakhtin, 2004; Freire, 1988, 1996, 2004). Caminhando nesta direção, Almeida Filho (2005: 81) afirma que, dentro de premissas comunicativas,

> *"Aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso... ações sociais (e culturais) apropriadas".*

O mencionado autor (Almeida Filho, 2005: 81) prossegue enfatizando que o discurso deve ser concebido como uma linguagem "com fins específicos", sendo o mesmo:

> *"...marcado por diferenças individuais em situações sócio-culturais reais, nas quais o (inter)locutor se depara com a manutenção das relações sociais, conflitos, necessidades de informações e negociações, sempre sob o prisma de atitudes, motivações pessoais ou coletivo-culturais."*

Deste modo, na medida em que vincula o Comunicativismo ao uso da língua dentro de instituições e grupos sociais, sócio-culturalmente marcados, podemos asseverar que o referido autor alinha seu pensamento às premissas vygotskianas, não tornando conflitante um diálogo entre a AC e uma visão crítica da linguagem e do ensino-aprendizagem de línguas. É importante salientar que, compartilhando destes pressupostos, alguns autores, dentre eles Meneghini (2004) e Oliveira Santos (2004), unem premissas comunicacionais a idéias sociointeracionistas no ensino de LE.

Devido à importante contribuição que a AC prestou ao ensino de línguas, ao refutar a primazia da forma em detrimento do sentido, optamos por defender, neste estudo, uma visão renovada da mesma, já abordada por autores como Thompson (1996), Prabhu (2003), Almeida Filho (2005), somente para citar alguns. Isto nos permite "revisitar" seus princípios, como o fez Ur (1995), entre outros, possibilitando que dimensões críticas e pragmáticas sejam acopladas ao ensino comunicativo, sem descaracterizá-lo. Nesse sentido, enfatizamos que teorias e abordagens, assim como a sociedade e o indivíduo, estão em constante transformação, podendo, deste modo, ser continuamente (re)construídas a partir de seu cerne.

Dentro desta perspectiva, convergimos com a vertente proposta por Meneghini (2004: 156) em relação à AC na atualidade, a qual, sendo orientada por uma linha "reflexivo-crítica-temática", dialoga com a Abordagem Comunicativa Intercultural (Oliveira Santos, 2004), como também com princípios da pedagogia crítica proposta por Freire (2004). Desta forma, mantemos nossa posição, segundo a qual a AC, centrada na dimensão cultural e política do processo educativo, serve, juntamente com os princípios vygotskianos e bakhtinianos, como embasamento para o ensino-aprendizagem de LEC.

Após termos definido as diretrizes teóricas básicas que norteiam nosso estudo, faz-se necessário abordarmos, ainda, a relação entre a abordagem, ou seja, entre o nível de maior

abstração no ensino-aprendizagem de línguas, e o nível de maior solidez, representado pelas materialidades do processo. Para tanto, tomamos como anteparo a Operação Global de Ensino proposta por Almeida Filho (1993).

Seguindo essas premissas, concebemos o planejamento como a primeira força operante dentro do processo, e, portanto, como ponto de partida para a ação pedagógica. Vale aqui ressaltar que os conceitos de planejamento e currículo têm sido geralmente usados indiscriminadamente (Roselli, 2003), talvez pela semelhança de seus significados, talvez pela multiplicidade de usos dos mesmos, escapando ao foco deste trabalho aprofundar-se nesta questão.

Neste estudo o planejamento é concebido como uma seqüência dos estudos, com o intuito de refinamento do conteúdo e dos métodos/procedimentos, sendo, assim, entendido como um instrumento norteador do processo de ensino-aprendizagem e como um processo reflexivo *sobre* e *para* a dinâmica desse processo (Almeida Filho, 1993, 2005). Desta forma, nossa visão é também convergente com a abordagem de currículo de Connelly & Clandinin (1988: 6-7), que o concebem como "experiência" que engloba todas as forças operantes em uma situação de ensino.

Torna-se pertinente mencionar que entendemos ser de máxima importância que o planejamento seja orientado por objetivos bem delimitados e condizentes com a natureza do processo de ensino-aprendizagem norteado pelo referido instrumento. Este conceito é de fundamental importância para nosso estudo, pois é a partir dos objetivos que passamos a estabelecer as capacidades, as competências e os conhecimentos que queremos desenvolver através do ensino proposto, bem como os conteúdos que devem estar subordinados aos elementos citados.

Toma-se, aqui, também como pressuposto, que o planejamento é sempre orientado por uma Abordagem, o que reforça a relevância do conceito como força motriz da ação de ensinar e aprender línguas. Desta forma, orientados pelas teorias de aprendizagem e pelas visões de linguagem que embasam este estudo, buscamos relacionar nossa abordagem do ensino de LE com ações mais significativas dentro do processo. Esperamos que essas ações possam vir, de forma mais condizente com a natureza da criança como aprendiz de línguas, a constituir os encaminhamentos didáticos de um Planejamento, que através de

objetivos, competências e conhecimentos bem delimitados, mostre-se, possivelmente, mais efetivo. Dentro dessa perspectiva, passamos a argumentar, nas partes que seguem, acerca das interações e materialidades constitutivas do processo de ensinar línguas para crianças.

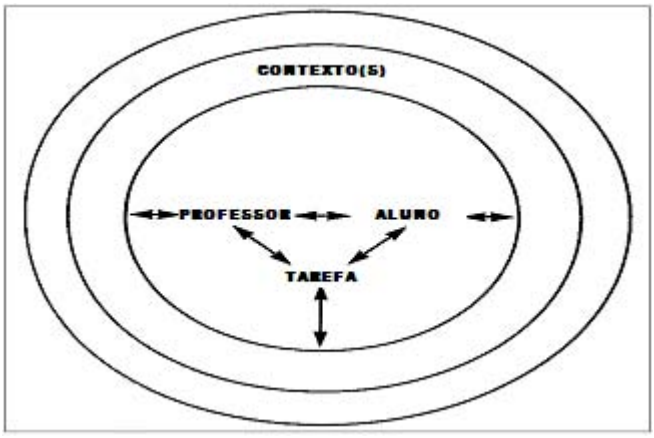
3.4.2 Interações e ações no ensino-aprendizagem de LEC

Esta seção está subdividida em duas partes, sendo a primeira voltada para a explicitação do modelo de interação que adotamos para reger os procedimentos dentro do ensino de LE na infância. Por sua vez, a parte seguinte trata, mais especificamente, de ações que possam materializar o processo.

3.4.2.1 Um modelo para nossas ações

A centralidade do conceito de interação em um contexto social específico, característica de abordagens sociointeracionistas frente ao ensino-aprendizagem de LE, remete-nos à importância de concebermos o processo e suas materialidades sob um escopo que considere a natureza dinâmica das relações (ativas e pró-ativas) entre todos os elementos que fazem parte da grande operação de aprender e ensinar línguas. A fim de abordarmos as ações no processo de ensino-aprendizagem de LEC, adotamos, nesta pesquisa, o modelo proposto por Williams & Burden (1997: 43).

O referido modelo coloca os elementos-chave do processo, ou seja, o professor, o aluno, as tarefas (ações/materialidades) e o(s) contexto(s), em uma interação dinâmica, onde todos sofrem influências recíprocas, conforme apresentado no quadro seguinte.



Quadro 13 – O modelo sócio-construtivista do processo de ensino-aprendizagem (Williams e Burden, 1997: 43)

Tendo adotado um modelo para direcionar as articulações entre as ações e interações dos participantes no ensino de línguas, julgamos necessário abordar, mais profundamente, o papel central que a interação assume dentro do mesmo. Tratamos desse tema na seção a seguir.

3.4.2.2 A tarefa de ensinar LEC: buscando interações significativas

A fim de abordarmos as materialidades do processo de ensino de LE na infância, de forma mais organizada, dividimos esta seção em seis partes. A primeira delas propõe-se a discutir a centralidade de interações que sejam significativas para a criança, sendo as partes que seguem destinadas a possíveis formas de concretizá-las. Tratamos do papel da gramática e da oralidade no processo na segunda parte desta subseção, voltando-nos, na terceira parte, para a discussão entre atividades e tarefas, quando também abordamos a questão da inter e da transdisciplinaridade na ação de ensinar LEC.

A quarta parte destina-se a reflexões acerca da motivação e de possíveis recursos e meios para concretizar o ensino em questão. Seguimos, na quinta parte, argumentando sobre a importância das canções, rimas e jogos no processo. A sexta, e última parte, refere-se à questão da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas na infância.

3.4.2.2.1 A centralidade da interação no ensino de LEC

Rejeitando a concepção de que ensinar para crianças seja uma tarefa simples, Cameron (2001) refuta a pressuposição de que as crianças aprendem somente uma linguagem destituída de qualquer complexidade, como também rebate a idéia de que o ensino de LE, nesse contexto, deva ser apenas divertido. A autora ressalta que, ao iniciar a aprendizagem de uma nova língua, a criança tenta construir sentido a partir de como a LE é usada na (inter)ação, com uma intenção específica e um propósito real, e não a partir de seu sistema formal. Cameron (2003) conclui seu pensamento reiterando a concepção de que o sucesso do ensino-aprendizagem de LEC depende, em grande parte, do tipo e da qualidade das interações proporcionadas ao longo do processo.

Retomando princípios da teoria sócio-cultural, Cameron (2001: 6) assevera que "o adulto medeia o mundo para torná-lo mais acessível à criança", o que deve, também, ocorrer na sala de aula. Sendo a aprendizagem entendida como co-construção do conhecimento, através da negociação de sentido, para que a mesma ocorra é necessário que as interações produzidas na ZDP sejam significativas (Williams & Burden, 1997), o que Vygotsky (1998: 138) caracteriza como instâncias do "bom ensino" e da "boa aprendizagem".

Orientando-se pelo pensamento de Vygotsky (1998, 2001) de que a interação contribui decisivamente na aprendizagem e desenvolvimento da criança, Fabrício (1999), no que concerne ao ensino-aprendizagem de LE, acentua o papel facilitador ou impedidor da aprendizagem exercido pela interação no referido processo. A este respeito Cameron (2001) pontua que uma nova língua deve ser, primeiramente, usada de forma significativa pelo professor e pelos alunos, para que a mesma possa, posteriormente, ser transformada e internalizada pela criança.

Ao investigar sobre o assunto, Luz (2003: 37) acentua a importância da interação no ensino de LEC ser variada e significativa, a ponto de propiciar "que todos tenham uma participação ativa". As idéias da referida autora demonstram-se também convergentes com princípios vygotskianos, na medida em que defendem a aprendizagem colaborativa, favorecendo a interação "das crianças entre si", além da interação professor e aluno.

Uma visão de aprendizagem como um processo de construção de conhecimentos mediado pela linguagem nos leva à rejeição do modelo IRA (iniciação-resposta-avaliação) em sala de aula. Corroborando o pensamento de Baquero (1998), Fabrício (1999: 217) assevera que "os elementos causadores de problemas para a interação" em sala de aula, os quais geralmente resultam em aprendizes desmotivados e passivos, podem ser caracterizados, principalmente, pela "assimetria" do processo.

A mencionada autora prossegue destacando que a ausência de simetria ocorre quando o "ensino é essencialmente controlado pelo professor", o qual, por sua vez, interage com o aluno "sem se dar conta do distanciamento entre seu universo e o universo dos aprendizes" (Fabrício, 1999: 222). Concordamos com o referencial por ela proposto, dentro do qual a interação no processo educativo está centrada na participação dos aprendizes, distanciando-se dos padrões tradicionais que perpetuam a visão de aprendizagem como transmissão de conhecimentos.

A este respeito, Luz (2003: 37), apoiando-se em Pica (1987, 1994), argumenta que "o discurso de via única", tradicional da sala de aula, distancia-se da importância de propiciarmos interações capazes de promover a negociação de sentidos no processo de ensino de LEC. A interação significativa dentro desse contexto deve possibilitar, portanto, o desenvolvimento da linguagem através de uma aprendizagem colaborativa, em que a interação entre pares deve ser incentivada (Bloor, 1995).

A fim de promovermos interações facilitadoras da aprendizagem na sala de aula de línguas, Fabrício (1999) salienta que mudanças devem ocorrer em vários aspectos. Dentre as alterações sugeridas pela autora, podemos citar a mitigação do poder absoluto do professor, a validação das contribuições espontâneas dos alunos, a ausência da correção imediata, o trabalho através do tratamento de erros, a investigação mais profunda acerca das estratégias utilizadas pelos alunos, a formação da cidadania, o desenvolvimento da metacognição, a construção de valores e, finalmente, mudanças nos arranjos espaciais da sala de aula.

Dentro desta perspectiva, tomamos como referencial o pensamento de Baquero (1998: 100), no que se refere às interações em sala de aula e às demais implicações da teoria sócio-histórica para a prática educativa. Para o mencionado autor, a centralidade do conceito de interação e mediação nas idéias de Vygotsky (1998, 2001) nos leva a pensar a caracterização da ZDP orientado por "um sistema de interação definido socialmente". Partindo desse princípio, torna-se primordial, em nossa investigação, a busca de ações no ensino que ofereçam ao aluno possibilidades de aprendizagem significativa e que sejam entendidas como *eventos,* que geram oportunidades de uso e interação propositada e sócio-culturalmente definida entre os indivíduos envolvidos na situação (Cameron, 2001).

A este respeito, Prabhu (1992) afirma que a sala de aula é um evento complexo, devendo a mesma ser analisada através de dimensões pedagógicas, sociais e pessoais. A aula, para o referido autor (2000/2001: 80), é, além de um evento pedagógico, um "evento social", o qual pode ser descrito como "uma arena de interação humana" (Prabhu, 2000/2001: 83). Tais premissas alinham o pensamento do autor à visão bakhtiniana da linguagem como uma "arena" de conflitos sociais (Bakhtin, 2004: 46).

Além das interações pedagógicas desejadas, ou criadas como parte do processo educacional, Prabhu (1992) acentua a relevância de considerarmos, em toda a sua

complexidade, as interações resultantes do encontro entre os seus participantes. Tais interações, ao acontecerem em sala de aula, assemelham-se àquelas que "podem ocorrer nos locais de brincar, de lazer, nas rodas de jovens, ou em quaisquer outros grupos sociais" (Pabhu, 2000/2001: 84).

A concepção de Prabhu (2000/2001) acerca das interações no ensino de LE corrobora a importância atribuída à afetividade no ensino-aprendizagem (Freire, 2004) de LEC (Brown, 2001; Cameron, 2001; dentre outros). Isto ocorre na medida em que, para esse autor, conduzir uma aula é, acima de tudo, "lidar com uma coleção de pessoas calorosas ou distantes" (Prabhu, 2000/2001: 84).

O referido teórico prossegue enfatizando que, por trás dos papéis convencionalizados, existe um grupo de indivíduos com personalidades distintas, que apresentam motivações, medos, aspirações e graus de maturidade variados. Tal pressuposto reforça a necessidade de que o ensino de LE procure caminhos para que possa ocorrer através de interações que espelhem nossas relações sociais com o outro, de maneira natural e significativa.

No que diz respeito à relação entre as interações promovidas na aula de LEC e o uso da LM, podemos asseverar, ancorados em autores como Cameron (2001), Luz (2003), entre outros, que devemos procurar respeitar os momentos em que a mesma aflora dentro de determinadas atividades. De acordo com Bloor (1995) os padrões interacionais (orais) no processo de ensino-aprendizagem de LE apresentam enorme variação. Quando intensamente motivadas e envolvidas, ressalta o autor, as crianças tendem a fazer uso da L1/LM. Ao buscar imitar o professor, o aprendiz pode, ao invés de usar a LE, também usar sua língua materna, ou, ainda, manter-se calado.

A esse respeito, Bloor (1995) acrescenta que as formas de interação descritas devem ser vistas como naturais e típicas do processo, não devendo, portanto, causar tensão. Nesse aspecto, o referido autor mostra-se alinhado ao pensamento de Cameron (2001), Moon (2000), Brown (2001), dentre outros, os quais enfatizam a necessidade do processo de ensino-aprendizagem de LEC ocorrer em um ambiente em que o aprendiz sinta-se seguro e confortável. Tal pressuposto, por sua vez, converge com a visão já explicitada de Prabhu (1992), a respeito da sala de aula de línguas e dos participantes inseridos no processo educativo.

Atendo-nos, ainda, ao uso da L1/LM no ensino de LEC, Brewster, Ellis & Girard (2002: 26) asseveram que a acepção de que a tradução é algo que deva ser evitado a todo custo está sofrendo alterações, sendo as interações em língua materna, muitas vezes, passíveis de serem justificadas. Vários autores, tais como Moon (2000), pontuam que, em várias situações, o uso da L1/LM pode ser benéfico para a aprendizagem de uma nova língua.

Os referidos teóricos alertam, porém, para o fato de que essas interações em língua materna só devem ocorrer nos momentos em que elas possam, de alguma forma, maximizar o potencial de aprendizagem da LE. Sobre essa questão, enfatizamos nossa acepção de que a LM deva ser considerada como um instrumento de mediação do processo de construção do conhecimento de LE, conforme pontuam Szundy (2002) e Silva (1997), entre outros.

Além dos aspectos já discutidos em relação à interação no ensino-aprendizagem de LE na infância, entendemos que a busca pela construção de interações (mais) significativas (Vygotsky, 1998, 2001; Fabrício, 1999; Luz, 2003; entre outros) dentro do processo, implica abordarmos, de forma mais específica, diversos outros fatores. Aliados à aspectos relacionados à afetividade e à motivação, é pertinente, também, discutirmos acerca das possíveis maneiras de lidarmos com as habilidades (fala, escuta, leitura e escrita), o vocabulário e a gramática, dentro do referido ensino. Assim sendo, nas seções que seguem, abordamos tais assuntos e apresentamos referências teóricas concernentes a procedimentos que julgamos apropriados para constituir o processo de ensino-aprendizagem de LEC.

É através desses referenciais que pretendemos construir proposições que, possivelmente articuladas com as crenças e objetivos dos participantes, respeitem a natureza da aprendizagem da criança e suas características como aprendiz de línguas, da mesma forma que se encontrem alinhadas a padrões de interação social, culturalmente estabelecidos (Vygotsky, 1998, 2001).

3.4.2.2.2 Oralidade, vocabulário, gramática e letramento[21] no ensino de LE para crianças.

Segundo Cameron (2003), a aprendizagem de LE por crianças tem como elemento central a **oralidade,** o que nos leva a refletir, novamente, sobre a importância da visão de linguagem que norteia o processo. Neste sentido, tomamos aqui como referência o modelo de linguagem para o ensino de LE para crianças, proposto pela referida autora (Cameron, 2003: 109), o qual se embasa na visão de linguagem como discurso, sendo o mesmo, por sua vez, visto como "linguagem em uso". As concepções da autora, portanto, são convergentes com a visão de linguagem proposta por Vygotsky (1998, 2001) e Bakhtin (2004), privilegiadas neste estudo.

O ensino de LEC, embasado em tais referenciais, busca transcender o ensino tradicional e fragmentado das quatro habilidades em conjunto com a gramática e o vocabulário, em favor da prática natural da linguagem, em situações reais de uso. Tais pressupostos encontram eco no conceito de pensamento verbal de Vygotsky (1998, 2001) e sua relação com a palavra.

Para ou autor, há dois planos de pensamento verbal, os quais são "descritíveis do exterior para o interior" (Baquero, 1998: 61). No pólo exterior encontramos o aspecto fásico, externo à linguagem, ou seja, seu aspecto sonoro. O pólo interior caracteriza-se pelo plano semântico da linguagem, sendo este descrito como apenas o primeiro de todos os planos internos. Vygotsky (1998, 2001) ressalta que o pensamento não se expressa em palavras, mas se realiza nelas.

Vygotsky (1998, 2001) estabeleceu, ainda, uma distinção entre o sentido e o significado de uma palavra. Enquanto o primeiro diz respeito a uma gama de conotações que um termo possui para um sujeito, sendo, portanto, mias estável e ligado ao uso convencional, o outro se caracteriza como instável, dinâmico e mutante, de acordo com os diferentes contextos em que se encontra situada a palavra. Para o autor, o sentido sobrepõe-se ao significado, assim como a frase predomina sobre a palavra e o contexto sobre a frase. A contextualização é, pois, essencial.

[21] Ressaltamos que não temos, nesta pesquisa, a intenção de discutir acerca das diferentes definições propostas para o termo letramento. Neste estudo, conforme já explicitado, entendemos tal conceito segundo as acepções de Hall (1995), dentre outros, sem nos aprofundarmos, contudo, em questões que envolvam a relação do letramento com o desenvolvimento de capacidades que propiciem ao indivíduo, inserir-se e atuar na sociedade, de forma plena e consciente (Soares, 2004).

O pensamento de Vygotsky encontra eco nas concepções bakhtinianas sobre a linguagem, e, portanto, sobre a palavra. Bakhtin (2003), a este respeito, assevera que a linguagem deve ser estudada e entendida dentro da esfera da relação social organizada. Para o autor (Bakhtin, 2003: 294), "a palavra é expressiva, mas essa expressão... nasce do ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real...". Em sua acepção, essa situação realiza-se no enunciado e "em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos..." os enunciados são investidos de autoridade, sendo, desta forma, marcados por "tradições expressas e conservadas", fazendo da palavra a "expressão valorativa do homem".

Dentro desta perspectiva, concordamos com as acepções de Cameron (2003), especialmente quando ela argumenta que, apesar da palavra possuir um significado especial para a criança no processo de aprendizagem de línguas, pois representa todo um universo simbólico (Vygotsky, 2001), é preciso termos cuidado para que não a levemos a enxergar a LE como um conjunto de palavras isoladas, extraídas de seu contexto social.

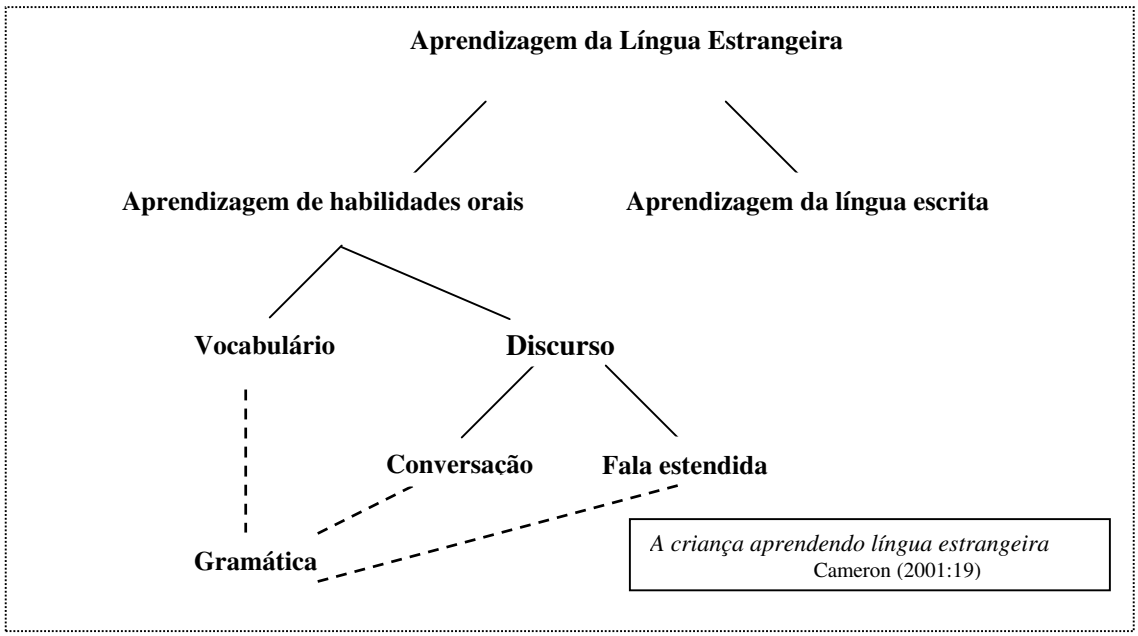
Concordamos com a ênfase colocada pela autora na relevância de adotarmos, no que se refere ao ensino de LEC, uma abordagem com um foco maior em unidades discursivas. As mesmas, por sua vez, devem encontrar-se inseridas em um contexto significativo, o qual permita interpretações subjetivas, pois "o próprio discurso gera sentidos particulares nos termos em que se utilizam, e impõe certas pautas de interpretação conforme o contexto criado" (Baquero, 1998: 62).

Vygotsky (2001) afirma, também, que a assimilação de uma nova palavra é um veículo para o desenvolvimento dos conceitos científicos (funções mentais superiores), uma vez que, ao fazê-lo, a criança reelaborou, a seu modo, esses conceitos. Defendendo a concepção de que o aprendizado leva ao desenvolvimento e que há uma relação dinâmica entre os conceitos práticos e científicos, o autor (Vygotsky, 2001: 265) relaciona tais princípios à palavra, sustentando que:

> *"tudo consiste em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não termina, mas começa no momento em que a criança assimila, pela primeira vez, um significado ou termo novo para ela, que é veículo de conceito científico".*

Na perspectiva vygotskiana do pensamento verbal, portanto, a palavra significativa é o microcosmos da consciência humana, sendo, consequentemente, o pensamento e a linguagem, a chave para a compreensão da mesma.

Fundamentando-se em princípios da teoria proposta por Vygotsky, Cameron (2001: 18) pontua que, "para as crianças, a linguagem oral é o meio através do qual uma nova língua é encontrada, entendida, praticada e aprendida". Assim sendo, a habilidades oralidade deixa de ser apenas um aspecto do ensino de LE, passando a desempenhar um papel primário no desenvolvimento da aprendizagem dessa nova língua. A autora (Cameron, 2001, 2003) propõe um modelo alternativo para o processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças, o qual separa, inicialmente, as habilidades orais das habilidades relacionadas ao letramento, conforme ilustrado no quadro a seguir.



Quadro 14- O modelo de Cameron (2001) do construto de linguagem para a aprendizagem de LEC

Cameron (2001: 18) segue explicitando que as habilidades orais, por sua vez, constituem-se de dois níveis, "discurso" e "vocabulário", devendo os mesmos estar sempre centrados no uso e no significado, a fim de refletir a aprendizagem real da criança. No nível do discurso, a linguagem freqüentemente ocorre em unidades (discursivas) que são geralmente mais longas que a sentença, o que nos remete à concepção bakhtiniana de enunciado. É pertinente salientarmos que as linhas pontilhadas no modelo proposto por Cameron (2001, 2003) representam a existência de padrões de

regularidades da língua, os quais a criança pode desenvolver, através do trabalho com o discurso e com o vocabulário.

Contrapondo-se a "essas falas estendidas", que podem ser exemplificadas através das rimas, canções, histórias no ensino de LE para crianças, estão as habilidades conversacionais, as quais envolvem a compreensão e o uso de frases na interação com o outro. As habilidades ligadas ao vocabulário, em sua acepção, devem representar mais que o entendimento e a produção de palavras isoladas. Nas palavras da autora, o ensino de vocabulário "envolve a compreensão e o uso produtivo não apenas de palavras isoladas, mas de frases e blocos de enunciado" (Cameron, 2003:109), os quais, novamente ressaltamos, são instituídos de sentido ao serem sócio-historicamente situados/contextualizados.

Alinhados a esta visão global e integrada do ensino de LE, Brewster, Ellis & Girard (2002) chamam nossa atenção para a relevância de que o ensino da pronúncia, tonicidade, ritmo e entonação, igualmente transcenda a prática de sons isolados e volte-se para a produção oral em situações reais de uso, ou seja, na comunicação. Ao abordarmos o ensino de vocabulário para crianças, pontuam os referidos autores, precisamos considerar o fato de as mesmas estarem vivenciando o processo de aquisição e organização de conceitos e estarem, ainda, construindo o seu vocabulário em sua LM.

Corroborando o pensamento de Cameron (2001:77), Brewster, Ellis & Girard (2002) explicitam que a aprendizagem de vocabulário envolve diferentes tipos de conhecimento, dentre eles o metalingüístico. Os autores prosseguem, salientando a complexidade desse ensino e ressaltando que ele se constitui de um processo contínuo, o qual se estende por toda a vida.

No que se refere à questão da quantidade de palavras a serem ensinadas, Brewster, Ellis & Girard (2002) alegam que o número de 500 palavras por ano deve ser adaptado aos diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Embasados em White (1988:50) os autores explicitam, também, alguns fatores que devem ser levados em consideração dentro do ensino de vocabulário. Dentre eles, citamos a demonstrabilidade (facilidade de se atribuir sentido às palavras), a similaridade com a LM, a brevidade (tamanho da palavra), a regularidade de forma, a carga semântica na aprendizagem (o

fato de a palavra estar relacionada a outras já conhecidas) e a relevância da palavra para a criança. Algumas técnicas apontadas pelos autores para o ensino de vocabulário incluem o uso de objetos concretos, desenhos, figuras, fotos, ilustrações, técnicas verbais (explicações, definições, entre outras) e corporais (gestos, mímica, etc), bem como o uso dos sentidos (tocar, degustar, sentir o cheiro, entre outros) e da tecnologia.

No que se refere ao modelo proposto, ressaltamos que a **gramática** é nele entendida como sendo uma "gramática interna e informal", que se contrapõe a uma abordagem tradicional, "formal e externa" da mesma (Cameron, 2003: 109). Dentro desta perspectiva, conforme já explicitado, as atividades no ensino de LE devem ser vistas e analisadas em termos discursivos. Alinhada à visão da autora, encontra-se a concepção vygotskiana no tocante aos níveis interno e externo da palavra.

Podemos asseverar que a contextualização e o sentido são primários no que se refere ao ensino da gramática da LE para a criança. Apresentado uma visão convergente a este respeito, Brewster, Ellis & Girard (2002) discorrem sobre diferentes maneiras de se trabalhar a mesma com crianças, as quais propiciam, através de uma abordagem indutiva, principalmente, oportunidades para o trabalho com práticas controladas em contextos significativos, como também o uso criativo da linguagem.

Os autores alertam, também, para a necessidade de considerarmos *qual* gramática ensinar, além de *como* ensiná-la. Para tanto, embasam-se em Lewis (1986: 9-12) para explicitar que o ensino de gramática deve envolver três categorias gramaticais: os fatos (regras que devem ser aceitas, muito mais que compreendidas), os padrões (os quais podem ser descobertos pelas crianças através do uso) e as escolhas (aspecto relacionado ao fator da escolha pessoal no que diz respeito às estruturas gramaticais utilizadas).

A premissa de que a oralidade é central na aprendizagem de LEC tem implicações profundas para esse ensino, no que concerne ao **letramento** da criança, ou seja, à sua capacidade de ler e escrever. Cameron (2003: 108) argumenta que não é "contrária ao ensino da escrita e da leitura", mas ressalta que o ensino dessas habilidades, principalmente em LE, não é simples ou natural para a criança. Neste sentido, o pensamento da autora reitera a acepção de Vygotsky (1998: 139) com relação à escrita em LM, uma vez que o mencionado autor assevera que:

> "*Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial..., o que requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno...*"

Cameron (2003) explicita que uma análise cuidadosa das atividades envolvendo leitura e escrita deve ser feita pelo professor, a fim de certificar-se de que as oportunidades de aprendizagem não estão sofrendo restrições devido às exigências do escrever e do ler. Ressaltando a complexidade do ensino dessas habilidades, Cameron (2003) apontando que a criança encontra-se ainda em fase de desenvolvimento do letramento em sua própria língua.

A referida autora prossegue afirmando que, uma vez suficientemente desenvolvidas e automatizadas, as habilidades da escrita e da leitura podem auxiliar a aprendizagem de LE. Caso contrário, alerta ela, o ensino das mesmas podem prejudicá-la. Desta forma, entendemos que, principalmente no que diz respeito ao ciclo 1 (1ª e 2ª séries), quando as crianças possivelmente não se encontram alfabetizadas, que tais habilidades não devem ser tomadas como apropriadas para promover o conhecimento da LE, sem que antes haja uma avaliação minuciosa do contexto em que o processo se encontra inserido.

Criando uma analogia entre a aprendizagem de uma LE e a aprendizagem da escrita, Vygotsky (2001: 267) pontua que, assim como "o ensino de uma língua estrangeira para o aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua base", a linguagem falada "é um elo intermediário" em relação à linguagem escrita (Vygotsky, 1998: 140). Segundo o citado autor,

> "*... o desenvolvimento das línguas materna e estrangeira e o desenvolvimento da linguagem escrita estão em uma interação extremamente complexa, o que, sem dúvida, sugere que pertencem à mesma classe de processos genéticos e mantêm entre si uma unidade interna*" (Vygotsky, 2001: 266).

Vygotsky (200: 267) prossegue salientando que "há todos os fundamentos para se supor que entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e os científicos existem relações absolutamente análogas" às relações explicitadas entre a LM e a LE, assim como entre a linguagem oral e a escrita. Desta forma, concordamos com Cameron

(2001, 2003) quando a autora coloca como central o papel mediador da linguagem oral para o aprendizado de uma LE pela criança, ao mesmo tempo em que corroboramos o pensamento de Vygotsky (1998: 139) no que se refere à ênfase colocada pelo autor com relação "ao papel fundamental que a escrita desempenha no desenvolvimento cultural da criança". Tal princípio, por sua vez, dialoga com pressupostos bakhtinianos (2003, 2004), no que diz respeito à relação da noção de gêneros secundários e práticas letradas.

Abordando, de forma bastante sucinta, o ensino da leitura, reafirmamos a visão de Moita Lopes (1986), quando o autor sugere que, ao aprender uma LE, o aluno deve utilizar os procedimentos interpretativos que já fazem parte de seus conhecimentos em língua materna. Corroborando o pensamento do autor citado, Silva (1997) pontua que, na ausência desse conhecimento, cabe ao professor mediar essa aprendizagem.

Tendo discutido, de forma breve, questões referentes à oralidade, à gramática, à escrita e à leitura no ensino-aprendizagem de LEC, ressaltando o papel fundamental da LM nesse processo, passamos, a seguir, a abordar, mais especificamente, ações concretas dentro do mesmo.

3.4.2.2.3 Tópicos, temas, tarefas e projetos: a dimensão inter/transdisciplinar do processo de ensino-aprendizagem de LEC.

Ao discorrer sobre como as crianças aprendem LE e as diferentes maneiras de concretizar esse ensino, Holderness (1995: 18) explicita que a aprendizagem baseada em tópicos (*topic-based*) ou temas (*theme-based*) é, geralmente, bastante apreciada. Cameron (2001: 180) define que a noção essencial do ensino pautado em temas é a de que diversas e variadas atividades estejam inter-relacionadas através do seu conteúdo. Por esta razão, esse tipo de ensino é também conhecido como ensino de conteúdo (*content-based*).

É pertinente, neste momento, salientar que o termo "conteúdo" distancia-se de concepções conteudistas (gramaticalistas) e assimilativas da aprendizagem, não sendo relacionado, portanto, direta e unicamente a pontos gramaticais ou aspectos formais da linguagem. Ao invés disso, os "conteúdos" representam os tópicos/temas através dos

quais os conhecimentos serão mobilizados, visando à construção de competências no ensino de LEC.

Scott & Ytreberg (1990: 84) sugerem que o trabalho orientado por tópicos ou temas é uma maneira "útil, prática e prazerosa" de se ensinar crianças. As autoras enfatizam que, dentre outros fatores, o conteúdo torna-se mais importante que a língua em si, os temas ajudam a acelerar o processo de aprendizagem, os tópicos despertam o interesse e sentimentos do aluno e permitem um ensino mais personalizado, possibilitando o trabalho com todas as habilidades, respeitando-se a centralidade da construção de sentidos no processo. Convergindo com a visão explicitada, compreendemos o ensino temático como uma alternativa viável para que a aprendizagem de LEC se efetive, devido à possibilidade que o mesmo oferece de engajar a criança na construção de sentidos através da ação propositada e colaborativa.

Dentro dessa perspectiva, conforme asseveram Brewster, Ellis & Girard (2002: 49), é interessante que façamos a distinção entre tarefas e atividades, termos esses que "são frequentemente usados como se fossem sinônimos", mas que, na verdade, expressam diferentes visões de ensino e aprendizagem. Segundo os referidos autores, as atividades têm como foco o ensino dirigido e a aprendizagem de itens específicos de linguagem ou de habilidades, preparando os alunos para executarem as tarefas, as quais privilegiam uma aprendizagem mais significativa, o que, por sua vez, reitera a relevância de a aprendizagem possuir valor real para o aluno (Williams e Burden, 1997).

Brewster, Ellis & Girard (2002) acrescentam que as atividades estão voltadas para a prática da linguagem (forma e significado), mas não são significativas em sua essência, na medida em que se constituem de um conjunto de operações cognitivas simples, que levam o aluno a praticar uma série de itens de linguagem ou de sub-habilidades, individualmente ou em pares. Na concepção dos citados autores, as tarefas, por sua vez, envolvem um contexto específico e propósitos significativos, que levam os alunos a usarem a linguagem com objetivos reais.

A tarefa, conforme asseveram Brewster, Ellis & Girard (2002: 50), "encoraja os alunos a personalizarem a linguagem, buscarem seus interesses e a usarem a linguagem de uma forma independente e criativa", mostrando-se, na nossa acepção, mais apropriadas que

as atividades para constituírem o ensino-aprendizagem de LEC. Nesse sentido, enfatizamos que a noção de tarefas defendida pelos autores citados converge com as definições de Nunan (1989), Prabhu (1987), Almeida Filho e Barbirato (2000), entre outros.

Retornando ao ensino temático, é interessante ressaltar que Brewster, Ellis e Girard (2002) asseveram que o ensino baseado em temas, quando bem concretizado, tem o potencial de produzir um processo altamente significativo e inspirador. Neste sentido, Holderness (1995: 19) também afirma que, quando o trabalho com temas é bem desenvolvido, as crianças têm um conteúdo interessante assegurado e um contexto motivante a ser compartilhado, o que propicia uma ênfase natural no sentido e cria um propósito genuíno para a aprendizagem de LE.

O referido autor acrescenta que, desta forma, as crianças não mais aprendem a língua pela língua. Ao invés disso, a aprendizagem de LE ocorre visando a ampliar e a estender os horizontes do aprendiz, através de um ensino calcado em uma vertente holista e intercultural. A este respeito, concordamos com as acepções de que o ensino temático tem condições de tornar a aprendizagem da língua-alvo mais significativa, pois os propósitos de uso da linguagem passam a ser mais reais dentro da sala de aula.

Em contrapartida, quando não muito bem articulado, Cameron (2001) acentua que o ensino baseado em temas pode trazer resultados caoticamente improdutivos. Ainda que pareça não haver consenso entre a maioria dos teóricos a este respeito, é pertinente apontar que muitos autores julgam ser o referido ensino altamente exigente. A este respeito, Cameron (2001) salienta que o ensino temático é mais complexo no que concerne à preparação dos professores, por exemplo, os quais devem possuir considerável capacidade de planejamento e gerenciamento de aula, bem como um sólido conhecimento da LE, a fim de manter um nível adequado de variação e apropriação das atividades propostas e estimular o interesse do aluno. Tal pressuposto retoma a importância vital da preparação e formação adequada do professor para o sucesso da aprendizagem de LE pela criança (Scott & Ytreberg, 1990; Johnstone, 2002; Fukushima, 2004; dentre outros).

É interessante pontuarmos que Almeida Filho (2005) caminha na mesma direção ao abordar o comunicativismo, cujas premissas abarcam, tmabém, a noção do trabalho orientado por temas. O autor salienta que uma "versão forte do ensino comunicativo"

somente será estabelecida nas escolas, quando o mesmo puder contar, entre outros fatores, com "professores bem preparados", ou seja, "que sejam competentes no domínio teórico, no conhecimento e no uso real da língua-alvo..." (Almeida Filho, 2005: 106).

Buscando promover um ensino que faça realmente sentido para o aluno, Halliwell (1992) amplia o escopo do ensino temático ao sugerir que o ensino de LE seja relacionado a outras disciplinas do currículo, o que entendemos como imensamente produtivo, uma vez que propicia a formação integral do aprendiz. A interdisciplinaridade nos permite trabalhar diferentes linguagens (verbal, visual, e corporal) com a criança, o que envolve tarefas relacionadas a uma diversidade de expressões culturais, dentre elas a dança, artes, trabalhos manuais (Wright, 2001), entre outras.

De acordo com Halliwell (1992), o trabalho interdisciplinar pode ocorrer de várias formas, dentre as quais podemos citar: o conteúdo de outras disciplinas pode ser trabalhado nas aulas de LE; o conteúdo de LE pode ser utilizado em outras disciplinas ou aulas de outras disciplinas podem ser ministradas em LE. Para Cameron (2001: 184), o ensino de línguas orientado por temas, dentro dessa perspectiva, "pode ser usado em grandes ou pequenas escalas e em uma gama variada de concentrações". A autora pontua que excelentes experiências holistas podem ser produzidas com esse ensino, através de rigorosa atenção aos detalhes do planejamento e do gerenciamento da aula.

A esse respeito, encontramos também apoio em Brewster, Ellis & Girard (2002: 129), os quais pontuam que lingüistas como Van Lier (1996) e Widdowson (1978) sugerem que o ensino de LE relacionado ao currículo escolar é muito mais autêntico que o ensino para fins sociais, ou seja, instrumentais. Os referidos autores argumentam que o ensino interdisciplinar é mais motivante por explorar a imaginação e criatividade do aluno, bem como por ter um potencial maior de criar um ambiente educacional que atenda mais prontamente aos interesses e necessidades dos alunos. Eles acrescentam, ainda, que esse ensino pode possuir características transdisciplinares, na medida em que resgata a experiência de vida do aluno, propiciando a possibilidade da criação de vínculos entre sua casa e a escola.

As formas de trabalho inter e transdisciplinar podem ser abordadas de diferentes maneiras. Brewster, Ellis & Girard (2002: 130) explicitam que os pontos iniciais com

trabalhos dessa ordem podem surgir de diferentes posições. O ensino dentro dessa perspectiva pode partir de tópicos selecionados para criar uma ligação entre algum trabalho já desenvolvido e o resto do currículo, como também de temas envolvendo assuntos vistos numa perspectiva sócio-cultural. Pode, ainda, ter sua origem no ensino voltado para estratégias e habilidades, as quais podem ser trabalhadas de uma maneira interligada com outras disciplinas do currículo, através de tarefas diversificadas.

Além do ensino temático pautado em tarefas, entendemos que o trabalho a partir de projetos parece, também, oferecer a possibilidade da concretização de um ensino que prime pela construção de sentidos e que seja significativo para o aluno. Segundo Phillips, Burnwood & Dunford (2001:6), os projetos dentro do processo de ensino-aprendizagem de LEC podem ser descritos como um "exemplo singular de aprendizagem experiencial". Segundo a definição das autoras citadas, os projetos constituem-se de unidades de trabalho que têm um começo, um meio e um fim, as quais são ligadas através de atividades significativas, visando a um produto final, o qual, por sua vez, traz à criança um sentimento de realização.

Para as autoras (Phillips, Burnwood & Dunford, 2001: 6), "os projetos são um veículo ideal para ensinar crianças da escola primária por inúmeras razões". Dentre elas podemos citar sua capacidade de desenvolver a independência do aprendiz, bem como de possibilitar o trabalho em classes numerosas, constituídas por alunos apresentando diferentes necessidades e habilidades. Entre outras vantagens citadas podemos mencionar o foco na formação integral da criança, o grau de responsabilidade que o trabalho com projetos desenvolve no aluno, o potencial dos projetos em propiciar a cooperação entre os aprendizes e o aumento do nível de envolvimento pessoal dos mesmos no processo educativo.

Se compararmos a concepção de Phillips, Burnwood & Dunford (2001) à proposição de trabalho com projetos de Hernández (1998), podemos asseverar que, embora o autor proponha uma ligação mais profunda entre as disciplinas do currículo e enfatize a necessidade da existência de um processo de pesquisa ao explicitar sua pedagogia de projetos, encontramos vários pontos convergentes entre as referidas propostas. Dentre as características marcantes do trabalho com projetos proposto pelos

teóricos mencionados, salientamos a importância da idéia de aprendizagem vinculada ao fazer e à resolução de problemas, da existência do tema como um fio condutor para o ensino, da relevância de uma atitude de cooperação entre os participantes, do trabalho com diferentes tipos de informação, da visão crítica frente à realidade, entre outros.

Asseveramos haver um alinhamento entre a importância do ensino significativo, acima descrito, com o pensamento freiriano. Os pressupostos abordados reiteram os postulados de Freire (1988, 1996, 2004), no que diz respeito à possibilidade de fazermos com que o processo educativo, através dos princípios apresentados, seja um cenário de negação, reafirmação, reconstrução e criação de saberes, que venham a (re)constituir os conteúdos constitutivos da organização curricular, a fim de proporcionarmos uma educação libertadora, que faça sentido para o aluno, tornando-o autônomo, crítico e livre.

No que concerne, especificamente, ao ensino de LEC, consideramos que as tarefas e os projetos permitem, ainda, a integração de aspectos sócio-culturais ao processo, possibilitando, portanto, o desenvolvimento da competência intercultural (Byram & Doyé, 1999; Ellis, 2004). Neste sentido, ressaltamos a importância do trabalho temático, desenvolvido através de tarefas ou projetos, para que se promova um processo de ensino-aprendizagem mais "etnográfico" em relação à cultura na aula de LE na infância. Aliados às musicas, aos desenhos, às histórias e aos trabalhos manuais, Brewster, Ellis & Girard (2002) salientam que o trabalho com projetos, orientado por uma abordagem intercultural frente ao ensino de LE, permite que as crianças façam descobertas por si próprias por meio da observação e da comparação, o que, por sua vez, propicia, também, o desenvolvimento metacognitivo das mesmas.

3.4.2.2.4 A Motivação e os múltiplos recursos e meios.

Gardner (1985) atribui importância primária ao papel da motivação no processo de aprendizagem de línguas, definindo o termo como uma combinação de esforço adicionado ao desejo de atingir uma determinada meta e a atitudes favoráveis frente a essa aprendizagem. Segundo Williams & Burden (1997), dentro de premissas do sociointeracionismo, fatores como inteligência, aptidão e motivação não são vistos como

estáticos e pré-determinados geneticamente, mas como passíveis de serem desenvolvidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, os citados autores explicitam que, dentro de uma visão sociointeracionista de motivação, é premissa básica que cada indivíduo seja motivado diferentemente, para que o mesmo consiga aprender de forma efetiva. Além disso, é importante salientar o fato de que uma visão interacional da aprendizagem pressupõe que, embora a motivação seja influenciada por fatores sociais e contextuais, as pessoas constroem percepções individuais e, portanto, distintas das variáveis sociais que as cercam, desenvolvendo, desta forma, disposições internas diferentes frente à aprendizagem de línguas. Ressalte-se que, dentro dessas premissas, o conceito de orientação (instrumental e integrativa), aliado à noção de motivação, assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas, o que já foi abordado neste estudo (seção 3.2.1).

De acordo com princípios sociointeracionistas, uma possível definição de motivação é a proposta por Williams & Burden (1997: 120), que concebem a mesma como:

> "*um estado cuja natureza é cognitiva e emocional, o qual leva a uma decisão consciente de ação sustentada temporariamente por um processo de esforço intelectual e físico com o intuito de atingir um ou mais objetivos*".

Brown (2001) distingue dois tipos de motivação, a intrínseca e a extrínseca. A primeira é aquela despertada por sentimentos de competência e determinação pessoais, enquanto a segunda ocorre devido à espera de recompensas externas. Para o referido autor, privilegiar o desenvolvimento da motivação intrínseca no processo de ensino de LE parece ser adequado, uma vez que a motivação extrínseca poder vir a gerar certa atitude de dependência em relação ao ganho das referidas recompensas. Adotando uma visão essencialmente interacionista frente à questão, assumimos que a aprendizagem efetiva da LE ocorre através da interação e do equilíbrio entre ambas.

É clara e reconhecida a importância da criança estar motivada para que sua aprendizagem ocorra de forma efetiva. Embasando-se em Khan (1995), Luz (2003) assevera que a motivação da criança é maior quando parte de eventos gerados na própria

sala de aula. No que diz respeito ao sucesso ou insucesso do ensino-aprendizagem de LEC, podemos citar, além da motivação, a importância de o aprendiz sentir-se confortável e seguro quando inserido em situações de aprendizagem da língua-alvo (Moon, 2000; Brown, 2001; entre outros). Figueira (2002) mostra em seu trabalho a relevância da afetividade dentro do processo, bem como a importância de uma auto-estima elevada por parte da criança para que a aprendizagem possa ser bem sucedida.

Luz (2003) ressalta que a interação dentro do ensino de LE está diretamente relacionada à motivação do aluno. A autora discorre sobre o assunto fazendo menção ao trabalho de Pinto (2001), o qual revela que, em situações nas quais as interações entre aluno-aluno são pouco freqüentes, o nível de ansiedade da criança é maior. A referida autora conclui serem os trabalhos em pares ou grupos de fundamental importância para o aumento da motivação nas aulas de LE na infância. Neste sentido podemos dizer que Luz (2003) concorda com a visão de Vale & Feuntein (1995) quanto à proposta desses autores de que o ensino de LE deve priorizar o desenvolvimento das capacidades relacionais, afetivas e motivacionais da criança.

O papel do professor é também vital para que o aluno sinta-se (ou não) motivado a aprender uma nova língua. De acordo com Harmer (1991), as crianças atribuem grande importância à aprovação do professor, podendo sentir-se desmotivadas quando isso não ocorrer. Podemos concluir, desta forma, que o *feedback* positivo, ou seja, o incentivo por parte do professor de LE parece ser fundamental para sustentar a motivação da criança ao longo do processo. Entretanto, apoiando-se em Bandura (1986), Lima (2005: 141) ressalta que a motivação através de elogios deve ser usada pelo professor com cautela, se empregada em excesso pode "tornar-se uma recompensa vazia, sem valor motivacional".

A referida autora salienta, ainda, a relação entre as crenças dos alunos e professores e a motivação. Este é um fator importante em nosso trabalho, pois corroboramos o pensamento de Lima (2005: 165), quando a mesma acentua que "os alunos valorizam certas atividades em razão daquilo que acreditam". Desta forma, entendemos que "as crenças podem determinar o nível de motivação" dos alunos, estando o "fator motivacional relacionado às expectativas que trazem para a sala"

(Lima, 2005: 165). De um modo sucinto, podemos dizer que as crianças sentem-se motivadas quando estão ativamente engajadas nas interações propiciadas nas aulas de LE, sentindo-se parte integrante do mundo que as cerca, o que vem a reforçar a importância de uma abordagem comunicativa e sociointeracional do processo de ensino-aprendizagem de LEC.

3.4.2.2.5 Canções, rimas, jogos e histórias

É relevante ressaltarmos que entendemos os jogos, as histórias e as canções (infantis) neste estudo, como gêneros, uma vez que as mesmas podem ser consideradas atividades sociais que envolvem o uso da linguagem de forma culturalmente organizada e que seguem padrões convencionais (Bazerman, 2005). Dentro dessa perspectiva, consideramos ser essencial para a apropriação desses gêneros (Bakhtin, 2003) e para a construção do conhecimento (Vygotsky, 1998, 2001) no ensino-aprendizagem de LEC, a interação entre os participantes (o professor e os aprendizes) e a forma como ela é promovida dentro do processo, ou seja, como ela é gerada por esses gêneros.

No tocante às **canções**, **cantigas** e **rimas**, Brewster, Ellis & Girard (2002: 162) asseveram que a natureza repetitiva e rítmica das mesmas faz delas um excelente veículo para o processo de ensino-aprendizagem de LE na infância. Os benefícios dessas atividades dentro do referido processo podem ser descritos de acordo com os objetivos que norteiam esse ensino. Os citados autores afirmam que o uso de canções, cantigas e rimas podem ser considerados uma fonte de recursos lingüísticos, afetivos, cognitivos e sócio-culturais.

Buscando exemplificar algumas das inúmeras vantagens relacionadas a cada um dos objetivos citados, podemos mencionar que as canções, cantigas e rimas são particularmente úteis, entre outros fatores, para a prática da pronúncia, tonicidade, ritmo e entonação. Através delas podemos propiciar um ambiente de repetição natural e a prática integrada das habilidades, bem como motivar os alunos e encorajá-los a aumentar sua confiança e auto-estima. Tais práticas auxiliam, ainda, o desenvolvimento da concentração, memória e coordenação, como também da consciência intercultural da criança.

Segundo Brewster, Ellis & Girard (2002: 168), outra vantagem do uso das canções e rimas na aula de LE residem no fato de elas serem extremamente flexíveis,

podendo ser usadas como aquecimento, como atividades transitórias, como introdução ou como prática de um item de linguagem, dentre outros. Os autores pontuam, ainda, que elas são facilmente adaptáveis, servindo, também, para trabalhar a afetividade e a motivação das crianças durante as aulas de LE.

Não é segredo que as crianças apreciam **dramatizações** e **jogos**. Brewster, Ellis & Girard (2002: 172) asseveram que tais atividades "divertem, motivam e ensinam". Para justificar a inclusão dos jogos no ensino-aprendizagem de LEC, Lewis & Bedson (2000: 7) asseveram que jogar é parte integrante e vital do processo de crescimento e aprendizagem (Vygotsky, 1998, 2001). Os referidos autores, convergindo com as idéias de Cameron (2001) e Martin (1995), ressaltam que, através do jogo, as crianças experienciam, descobrem e interagem com o seu meio, devendo a brincadeira ser mais que apenas divertida, a fim de que o ensino de LE cumpra seu papel formador. Ainda segundo esses autores, excluir o jogo da aula de línguas significa privar a criança de uma ferramenta essencial para sua compreensão do mundo, visão essa que o professor tenta ampliar através do ensino da LE.

Além de gerar motivação, Lewis & Bedson (2000) afirmam que o contexto criado pelo jogo pode fazer com que a língua-alvo torne-se extremamente útil para a criança, umas vez que ela pode ser o instrumento através do qual a interação entre os aprendizes possa vir a ocorrer. O jogo, de acordo com a acepção dos autores, orienta-se pelos princípios norteadores da aprendizagem baseada em tarefas (Prabhu, 1987; Nunan,1989; Ellis, 2003; entre outros), uma vez que o principal objetivo é atingir uma meta que não está diretamente relacionada exclusivamente a objetivos lingüísticos.

Autores como Brewster, Ellis & Girard (2002: 173), Lewis & Bedson (2000: 6), entre outros, enfatizam que a competição não é pré-condição para que o jogo aconteça no ensino de LE na infância. As habilidades podem ser desenvolvidas estrategicamente, através de jogos de caráter colaborativo ou cooperativo, nos quais pares ou grupos de alunos trabalham juntos, visando a alcançar um determinado objetivo. Além do jogo, todas as atividades que propiciem o engajamento da criança em atividades que lhe pareçam divertidas ou que a coloquem em uma situação de interação e cooperação entre pares,

potencializando a aprendizagem, podem ser relacionadas à importância do brinquedo no sociointeracionismo (Vygotsky, 1998, 2001), por seu potencial de criar a ZDP.

Contudo, segundo Baquero (1998), nem toda a atividade lúdica gera ZDP, do mesmo modo que nem toda aprendizagem ou ensino o faz. Para que isso ocorra, de acordo com o autor, é necessário que a brincadeira cumpra as duas funções essenciais atribuídas a ela no desenvolvimento da criança, a saber, exercitar no campo imaginário a capacidade de planejar, imaginar e representar papéis do quotidiano, bem como explorar o caráter social do jogo, ou seja, a adequação da criança às regras sociais e culturais. Lewis & Bedson (2000) desenvolvem seu pensamento na mesma direção ao salientarem que o elemento que diferencia o jogo das demais atividades na aula de LE é o conjunto de regras que sempre acompanha e norteia o mesmo. Independentemente da tipologia do jogo, ressaltam Brewster, Ellis & Girard (2002), o elemento chave para o sucesso do mesmo são regras claras e objetivos bem definidos.

Ao abordar a importância do jogo no ensino-aprendizagem de línguas, Cardoso (1996: 36), embasando-se em Huizinga (1990), considera o mesmo como "um fator presente em todas as situações da vida". Segundo a referida autora,

> *"No jogo o aluno aprende, ainda, a se organizar, desenvolve a competência estratégica de viver em sociedade, respeitando e compreendendo seus limites pessoais através da aceitação e da valorização de atitudes e modos de ser dos colegas. Aprende a esperar a sua vez através de regras internas que dirigem a atividade"* (Cardoso, 1996: 36).

Para Silva (1997: 3), os jogos ou brincadeiras criam oportunidades de negociação de significado, uma vez que promovem "situações em que as crianças precisam e querem se comunicar para terem a sua participação garantida". A este respeito, Cardoso (1996: 37) salienta que o jogo dentro do ensino-aprendizagem de LE, "consiste em uma atividade organizada" que possui, dentre outras propriedades, uma tarefa ou objetivo específico e um conjunto de regras. Essa atividade, conforme ressalta a autora, envolve, necessariamente, uma situação de comunicação real entre os participantes, através da linguagem escrita ou oral, que se oriente pela meta de se alcançar o objetivo estabelecido.

Para Cardoso (1996: 39) oportunidades para o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa do aluno são criadas em sala de aula, na medida em que os mesmos envolvem-se na situação e tentam vencer o jogo, "imergindo" nas brincadeiras. Dentro desta perspectiva, Silva (1997) explicita que a motivação provocada pelo jogo é importante, acrescentando que o foco principal da brincadeira deve transcender propósitos motivacionais e recair sobre seu potencial de gerar atividades de linguagem (Schneuwly, 1988).

Apresentando uma visão convergente com a citada autora, Szundy (2005) salienta que, quando utilizados como atividades didáticas integradas ao conteúdo proposto, os jogos contribuem significativamente para a aprendizagem de LE. A este respeito, corroborando o pensamento de Cameron (2001) de que o jogo, na aula de línguas, deve maximizar a aprendizagem, Cardoso (1996: 83) assevera que o mesmo não deve se apresentar como "uma atividade ingênua".

A noção de atividades de linguagem, por sua vez, relaciona-se a princípios da teoria sócio-cultural, uma vez que se encontra vinculada ao conceito de atividade proposto por Leontiev (1983). Segundo o autor, a atividade pode ser descrita como uma estrutura do comportamento orientada por um propósito social e que tem sua origem em situações de comunicação, podendo ser considerada como uma interface entre o indivíduo e seu meio. Cook (1997: 228) assevera que a criança, ao vivenciar o processo de aquisição da linguagem, "passa muito tempo produzindo e recebendo jogos de linguagem".

Ressaltamos, portanto, que o conceito de jogo aborda dois níveis distintos, o jogo propriamente dito, também chamado de jogos culturais por Abreu e Lima (1996), e os jogos de linguagem, que implicam a brincadeira com as formas composicionais da linguagem e a construção de sentidos através delas. Apoiando-se em Bruner (1975), Szundy (2002: 87) argumenta que é o "interjogo entre a função instrumental da linguagem e a sua estrutura gramatical que permite à criança entrar no mundo da linguagem tão rapidamente". Cook (1997) pontua que os jogos de linguagem, ao serem descritos como a atividade mútua entre o adulto e a criança, mostram-se essenciais para a constituição da linguagem e para seu desenvolvimento. Conseqüentemente, são também importantes instrumentos para a construção de conhecimento em LM e LE.

Szundy (2002) prossegue salientando que os jogos de linguagem, dentro do processo de ensino-aprendizagem de LEC, "permitem a prática recorrente dos objetos lingüísticos em construção" (Szundy, 2002: 87). Desta forma, entendemos que tanto o conhecimento construído através de outras atividades aparece no jogo, quanto os objetos lingüísticos construídos nos jogos de linguagem, influenciam a construção do conhecimento em outras atividades didáticas (Szundy, 2005). A esse respeito Cook (1997) pontua que os jogos de linguagem envolvem, entre outros aspectos, práticas de repetição da linguagem através de histórias, as quais as crianças apreciam ouvir repetidas vezes, bem como através de rimas e canções, que elas também saber de cor.

O referido autor salienta, também, que os jogos de linguagem envolvem práticas específicas de construção de sentidos através da combinação de ritmos e sons presentes, também, nas rimas e canções infantis. É importante ressaltarmos que entendemos que os jogos de linguagem encontram-se geralmente mais próximos aos gêneros secundários, pois envolvem práticas relacionadas a tipos mais complexos de interações. O jogo ou brincadeira entendido como atividades culturais, por sua vez, aproxima-se de práticas sociais mais simples, relacionando-se, desta forma, ao conceito de gêneros primários.

Além do papel motivacional do jogo no processo de ensino-aprendizagem de LE na infância, Szundy (2002) acentua o potencial do lúdico na construção do conhecimento e também da linguagem. Convergindo com o pensamento de Luz (2003), a autora salienta, também, o papel mediador da LM na construção do conhecimento em situações de jogos no ensino de línguas.

No que se refere às **histórias** no processo de ensino-aprendizagem de LEC, Silva (1997: 32) afirma que "contar histórias é uma forma de brincar". Segundo a autora, quando envolvidos na situação de (re)contar histórias, brincamos de ser e/ou imitar personagens, brincamos de adivinhar o que vai acontecer, e até mesmo, brincamos de contar a história. Assim, conforme acontece com o jogo, portanto, o ato de contar histórias é convencionalmente instituído em nossa sociedade, envolve regras que devem ser seguidas, promove o trabalho colaborativo e trabalha com o imaginário da criança.

Convergindo com o pensamento de Wright (2001), que as conceitua como sendo motivadoras e extremamente ricas em seu potencial de gerar experiência com a

linguagem, Brewster, Ellis & Girard (2002: 186) explicitam que as histórias podem ser desafiadoras, além de divertidas. Wright (2001) prossegue enfatizando a capacidade que a ação de contar histórias tem no que diz respeito a promover interações significativas, desenvolver a fluência oral do aprendiz e estimular as habilidades de leitura e escrita, se desejado for. Considerando as histórias como representantes das abordagens holistas frente ao processo de ensino-aprendizagem de LEC, Cameron (2001: 159) as descreve como sendo basicamente uma atividade oral, uma vez que existem para serem contadas e ouvidas. A citada autora reforça que as histórias são também temáticas no que diz respeito à sua estrutura, podendo ocorrer em diversos e variados momentos durante o processo de ensino.

Silva (1997) demonstra convergir com o pensamento dos autores mencionados, ao destacar as histórias como um potente instrumento para a construção do conhecimento na língua-alvo, salientando a importância da LM como mediadora do processo. A este respeito, convergindo com as idéias de Szundy (2002) e Luz (2003), a autora ressalta que as histórias permitem que a criança transfira "para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria" (Silva, 1997: 128). Brewster, Ellis & Girard (2002) asseveram, ainda, que podemos criar um ambiente favorável para o desenvolvimento de atitudes positivas frente às diferenças sociais e culturais através das mesmas.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que existe uma variedade grande de atividades que podem se relacionar ao ato de contar histórias, tais como o desenho, a pintura, a colagem e outras atividades manuais, bem como atividades voltadas para o vocabulário e a dramatização. Sendo que as histórias contêm usos de linguagem típicos de textos poéticos e literários e um rico vocabulário, podemos também pontuar que o ato de contar histórias permite que muitos pontos sejam trabalhados no processo de ensino-aprendizagem de LE na infância, dentre os quais podemos citar a aliteração, as metáforas, a intertextualidade, a narrativa e o diálogo. Nesta perspectiva, ressaltamos a importância da linguagem escrita, além da oral, para o desenvolvimento cultural da criança (Vygotsky, 1998). Enfatizamos, também, a relevância do desenvolvimento dos gêneros secundários através dos primários (Bakhtin, 2003) no ensino de LEC, a partir do momento considerado oportuno pelo professor.

Para finalizarmos esta seção, é pertinente pontuar que, as propostas de ações no ensino de LEC até então apresentadas, encontram-se alinhadas aos modos de pensamento enativo, icônico e simbólico, propostos por Bruner (1960). Nessa perspectiva, embasados em William & Burden (1997), salientamos que, ao relacionarmos os referidos níveis, já explicitados neste estudo, ao processo de ensino-aprendizagem de na infância, observamos a importância das dramatizações, da brincadeira, da manipulação de objetos concretos, entre outros, para a primeira categoria, uma vez que a mesma se constitui, principalmente, pela aprendizagem através da ação.

Ao relacionar a aprendizagem às imagens, o modo icônico implica, dentre outros procedimentos, o uso de figuras, palavras em cores e desenhos, o que, por sua vez, pode ser relacionado às atividades acima descritas, visto que os modos de pensamento encontram-se interpolados, segundo Bruner (1960). O modo simbólico manifesta-se no processo através do uso da língua-alvo (um sistema simbólico) para entender ou expressar idéias dentro de um contexto específico, destacando-se, neste nível, o ato de contar histórias, por exemplo. Após as reflexões feitas acerca de ações e interações dentro do processo de ensino de LEC, abordamos, a seguir, uma outra materialidade do mesmo, a avaliação.

3.4.2.2.6 A avaliação no ensino de LEC

No que se refere à avaliação no ensino-aprendizagem de LE, Scaramucci (1997: 76) salienta que a prática avaliativa em nosso sistema educacional está calcada em uma visão limitada da avaliação como um "instrumento promocional, índice do status do aluno e até mesmo de controle disciplinar". Dentro dessa visão reducionista, a prática da avaliação, conforme aponta Rolim (2004), limita-se à mera verificação de erros e acertos. Alinhado ao pensamento das autoras citadas, Luckesi (2002) assevera que, geralmente, a prática da avaliação resume-se em classificar o aluno em um determinado nível de aprendizagem. Segundo Scaramucci (1997), a visão reducionista explicitada é reforçada pela natureza ameaçadora inerente a essa forma de avaliação.

Mediante a reconhecida ineficácia da avaliação de natureza essencialmente classificatória e somativa, a qual tem como foco unicamente o produto (Rolim, 2004), evidencia-se a necessidade de reflexão frente à função da avaliação dentro de um processo de ensinar e aprender línguas que esteja embasado em referenciais

contemporâneos, os quais privilegiem uma visão de linguagem como um meio de comunicação e a concepção de aprendizagem como um processo contínuo de (re)construção de conhecimento conjunto. Neste sentido, Scaramucci (1993: 93) ressalta ser necessário "conceber a avaliação de forma diferente", para que a função educativa da mesma prevaleça. Para a autora, a avaliação é um instrumento "de que dispõem o professor e a escola para a consecução de seus objetivos e do contínuo aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem".

A avaliação assume, dentro desta proposta, um papel de redirecionar o processo educativo, sendo seu principal objetivo, segundo Scaramucci (1993), fornecer subsídios para, quando e se necessário, redimensionar a ação e a direção do processo de ensinar e aprender uma LE. Ecoando os princípios defendidos pela autora, Luckesi (2002), ao abordar a avaliação no contexto educacional, coloca que a mesma ampara tomadas de decisão frente à aprendizagem dos educandos, propiciando formas de se garantir a qualidade dos resultados esperados.

A "autonomia do aprendiz e a auto-avaliação" são elementos destacados por Scaramucci (2004: 213) como importantes fatores a serem considerados no processo avaliatório, para que ele influa positivamente no ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, fica clara a importância da reflexão (do professor e do aluno) e do embasamento teórico consistente, no que se refere à avaliação. Dentro dessa perspectiva, Scaramucci (2004: 212) destaca que, ao abordarmos a ação de exames, ou seja, do ato de avaliar, devemos levar em consideração que as "percepções e atitudes das pessoas dependem, em grande escala, de suas crenças". A autora (Scaramucci, 2004: 213) prossegue ressaltando que, no tocante à avaliação enquanto processo, é importante "envolver os alunos na preparação dos exames e provas", como também "coletar informações sobre suas percepções a respeito de avaliações e tarefas".

No que diz respeito à LEC, tais referenciais são reiterados através das premissas defendidas por diversos teóricos, dentre eles Cameron (2001). A mencionada autora, ao salientar a necessidade de a avaliação ter como foco o processo e não meramente o produto, pontua que professores devem ter uma clara concepção acerca do processo de

aprendizagem de línguas na infância e do contexto sócio-cultural no qual o mesmo está inserido, a fim de propiciarem um processo avalitório efetivo.

Assim sendo, além da ênfase na reflexão (Zeichner, 1995, dentre outros) crítica (Smith, 1992, dentre outros) diante da ação de avaliar que as premissas descritas implicam, Cameron (2001) acentua a relevância de contarmos com a diversidade de instrumentos para desenvolvermos a avaliação em LEC. A autora ressalta, também, a relevância de que os alunos, assim como seus pais e demais agentes envolvidos no processo de ensino de línguas na infância, compreendam como a ação de avaliar ocorre dentro do mesmo, quais seus objetivos e quais as maneiras possíveis de tornar o processo avaliatório mais produtivo e menos ameaçador.

Tais princípios evidenciam-se claramente na metáfora utilizada pela referida autora para definir o ensino-aprendizagem de LEC e a função da avaliação nesse ensino. Sucintamente, o desenvolvimento do processo, e conseqüentemente, da aprendizagem, é comparado ao crescimento de uma planta, que ocorre em função dos nutrientes provenientes do meio, os quais são absorvidos pelas suas raízes, seguindo um ciclo de crescimento que ocorre de diferentes formas, em diferentes momentos.

A avaliação, segundo essa imagem, não está interessada unicamente na altura da planta, ou seja, no quanto ela cresceu. Ao invés disso, o desenvolvimento está intimamente relacionado à qualidade de seu crescimento, sendo este o foco a ser avaliado. Dentro dessa concepção, em que possíveis problemas com o crescimento da planta servem para redirecionar a maneira como ela será tratada, retoma-se o conceito de avaliação com função educativa, defendida por Scaramucci (1997), em que esta é concebida como instrumento cuja função recai em redimensionar a ação dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

De acordo com a concepção de Cameron (2001), conforme já explicitado, o conceito de avaliação transcende a mera verificação, o que retoma os princípios defendidos por autores como Scaramucci (1993, 1997), Luckesi (2002), dentre outros. Dentro desse contexto, autores (Cameron, 2001; Brewster, Ellis & Girard, 2002; Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003; somente para citar alguns) que atuam na área de ensino de LEC salientam a relevância de o processo avaliativo contar, além das provas formais, com

variados instrumentos que propiciem a avaliação da aprendizagem ao longo do processo, tais como observação, portfólios, auto-avaliação, dentre outros. Essas formas diversificadas de avaliação, em nossa acepção, podem contribuir para atenuar a natureza ameaçadora da avaliação tradicional (Scaramucci, 1997), corroborando, desta maneira, a relevância da afetividade para o aprendizado da criança (Brown, 2001, entre outros).

Convergindo com os princípios apresentados, Basso (2001: 116) sugere que incluamos o "aspecto qualitativo" dentro do processo de avaliação, atendo-nos a fatores como o *por quê*, o *como*, o *o quê* e o *para quê* nossos alunos aprenderam. A autora prossegue enfatizando que, além de portfólios, também jornais, diários, dramatizações, jogos interativos, entrevistas, conferências e amostras de textos orais e/ou escritos, podem ser considerados "atividades avaliativas formativas". Corroboramos o pensamento da referida autora neste sentido, como também quando a mesma argumenta que "testes e provas podem ser incluídos como formativos, desde que haja uma necessidade que não seja exclusivamente de classificar ou aprovar os alunos" (Basso, 2001: 117).

A este respeito, ecoando premissas defendidas por Cameron (2001), Ioannou-Georgiou & Pavlou (2003) apontam que as principais razões para se avaliar a criança frente à sua aprendizagem de LE devem recair sobre a importância de se monitorar e auxiliar o progresso da mesma, estimular a motivação mediante resultados positivos obtidos, planejar trabalhos futuros, bem como fornecer informações para as autoridades envolvidas e, principalmente, para a criança e seus pais. Cameron (2001) ressalta ser grande a importância de se explicitar os objetivos e critérios da avaliação, a fim de que a criança e os responsáveis pela mesma possam compreendê-los claramente.

Brewster, Ellis & Girard (2002: 245), por sua vez, entendem que a avaliação assume diferentes papéis, sendo os mesmos estabelecidos conforme os objetivos a serem alcançados. Os referidos autores estabelecem cinco principais razões[22] que sustentam a avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas na infância, asseverando, primeiramente, que a avaliação deve ser *formativa*, na medida em que busca aumentar a motivação da criança. Além disso, esses teóricos asseveram que a mesma deve ser,

[22] Ao abordarem as cinco principais razões da necessidade de avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças, os termos originalmente usados pelos autores são: *formative, summative, informative, diagnostic* e *evaluative.*

também, *somativa*, uma vez que visa a fornecer informações ao aluno sobre o seu progresso em momentos específicos. A avaliação deve ser, ainda, *informativa*, ao passo que objetiva conscientizar alunos, pais e autoridades sobre o desenvolvimento do aprendiz ao longo do processo, assim como *diagnóstica*, sendo que monitora as necessidades individuais do aluno. Finalmente, os autores salientam seu caráter *avaliativo*, por entenderem ser a avaliação um instrumento voltado para identificar metas alcançadas.

Ainda no que se refere ao processo de avaliação em LEC, asseveramos que o mesmo deve alinhar-se aos principais objetivos estabelecidos para esse ensino, por autores como Cameron (2001), Moon (2000), Scott & Ytreberg (1990), Brester, Ellis & Girard (2002), dentre outros. Conforme já salientado, esses teóricos defendem que o processo de ensino-aprendizagem de línguas na infância deva objetivar o desenvolvimento lingüístico, psicológico e sócio-cultural do aprendiz, fazendo da competência intercultural, um de seus principais focos. Desta forma, o processo avaliativo deve estar diretamente relacionado ao desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa e, também, intercultural do aluno.

Neste sentido, Ioannou-Gergiou & Pavlou (2003) pontuam que a avaliação deve contemplar o desenvolvimento das quatro habilidades integradamente, do aprender-a-aprender, das atitudes e habilidades comportamentais e sociais, uma vez que esses pontos fazem parte dos objetivos lingüísticos, psicológicos e culturais defendidos para o ensino-aprendizagem de LEC atualmente (Ellis, 2004, entre outros). Ressalte-se que, conforme já abordado, a linguagem escrita em uma nova língua, por demandar maior esforço cognitivo da criança, deve ser trabalhada (e, portanto, avaliada), após minuciosa avaliação do contexto em que se desenvolve o referido ensino.

Cameron (2001), por sua vez, ressalta a importância de abordarmos os conceitos de validade e confiabilidade dentro do processo de avaliação do ensino-aprendizagem de LEC, os quais são utilizados pela autora para descrever a qualidade técnica das práticas de avaliação. Segundo Cameron (2001), tais conceitos referem-se, na maioria das vezes, a avaliações de produto (as quais são abordadas pela autora como "testes"), podendo ser os mesmos também aplicados a outras formas alternativas de avaliação. Uma avaliação é considerada válida quando mede, com precisão e consistência, aquilo que se propõe a medir (Hughes, 1989). Ao elaborarmos uma avaliação, portanto, precisamos explicitar

exatamente aquilo que queremos avaliar. Além disso, é importante que especifiquemos o que a avaliação proposta irá checar e que tipo de resultados poderemos obter.

Para que uma avaliação seja considerada confiável, ela deve produzir os mesmos resultados, ou resultados muito próximos, caso seja aplicada aos mesmos alunos, em ocasiões diferentes, respeitando-se curtos espaços de tempo. A confiabilidade revela-se, também, quando a avaliação mostrar resultados muito semelhantes, no caso de os mesmos alunos serem avaliados por pessoas diferentes (Gipps & Stobart, 1993). Conforme ressalta Cameron (2001), esse construto, contudo, pode ser afetado pelas condições sob as quais os alunos estejam sendo avaliados, pela forma como os professores transmitem as instruções ou, ainda, pela forma como os avaliadores corrigem um teste.

Hugues (1989) menciona algumas sugestões para tornar uma avaliação mais confiável. Dentre elas, podemos citar a inclusão de várias amostras de um mesmo item, a tentativa de não se deixar a avaliação muito aberta, a formulação de perguntas que não dêem margem a ambigüidades, a elaboração de questões claras e explícitas, a disponibilidade de gabaritos e/ou grade de respostas, e, finalmente, a utilização de itens que permitam que a avaliação seja o mais objetiva possível.

O referido autor aponta, ainda, que existe uma tensão natural entre validade e confiabilidade, havendo sempre uma perda de um dos lados, ou seja, quando a validade é privilegiada, perde-se em confiabilidade e vice-versa. Nessa perspectiva, o avaliador deve procurar estabelecer um equilíbrio tentando privilegiar o aspecto mais condizente com as necessidades de um determinado contexto. Segundo Cameron (2001), essa tensão acaba criando um dilema na educação. Uma forma de se obter um equilíbrio entre ambos os construtos, segundo a autora, está na identificação cuidadosa dos propósitos da avaliação.

Esta seção teve como principal objetivo relacionar princípios e práticas que possam constituir o ensino de LEC. A resenha apresentada serve de base para as diretrizes norteadoras que pretendemos propor. A fim de finalizarmos este capítulo, passamos, agora, para a seção em que abordamos as crenças e os objetivos dos participantes.

3.5 O processo de ensino-aprendizagem de LEC: as vozes dos agentes

Esta seção tem como fim abordar o conceito de crenças, apresentando a definição que adotamos neste estudo e explicitando a visão que embasa nossa investigação a este respeito. A primeira parte oferece um breve relato das variações terminológicas envolvendo as crenças na LA, bem como a apresentação da noção de objetivos no ensino de línguas. Na parte seguinte, discutimos sobre a visão sócio-cultural e discursiva das crenças. Finalizamos o capítulo com a apresentação das principais crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE.

3.5.1 Definindo o conceito "crenças"

Frente à multiplicidade de termos utilizados para se referir às crenças, Pajares (1992), Barcelos (2004), Sadalla, Saretta, & Esher (2002), Coelho (2005), Silva (2005), entre outros, explicitam que este é um conceito de difícil definição. Conforme assevera (Coelho, 2005: 26), embasada em Pajares (1992), isto ocorre porque o mesmo sofre alterações de significado dependendo dos autores que o abordam, sendo a terminologia dependente da "particularidade que se mais se deseja destacar".

A este respeito, Pajares (1992) acrescenta que o conceito de crenças é ainda confuso, não possuindo uma unicidade quanto a sua definição, na medida em que é abordado em muitas áreas diferentes do conhecimento, tais como a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia. O autor ressalta, também, não ser possível investigar as crenças sem que tenhamos uma visão bem delineada sobre nossa concepção do referido conceito e como a mesma difere de outras possíveis definições.

De acordo com Sadalla, Saretta & Esher (2002: 102), para termos "maior clareza do conceito de crença, torna-se necessário distingui-lo do conceito de atitude". As autoras pontuam que Pacheco (1995: 53) define a atitude como sendo a "totalidade delimitada do comportamento em relação a alguma coisa". Dentro desse contexto, o referido autor concebe as crenças como o "componente cognitivo da atitude" (Pacheco, 1995: 53).

Bandeira (2003: 65) esclarece que "a atitude é uma postura geral frente ao conhecimento", não se tratando, portanto, "de um conhecimento em si, mas de um

cenário de conduta, uma maneira de colocar-se". O autor explicita que a crença pode ser concebida como "uma base de conhecimento", enquanto a atitude "implica uma postura diante de uma situação". Desta forma, convergimos com o pensamento do autor quando o mesmo destaca que as crenças são "permeadas por eventuais atitudes" (Bandeira, 2003: 65). Convergindo com Silva (2005), entendemos que a atitude, além dos conhecimentos formais, perpassa também todas as categorias de conhecimentos informais, ou seja, as crenças e suas categorias, a saber, conjecturas, idéias estáveis, convicções, mitos e fé.

É igualmente relevante ressaltarmos a relação entre as crenças e o conceito de "conhecimento". Woods (1996) propõe um construto denominado BAK (*Beliefs, Assumptions, Knowledge*) o qual pressupõe que os conceitos de *Crenças, Pressupostos e Conhecimento*, respectivamente, não sejam vistos como distintos, mas como pontos em um continuum. Para o autor, portanto, conforme asseverado por Silva (2005: 63), o termo conhecimento refere-se "a fatos convencionalmente aceitos numa comunidade científica", enquanto o conceito de crenças é relacionado a algo sobre o qual "não há conhecimento convencional objetivo".

Rockeach (1968), por sua vez, ao discorrer sobre os componentes que constituem as crenças, pontua que as mesmas têm um componente cognitivo, o qual representa o conhecimento. A este respeito, Pacheco (1995) acentua que o conceito de crenças é também muitas vezes utilizado como sinônimo de teoria, conforme também assevera Rocha (2004). Clark (1988), dentre outros, utiliza-se do termo "teorias implícitas" para se referir às mesmas. Autores como Williams & Burden (1997: 7/54) fazem uso dos conceitos de "teorias educacionais implícitas" e "conhecimento tácito ou implícito" ao abordarem as crenças no ensino-aprendizagem de línguas. Contudo, embasando-nos em Woods (1996), entendemos que mais importante que a diferenciação entre os conceitos de *crença* e de *conhecimento* para nosso estudo, é considerarmos a natureza das crenças e as características que lhe são constitutivas.

Krueger (1997: 7-8) conceitua crenças como "representações mentais presentes em nossa subjetividade, exercendo influência em nossa existência pessoal e vida coletiva". Desta forma, corroborando o pensamento de Rocha (2004: 28),entendemos

que a relevância do estudo das crenças recai sobre o fato de que as mesmas "são indispensáveis à nossa conduta pelo simples fato de que a norteiam, fornecendo-lhe sentido e direção". Rockeach, (1968:113) define as crenças como sendo "qualquer proposição, consciente ou inconsciente, inferida através do que a pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida pela frase: eu acredito...".

Tais referências são relevantes para nosso trabalho, pois reforçam que as crenças podem ser conscientes ou não, e, portanto, implícitas ou explícitas. Dentro desse contexto, destacamos, de forma sucinta, a definição de Raymond e Santos (1995), autores esses que definem o termo como sendo idéias fundamentais que as pessoas possuem a respeito de suas experiências de vida e que afetam diretamente suas ações, quer se admita conscientemente ou não.

Ressaltamos a estreita relação entre crenças e ações, salientada por diversos autores, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, dentre eles Pajares (1992), Barcelos (1995, 2001, 2004), Rocha (2004), Silva (2005), somente para citar alguns. Uma vez que pretendemos investigar as percepções dos participantes, direta e indiretamente envolvidos em um contexto específico de ensino-aprendizagem de LE, inferindo as suas crenças, principalmente, a partir de seu dizer, torna-se relevante para nosso estudo o pensamento de Krueger (1993).

O referido autor afirma que as crenças se manifestam nas ações e *também* (grifo nosso) nos valores, estereótipos, opiniões, preconceitos, crendices e superstições das pessoas. A este respeito Rocha (2004) enfatiza que, além de orientar nossa conduta e direcionar nossa ação, as crenças que possuímos permitem que emitamos nossos juízos e nossas avaliações, refletindo nosso pensamento a respeito de algo, sendo este, portanto, o foco de nosso estudo no que concerne às mesmas.

Barcelos (2001) pontua que o interesse pelo tópico de crenças dentro da LA surgiu timidamente em meados dos anos 80, tendo crescido muito deste então. A autora ressalta que, quando comparado aos estudos desenvolvidos em outras áreas do conhecimento, o interesse sobre o tema na LA pode ser considerado recente e ainda muito difuso. Estudiosos brasileiros e estrangeiros são citados pela autora por terem abordado, em seus trabalhos, a importância das crenças para o processo de ensino-

aprendizagem de línguas, tais como Carvalho (2000), Viana (1993), Richards & Lockhart (1994), Horwitz (1987), Wenden (1987), Riley (1997) e Yang (1992).

Reconhecendo a ampla variação terminológica relacionada às crenças, também na LA, Barcelos (2001) apresenta diferentes definições atribuídas ao conceito na área do ensino de LE. Nessa perspectiva, podemos mencionar variados termos relacionados às crenças, dentre eles, "representações dos aprendizes" (Holec, 1987), "Conhecimento metacognitivo" (Wenden, 1986) e "Cultura de ensinar" (Almeida Filho, 1993) ou de "aprender línguas" (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995).

Coelho (2005), por sua vez, menciona que o termo "representaçõe*s*" tem sido usado por diversos autores, dentre eles Celani & Magalhães (2002), Freire & Lessa (2003), Dudas (2003) e Ribeiro (2003), para se referirem às visões dos alunos e professores acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas. A este respeito, asseveramos que a escolha por um ou outro termo recai sobre o referencial teórico adotado nos trabalhos, uma vez que não parece haver diferenças conceituais dicotômicas entre ambos. É também interessante pontuar, que Pajares (1992: 309) elenca vários termos, utilizados por teóricos diversos, os quais definem crenças, a saber: "atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições,...", dentre muitos outros.

Considerando que as crenças são, na maioria das vezes implícitas e intuitivas, Barcelos (2001: 73) enfatiza a influência das mesmas no comportamento e as define como:

> "*um conjunto de idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas experiências*".

Reafirmamos o pensamento de Barcelos (2004: 20), quando a autora menciona que as "crenças não são somente um conceito cognitivo, mas construtos sociais, nascidos de nossas experiências e nossos problemas". Salientando a natureza cultural e dinâmica das mesmas, Barcelos (2004: 132) afirma, ainda, que as crenças nascem "de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca".

Chamando a atenção para a origem social das crenças, a citada autora enfatiza que Woods (1996) acrescentou muito à área de estudo das crenças, ao destacar que, mais importante que explicitar se as crenças podem ou não ser entendidas como conhecimento, conforme já explicitamos, é reconhecer que as mesmas são interativas, recíprocas e dinâmicas. Barcelos (2004: 144) prossegue salientando que, "além de influenciar o comportamento, elas são, também, influenciadas neste processo", apresentando-se, deste modo, em um contínuo estado de transformação.

Torna-se relevante para nosso estudo que consideremos outros fatores que dizem respeito à natureza e às características das crenças. Williams & Burden (1997: 56) asseveram que as crenças são culturalmente embasadas e "formadas cedo na vida", sendo muitas vezes, portanto, difíceis de serem mudadas. Embasados em Argyres & Schon (1974), os referidos autores ressaltam que as crenças são, também, difíceis de serem mensuradas, acepção esta defendida por Pajares (1992), dentre outros. Retomando a natureza consciente ou inconsciente das crenças apontada por Rokeach (1968) e por Raymond & Santos (1995), Williams & Burden (1997: 57) pontuam que elas podem ser explicitas ou implícitas, conforme já enfatizado.

A este respeito, é relevante para nosso estudo salientarmos que as crenças explicitadas através do dizer são chamadas por esses autores de "crenças expressas", às quais nos referimos, também, como "crenças verbalizadas". Os citados autores denominam as crenças implícitas de "enraizadas", uma vez que elas "podem nunca vir a ser articuladas" verbalmente (Williams & Burden, 1997: 57). Segundo essas premissas, podemos asseverar que um estudo aprofundado das crenças dentro de um determinado contexto implica a necessidade de estarmos atentos para a importância de investigarmos as mesmas também dentro do contexto de suas ações (Barcelos, 2001, 2004), o que, neste trabalho, já foi devidamente explicitado.

Torna-se pertinente reforçar que nosso interesse volta-se para a investigação das crenças expressas ou verbalizadas dos participantes do processo de ensino-aprendizagem de LEC, sendo nosso propósito, portanto, compreender, através de suas vozes, o pensamento dessas pessoas frente ao ensino de LE nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental. O caráter exploratório deste estudo nos permite, assim, atermo-nos às

idéias, opiniões e valorações expressas pelos participantes através de afirmações orais e escritas, sem procurarmos inferi-las através de seu comportamento ou ações realizadas. Neste sentido, destacamos, novamente, o pensamento de Krueger (1993), o qual se refere às crenças educacionais como aquelas que permitem às pessoas emitirem seus juízos e suas avaliações, além de guiarem suas ações, podendo revelar-se por meio de suas *comunicações* (grifo nosso) e/ou comportamentos.

É igualmente importante salientar que, segundo Rockeach (1968), além do componente cognitivo, as crenças constituem-se de um componente afetivo, capaz de suscitar a emoção, e também de um componente comportamental, o qual é ativado através da ação. Devemos, também, asseverar que, salientando o caráter afetivo das crenças, Dewey (1933) deu origem ao termo *pet beliefs*. Dentro desta perspectiva, Silva (2005: 64) afirma que as crenças "são compostas de emoções, sentimentos, avaliações subjetivas, estados de espírito, lembranças de experiências pessoais...", o que revela sua interface com as atitudes (Bandeira, 2003).

Ainda dentro deste contexto, torna-se pertinente destacar que, para Pajares (1992), as crenças podem ser definidas como descritivas (relacionadas às percepções ou constatações desvinculadas de afetividade), avaliativas (vinculadas a valorações e emoções) e prescritivas (ligadas a questões de ordem prática). Esta noção é pertinente para nosso estudo, visto que nos permite relacionar as crenças expressas de nossos participantes aos objetivos educacionais, motivacionais e instrumentais dos mesmos frente ao ensino-aprendizagem de LE em foco neste trabalho.

Abordando as diferentes variáveis que constituem as crenças, Rocha (2004: 28), ancorada em Soligo (2001), afirma que estudos mais recentes a respeito das crenças na área da Educação, defendem "a unicidade e a integração" das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental; e sugerem que todas sejam investigadas "dentro de um sistema que atua integradamente". Nesse sentido, voltamo-nos a um conceito importante para nosso estudo, que é a noção de sistema de crenças apresentada por Rokeach (1968).

O referido autor menciona que as crenças diferem entre si, em termos de intensidade e poder, e propõe que as crenças de um indivíduo sobre a sua realidade física e social encontram-se organizadas em um sistema, dentro do qual as mesmas assumem

uma posição mais central ou mais periférica. Comparando o sistema de crenças à estrutura de um átomo, Rokeach (1968) enfatiza que as crenças distribuem-se nesse sistema de acordo com sua ligação com outras crenças e que as crenças centrais são mais importantes e mais estáveis que as periféricas. Para o autor, portanto, quanto maior for a relação que uma crença possua em relação à outra, esteja ela mais relacionada à identidade e subjetividade do indivíduo ou ligada ao pensamento coletivo, mais central é a sua posição e, conseqüentemente, maior é a sua resistência à mudança.

Consideramos que esta visão pode ser relacionada às concepções apresentadas por Hosenfeld (2003: 39), as quais são, também, relevantes para nosso estudo. A autora assevera que as crenças apresentam variações em diversas dimensões, podendo ser entendidas como estáveis e não estáveis, idiossincráticas e universais, em evolução e permanentes, recorrentes e não freqüentes, dentre outras. Tais embasamentos são importantes em nosso trabalho, por nos auxiliar na investigação das crenças expressas dos participantes frente ao ensino-aprendizagem de LEC, no sentido de analisarmos se as mesmas encontram-se em níveis mais centrais ou periféricos.

Além disso, procuramos, em nossa investigação, observar se as crenças expressas dos participantes podem ser definidas como pertencentes a níveis mais individuais (idiossincráticas) ou coletivos (universais), representando o senso comum. Embasados nos referenciais explicitados e contrapondo os resultados de nossa investigação aos apresentados em outros trabalhos na área, podemos, também, analisar se as crenças apresentadas por nossos participantes podem ser categorizadas como recorrentes e estáveis ou não-frequentes e mais instáveis.

Ao explanar o funcionamento do sistema de crenças de Rokeach (1968), Pajares (1992: 318) ressalta que o modelo conceitual proposto pelo autor ancora-se na premissa de que os indivíduos possuem crenças diferentes, as quais também diferem em intensidade, e que dentro dessa "rede de crenças", a complexidade das ligações entre elas é que determina sua importância. Pajares (1992: 319) prossegue salientando que dentro dessa perspectiva, as crenças se relacionam, formando grupos (os quais ele denomina *clusters of beliefs*) permeados pelas atitudes.

Tais grupos, por sua vez, relacionam-se a outros grupos e a outro conjunto de atitudes, assim, sucessivamente. De acordo com o autor acima citado, é exatamente essa característica das crenças, ou seja, sua natureza contextual e sua ligação a outras crenças, que faz das mesmas, muitas vezes, inconsistentes e extremamente difíceis de serem inferidas. Tomando como base os princípios citados, pretendemos, em nosso estudo, agrupar as crenças expressas dos participantes, evidenciando possíveis *aglomerados de crenças*[23] (Silva, 2005), comuns ao contexto em foco, respeitando a natureza complexa, e possivelmente contraditória, das mesmas.

Atrelados a essas acepções, retomamos a idéia de Cultura de ensinar[24] (Almeida Filho, 1993) e Cultura de Aprender[25] (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995, 2001), considerando tais conceitos como relevantes para nosso trabalho. Barcelos (2001: 82-83) assevera que as crenças de ensino-aprendizagem de línguas devem ser vistas **"**como parte da cultura de ensinar e aprender, como representações sobre o processo de ensinar e aprender em uma determinada sociedade". Dentro desta perspectiva, torna-se igualmente importante, considerarmos uma das características das crenças descrita por Pajares (1992). Para esse autor, as pessoas podem agrupar-se mediante as crenças que têm em comum.

Desta forma, interessa-nos investigar como os participantes desse estudo formam grupos de acordo com as crenças das quais partilham e qual a sua relação com o contexto em que estão inseridos. Citado por Barcelos (2004: 22), Pajares (1992) salienta que as crenças "fornecem estrutura, ordem direção e valores compartilhados, por propiciarem sentido e ajudarem o indivíduo a adaptar-se ao mundo". Dentro desse contexto, ao buscarmos inferir, explicitar e agrupar as crenças expressas dos participantes deste estudo, entendemos que podemos asseverar que estamos buscando

---

[23] Silva (2005: 77) define aglomerados de crenças como sendo "feixes de crenças" ou "o conjunto de construtos de idéias e/ou verdades pessoais interligadas, que temos e mantemos, de maneira sustentada, estável, por um determinado período de tempo.

[24] Cultura de Ensinar, segundo Almeida Filho (1993), é o conjunto das idéias ou crenças, conhecimentos implícitos e explícitos, que os professores possuem acerca do processo de ensino-aprendizagem de LE, os quais são influenciados pelas experiências individuais das pessoas (professor, pai, mãe, entre outros), pelas características de personalidade do indivíduo, sua motivação e interesses, e, também, por fatores contextuais, tais como sala de aula, etnia, classe social, sexo e estado civil.

[25] O termo Cultura de aprender foi primeiramente cunhado por Almeida Filho (1993). Barcelos (1995) o define como sendo o conhecimento implícito ou explicito dos aprendizes de línguas, que se constitui das crenças, mitos e pressupostos culturais dos indivíduos, sendo esses influenciados pelo contexto sócio-cultural do aprendiz, por seus traços de personalidade e estilos de aprendizagem, pelas suas experiências educacionais e pelo contato com pessoas que sejam influentes.

revelar as crenças que, aparentemente, compõem a cultura de ensinar e aprender dos diferentes grupos de participantes dessa pesquisa, observando as semelhanças e diferenças que elas aparentam demonstrar entre si.

Na medida em que incluímos em nossa pesquisa os participantes que atuam direta e, também, indiretamente no ensino-aprendizagem de LE, torna-se relevante salientar que é recente o interesse na influência que as crenças de terceiros exercem no referido processo. Ao entender as crenças como emergentes e recíprocas (Pajares, 1992), podemos inferir que as mesmas, ao construírem-se e transformarem-se através da interação social, sofrem a influência do "outro". Da mesma forma, ao apresentar uma definição para o termo "Cultura de aprender", Barcelos (1995: 40) ressalta "o contato com pessoas influentes" como uma das possíveis origens do "conhecimento intuitivo implícito (ou explícito)" dos aprendizes de línguas.

Silva (2005), por sua vez, explicita a importância de terceiros para o processo de (re)construção das crenças ao incluí-los em sua definição. Por essa razão, aliando-a aos demais referenciais mencionados neste estudo acerca das crenças, adotamos a noção do referido autor como referencial para nosso estudo. Desta forma, entendemos que as crenças no ensino-aprendizagem de línguas são:

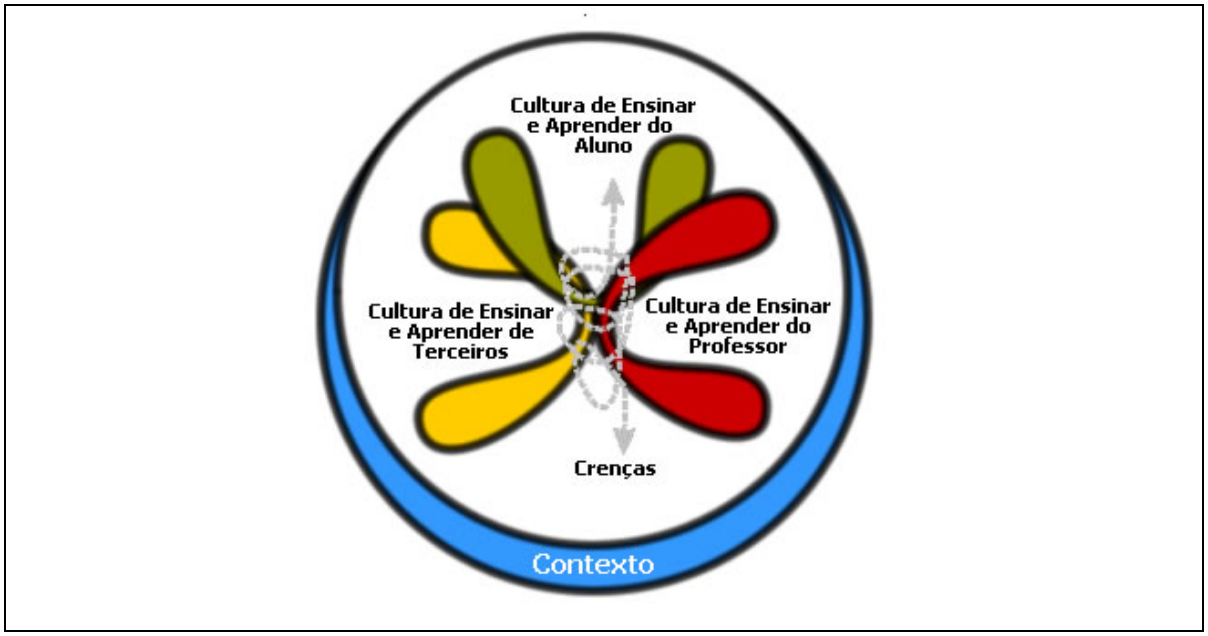
> *"Idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé)... idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, as quais se (re)constroem mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo"* (Silva, 2005:65).

É importante ressaltar que também corroboramos o pensamento do autor quando o mesmo enfatiza que "...as crenças estão em constante transformação, assumindo, portanto, um caráter dinâmico de sensibilidade aos contextos" (Silva 2005: 65).

Mediante nossa ênfase na influência dos participantes indiretos no processo de ensino-aprendizagem de LE, tomamos como referencial nesta pesquisa, além dos conceitos de Cultura de aprender e ensinar, também a noção de Cultura de Terceiros. Embasados em Silva (2005), concebemos tal conceito como o conjunto das crenças, pressupostos, objetivos, entre outros, que as pessoas que participam indiretamente do processo de ensino-aprendizagem de LE possuem em relação a esse processo.

O quadro que segue objetiva ilustrar nosso entendimento a respeito da relação entre as crenças e os conceitos de cultura de aprender e ensinar, considerando-se a importância dos terceiros e a influência do(s) contexto(s) para a formação das crenças. O referido quadro relaciona-se ao modelo por nós adotado para representar o ensino-aprendizagem de LE (Williams & Burden, 1997), bem como ao quadro que norteia nossa análise das crenças e objetivos dos participantes, o qual se subdivide em três principais campos, o do professor, o do aluno e o de terceiros, tendo sido apresentado no Capítulo II deste estudo. Vale ressaltar que o modelo apresentado tem como base o elaborado por Silva (2005: 85), com pequenas alterações.

Corroborando a acepção de Freire (2004: 23) de que "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa", entendemos que todos os participantes, diretos e indiretos possuem crenças, pressupostos e objetivos, dentre outros, que se relacionam ao processo de ensinar e aprender, os quais estão intrinsecamente ligados. Desta forma, procuramos demonstrar o quanto ambos os conceitos estão imbricados um ao outro, através da noção de "Cultura de ensinar e aprender" do professor, do aluno e de terceiros. Enfatizando a natureza emergente e dinâmica das crenças (Pajares, 1992; Barcelos, 2004; Silva, 2005), ilustramos as crenças em espiral. Todo o quadro, por sua vez, é englobado pelos diversos contextos em que os indivíduos encontram-se inseridos, o que enfatiza a natureza social das mesmas.



Quadro 15: Cultura de ensinar e aprender e a origem das crenças

Admitimos neste trabalho que, além de crenças a respeito de algo (Raymond & Santos, 1995; Barcelos, 2004, Silva, 2005), as pessoas possuem também interesses, fantasias, expectativas e objetivos frente a determinadas questões. Entendemos que tais objetivos, por sua vez, estão intimamente ligados a essas idéias, ou seja, às crenças que essas pessoas têm acerca desses assuntos. Desta forma, consideramos que o conceito de objetivos pode estar possivelmente atrelado ao nível das atitudes, uma vez que as mesmas, segundo Soligo (2002), podem se vistas como um conjunto integrado de proposições acerca de um objeto ou classe de objetos, o qual se organiza em dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Neste estudo, o conceito de "objetivos" frente ao ensino-aprendizagem de LE, encontra-se, principalmente, vinculado às possíveis justificativas que os indivíduos formulam para aprender uma língua-alvo, e perpassa, portanto, o construto de idéias, ou crenças, que eles possuem frente ao processo de ensino-aprendizagem em questão. Dentro desta perspectiva, agrupamos os possíveis objetivos frente ao processo de ensino-aprendizagem de LE em três categorias específicas, já citadas e especificadas no Capítulo II desta pesquisa: objetivos instrumentais, motivacionais e formativos.

Após termos apresentado a definição do conceito de crenças e de objetivos adotada neste estudo, passamos a explicitar a abordagem por nós privilegiada para a investigação das mesmas dentro do contexto de ensino-aprendizagem de LE para crianças dos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, foco deste trabalho.

3.5.2 Focando o contexto: uma abordagem sócio-cultural e dialógica das crenças

Destaca-se, em nosso estudo, a adoção de uma "Abordagem Contextual" (Barcelos, 2004: 82-83), para a investigação das crenças, devido à importância de levarmos em consideração o contexto onde elas se encontram inseridas. Uma vez que privilegiamos, nesta pesquisa, uma visão sócio-histórica do desenvolvimento, aliada a uma concepção enunciativa da linguagem, entendemos ser coerente que nos apoiemos, também, em uma visão sócio-cultural (Alanen, 2003) e discursiva (Dufva, 2003) das crenças.

A noção de "voz" destaca-se, neste trabalho, devido ao propósito de ouvirmos os participantes acerca do ensino de LEC em um contexto social específico. Esse construto, oriundo da natureza polifônica e dialógica da linguagem, remete-nos às concepções bakhtinianas a respeito da mesma. A esse respeito, Dufva (2003: 133) assevera que, "a voz é um conceito central proveniente de Bakhtin", o qual pode ser usado como instrumento e embasamento para investigações na área de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas.

Conforme já discutido neste trabalho, Bakhtin (2004) concebe a sociedade como sendo dividida em duas partes constitutivas distintas, a "superestrutura", em que circulam discursos mais cristalizados e se encontra a ideologia, e a "infra-estrutura", na qual circulam sentidos construídos em um plano mais individual e subjetivo, os quais são denominados de "ideologia do cotidiano". Os enunciados, dentro das concepções do referido autor, são produzidos em diferentes esferas de produção (contextos sociais específicos), que muitas vezes mantêm uma relação dialógica com discursos que circulam nas duas estruturas sociais descritas. Níveis superiores da ideologia do cotidiano, por exemplo, mantêm um contato mais próximo das ideologias oficiais que pertencem à superestrutura, mostrando um grau de apropriação maior das vozes que constituem este nível.

De acordo com Dufva (2003: 137), as crenças são polifônicas e dialógicas, uma vez que "refletem uma visão pessoal" sobre o objeto em questão, da mesma forma que "ecoam aspectos presentes nos discursos prevalecentes na sociedade". Este pressuposto retoma o caráter idiossincrático e universal das crenças, conceitos esses centrais em nosso estudo. A opção por uma abordagem discursiva e dialógica das crenças origina-se de nossa intenção de observarmos a que ponto as crenças dos participantes podem ser descritas como coletivas, mostrando-se, portanto, parte do senso comum e semelhantes às crenças partilhadas pela maioria das outras pessoas inseridas no mesmo contexto social, ou como mais individuais e subjetivas.

Outro motivo que nos aproxima dessa abordagem é o fato de procurarmos observar se as vozes dos professores de sala, dos professores de LE e demais agentes da Educação, por terem contato com as diretrizes oficiais que norteiam o Ensino Fundamental, apresentam crenças condizentes com o discurso explícito nos documentos oficiais, demonstrando certa apropriação das vozes que o constituem. É

pertinente salientar que o conceito de polifonia se faz presente, mais uma vez, neste estudo, na medida em que nossa voz, uma síntese dialética de outras vozes, se faz presente no diálogo com as vozes dos participantes, no momento em que passamos a interpretar e a inferir suas crenças (Dufva, 2003).

Orientando-se por princípios da "Abordagem Contextual" (Barcelos, 2001, 2004) ao enfatizar a origem social e interacional das crenças, Alanen (2003: 66) pontua que, dentro da visão sócio-cultural por ela adotada, as mesmas podem ser definidas como "um tipo específico de artefato cultural que medeia a atividade humana, da mesma forma que ferramentas, signos, símbolos e mitos". Este tratamento é considerado pertinente para nossa pesquisa, pois nos permite enxergar que, assim como a linguagem medeia a relação entre o indivíduo e seu meio, as crenças dos participantes deste estudo podem ser também consideradas instrumentos que mediam seu modo de entender o mundo, no que se refere ao ensino-aprendizagem de LE em foco. Tal princípio mostra-se convergente com a acepção de Dufva (2003: 133), quando a autora ressalta que o que é dito pelos participantes "são palavras ditas por alguém" e refletem, desta forma, "sua personalidade e visão de mundo".

Mostrando que a Abordagem Sócio-cultural encontra-se alinhada à "Abordagem Contextual", Alanen (2003: 60) acentua o caráter dinâmico das crenças ao explicitar que, sendo um tipo de conhecimento construído sobre o ensino-aprendizagem de línguas, as mesmas estão em constante processo de reconstrução, até mesmo enquanto o aprendiz estiver falando ou, até mesmo, pensando sobre elas. Alanen (2003) acrescenta que as idéias de Bakhtin (1981,1986) exerceram grande influência acerca de como a fala dialógica é concebida nas perspectivas sócio-culturais. Ao discorrer sobre a questão, a autora reforça a concepção da linguagem como externa e interna, pertencendo à comunidade e ao indivíduo ao mesmo tempo.

Buscando condensar os conceitos e princípios discutidos, podemos concluir que dentro de uma Abordagem Contextual, alinhada a uma visão bakhtiniana e sócio-cultural das crenças, devemos estar atentos para o fato de que as mesmas são dependentes do contexto, dinâmicas, recíprocas e interativas, sendo também individuais e/ou coletivas. Ao serem construídas na interação, podem ou não ser apropriadas pelo indivíduo. Uma vez apropriadas, elas passam a fazer parte da

constituição da pessoa e são usadas como meios para se interpretar o mundo, como também para regular a ação individual ou coletiva.

Após termos explicitado a abordagem que norteia nosso estudo em relação à investigação das crenças dos participantes, apresentamos, na subseção seguinte, algumas crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE, as quais podem ser definidas como recorrentes. As mesmas são relevantes para nosso trabalho, propiciando-nos referências para analisarmos o quanto as crenças expressas pelos participantes apresentam-se consonantes ou dissonantes das principais crenças fortes e mitos, no que se refere ao processo em questão.

3.5.3 Crenças recorrentes sobre o ensino-aprendizagem de LE

Entendemos por crenças recorrentes as crenças coletivas, as que são partilhadas por pessoas em diferentes contextos, chegando a fazer parte do senso comum. Interessa-nos aqui abordar resultados de pesquisas na área, para que possamos elencar crenças consideradas fortes para relacioná-las às crenças apresentadas pelos participantes de nosso estudo.

Lightbown & Spada (1999: 161) discorrem sobre o que chamam de "idéias populares sobre aprendizagem de línguas", apresentando as idéias (ou opiniões, conforme definem os autores) sobre como aprendemos línguas e tecendo comentários sobre as mesmas.

São doze as principais crenças listadas pelas citadas autoras, a saber:

- "Aprendemos línguas principalmente através da imitação"
- "Os pais geralmente corrigem seus filhos quando eles cometem erros gramaticais"
- "As pessoas com alto QI são bons aprendizes de línguas"
- O mais importante fator para o sucesso na aprendizagem/aquisição de L2/LE é a motivação"
- "Quanto mais cedo uma L2/LE é introduzida na escola, maior a probabilidade de sucesso na aprendizagem"
- "A maioria dos erros que os aprendizes de línguas cometem origina-se da interferência da L1/LM"

- "Os professores devem apresentar uma regra gramatical por vez, e os aprendizes devem praticá-la, através de exemplos, uma a uma, antes de partir para uma nova estrutura"
- "Os professores devem ensinar as estruturas simples antes das mais complexas"
- "Os erros dos alunos devem ser corrigidos tão logo eles são cometidos, a fim de evitar a formação de hábitos ruins."
- "Os professores devem usar materiais que expõem os alunos a estruturas já aprendidas"
- "Quando os aprendizes interagem livremente (em grupos ou pares, por exemplo) eles aprendem os erros dos outros"
- "Os alunos aprendem aquilo que lhes é ensinado".

Lightbown & Spada (1999) pontuam que a reflexão sobre essas idéias comuns pode contribuir para uma melhor compreensão por parte do professor acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como de seu papel e o do aluno no mesmo. Desta forma, podemos concluir que o pensamento das referidas autoras está alinhado à importância do ensino e da aprendizagem reflexiva, no que diz respeito às crenças desses participantes (Barcelos, 2004).

Phillipson (2003: 185) apresenta um grupo de idéias expressivas (às quais ele se refere como dogmas) em relação ao ensino do inglês LE. Para o autor (1992: 184) essas visões "representam crenças influentes na área de ensino de línguas", que devido ao alto teor de adesão podem acabar sendo aceitas sem maiores questionamentos. São elas;

- "O inglês deve ser ensinado dentro de uma perspectiva monolíngüe"
- "O professor de inglês ideal é o nativo"
- "Quanto mais cedo o inglês for ensinado, melhor"
- "Se outras línguas forem usadas em demasia, os padrões do inglês cairão"

Dentre outros estudos efetuados na área de crenças no ensino-aprendizagem de línguas no contexto nacional, citamos o trabalho de Silva (2005), o qual explicita,

também, algumas crenças recorrentes de alunos ingressantes no curso de Letras, dentro do especificado contexto. Para tanto, o autor menciona os resultados de trabalhos desenvolvidos por vários autores, os quais revelam certas concepções estereotipadas sobre o ensino-aprendizagem de LE e são apresentadas a seguir.

- "É possível aprender uma LE em pouco tempo e com pouco esforço" (Viana, 1993)
- "Para se aprender inglês completamente é preciso viver onde se fala essa língua" (Viana, 1993)
- "A língua inglesa é mais fácil do que o seu próprio idioma" (Viana, 1993)
- "Aprender um LE está ligado à idéia de coletividade" (Barcelos, 1995)
- "Aprender LE é aprender vocabulário e gramática" (Barcelos, 1995)
- "Países falantes de língua inglesa são os lugares ideais para a aprendizagem da língua" (Barcelos, 1995)
- "O professor é quem deve dirigir e mostrar caminhos" (Carmagnani, 1993)

Os resultados provenientes do trabalho de Silva (2005: 140) nos mostram, ainda, outras crenças "que estão fortemente presentes" no contexto onde o estudo foi realizado e que se encontram alinhadas aos resultados de trabalhos como os de Vieira-Abrahão (2004), Batista (2003), Carvalho (2000), Félix (1998), Barcelos (1995, 1999), Moita Lopes (1994), entre outros. São elas as que seguem:

- "Crianças aprendem uma LE com mais facilidade que os adultos"
- "Quanto mais cedo se iniciar o ensino-aprendizagem de uma língua, melhor"
- "Para aprender uma LE é preciso falar o tempo todo"
- "O aprendizado de uma LE depende do aprendiz"
- "Não se deve usar o português na sala de aula se você quer aprender inglês"
- "A língua inglesa é mais fácil (de se aprender) do que a língua portuguesa"
- "A aprendizagem de uma língua depende muito mais do professor do que do aluno"

É interessante mencionar que algumas crenças apontadas no trabalho do referido autor revelam-se em conflito, como por exemplo, as concepções referentes ao aprendizado de LE na escola pública, apresentadas a seguir.

- "É muito difícil aprender uma LE na escola pública"
- "Não se aprende inglês na escola pública"

Coelho (2005), por sua vez, abordou em seu trabalho resultados de pesquisas feitas sobre crenças de professores e alunos, referentes ao ensino-aprendizagem de LE (inglês) na escola pública. Uma crença forte encontrada nos trabalhos citados pela autora é a de que a escola de idiomas é considerada o lugar ideal para se aprender línguas (Barcelos, 1995, 2000; Paiva, 1997; Grigoletto, 2000; dentre outros).

Essa crença encontra-se geralmente relacionada ao "discurso já sedimentado em nossa sociedade" de que não se aprende inglês na escola pública (Coelho, 2005: 30), conforme acentua Walker (2003), entre outros. Em nossa pesquisa, essa crença não se evidencia em alguns grupos de participantes, conforme mostraremos no Capítulo IV deste estudo.

É interessante relatar crenças como a apontada por Moita Lopes (1996) e Félix (1999) de que os alunos de escola pública não têm condições de aprender inglês. Coelho (2005: 32) pontua que trabalhos como o de Gimenez et al (2003) demonstram que "há um quadro desfavorável ao aprendizado de inglês nas escolas", enfatizando a frustração do aluno e do professor. A este respeito, nosso trabalho evidencia uma perspectiva mais positiva, principalmente por parte dos participantes da escola rural. Conforme já salientado, tais resultados serão discutidos apropriadamente em seções posteriores.

Outro apontamento feito por Coelho (2005), apoiada em Gimenez et al (2003), é o de que estudos têm mostrado que professores de línguas, alunos, pais e diretores atribuem grande valor ao ensino de LE nas escolas, apesar do descrédito desse ensino na escola pública. A grande importância dada ao mesmo, segundo a autora, está relacionada a fins instrumentais, o que encontra eco no estudo de Rosa (2003) e Clemente (2002), o que é, também, evidenciado nos dados em nosso estudo.

Os resultados do trabalho de Perin (2002) com alunos, pais, professores e outros agentes da educação a respeito do ensino de LE em escolas públicas, revela que professores e gestores acreditam que a falta de recursos e de espaço mais apropriado para as aulas de inglês é um dos principais fatores que dificultam a efetividade do ensino. Além disso, a crença desses participantes é a de que a gramática não deve ser priorizada e que o trabalho colaborativo e o estudo do professor são possíveis caminhos para um ensino mais efetivo.

Perin (2002) pontua, também, que os alunos ainda concebem a escola de idiomas como o local ideal para se aprender línguas, o que converge com resultados apresentados por Basso (2005, 2006) em sua pesquisa envolvendo professores de línguas. Souza (2002), por sua vez, relata que professores, supervisores e pais acreditam que uma das principais razões para se aprender línguas na escola pública é o de que o inglês é uma língua universal, sendo o principal objetivo desse ensino a possibilidade de emprego que essa aprendizagem pode oferecer. A falta de recursos e a baixa carga horária são fatores mencionados pelos participantes como algumas das causas da dificuldade de se ensinar línguas nesse contexto, o que também se evidencia em nossos dados.

As crenças dos participantes no trabalho de Souza (2002) revelam que as brincadeiras e jogos, além dos trabalhos em grupos, são considerados como atividades que devem ser priorizadas. Atividades de escrita e tradução são percebidas como as que os alunos menos gostam. O trabalho colaborativo é um fator também mencionado pelos professores e supervisores como um elemento importante para o sucesso do processo.

Corroborando alguns dos resultados apresentados por Souza (2002), em seu trabalho com crianças aprendendo inglês, Figueira (2002) assevera que as atividades lúdicas tiveram a preferência dos alunos, sendo a repetição e a memorização, atividades que não lhes despertaram interesse. Luz (2003) afirma que os resultados de sua pesquisa indicam que as atividades que os alunos mais apreciam são os jogos, as brincadeiras e as atividades que envolvem raciocínio e movimento físico. Por outro lado, as cópias, as atividades no caderno e as provas são mencionadas como as atividades que os alunos menos gostam.

Ainda no que diz respeito às crenças dos alunos, Lima (2005) ressalta que uma crença de destaque em alunos de 5ª série é a de que o inglês é fácil e a de que é bom trabalhar em grupo. A referida autora salienta, ainda, que os alunos findam o Ciclo 2 do Ensino Fundamental com crenças e expectativas positivas frente à aprendizagem da LE.

Por sua vez, Coelho (2005), ao investigar as crenças de professores e alunos de 5ª série da escola pública, salienta que, dentre outras, a crença expressa da maioria dos professores é a de que devemos dar música e fazer jogos e brincadeiras em sala de aula e que grande parte dos alunos expressa que sente vergonha de falar na língua-alvo.

No tocante às crenças apresentadas, devemos pontuar que algumas delas são evidenciadas, também, nos dados de nossa pesquisa, sendo as mesmas mais profundamente discutidas em nossa análise. Coelho (2005: 142) destaca, ainda, que as crenças recorrentes de alunos dentro do contexto investigado são as que seguem:

- É possível aprender inglês sem sair do Brasil
- É importante praticar e repetir bastante o vocabulário e as estruturas gramaticais para uma boa aprendizagem de inglês
- É importante saber a pronúncia das palavras em inglês
- É importante entender o significado de todas as palavras que você ouve e lê em inglês
- Quando estou aprendendo inglês o mais importante é traduzir
- Qualquer pessoa pode aprender a falar inglês
- É mais fácil aprender a ler e a escrever em inglês do que falar
- É mais fácil aprender inglês quando se é criança
- Aprender uma segunda língua é diferente de aprender outra matéria
- Quando se está aprendendo inglês o mais importante é aprender grande vocabulário
- Somente algumas pessoas têm uma habilidade especial para aprender inglês.
- A professora deveria falar em inglês na sala de aula

3.6 Resumindo o capítulo

Discorremos, neste capítulo, acerca das políticas de ensino de LE no Brasil, do fator idade no ensino de LEC, da natureza da aprendizagem de línguas por crianças e de suas características como aprendiz. Apresentamos, também, a relevância do conceito de abordagem e do desenvolvimento de interações significativas no processo, para que ele se torne mais efetivo. Abordamos, ainda, diferentes aspectos relevantes para o processo em foco, bem como reflexões sobre possíveis procedimentos dentro do mesmo.

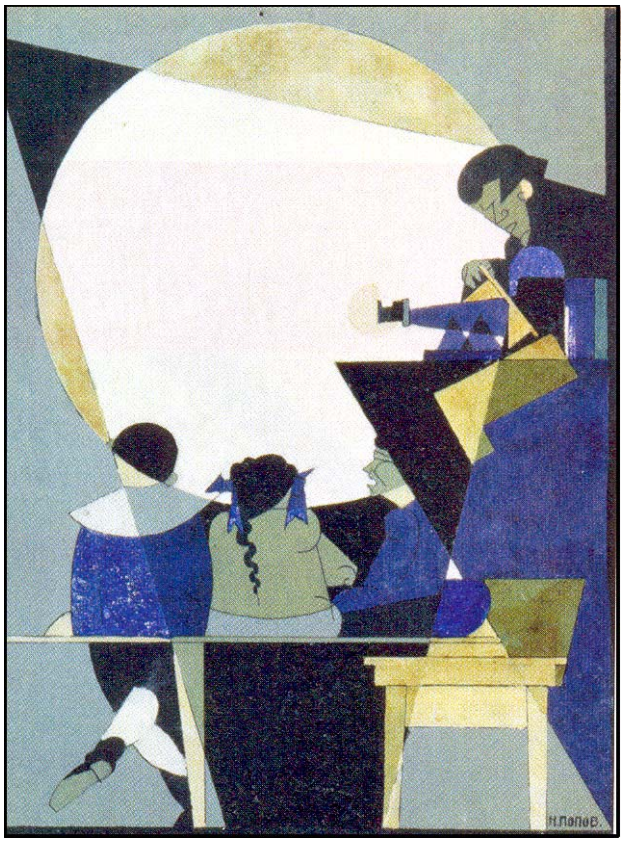
Passamos, então, à apresentação do conceito de crenças e da abordagem de investigação adotada nesta pesquisa. Concluímos o capítulo, explicitando resultados de diferentes trabalhos sobre crenças recorrentes no ensino de LE.

De forma sucinta, ao longo de nossas argumentações, observamos a centralidade da interculturalidade em LEC, assim como a relevância de princípios comunicacionais/ sociointereacionais para a construção de objetivos que primem pelo desenvolvimento de competências voltadas para a formação integral do aprendiz criança. Todos os aspectos até então discutidos são considerados relevantes para este estudo por fornecerem referenciais para a condução da análise de nossos dados.

Capítulo IV- Análise dos Dados

"Só tão alto quanto o que alcanço
posso crescer.
Só tão longe quanto exploro,
posso chegar.
Só na profundidade para que olho,
posso ver.
Só à medida que sonho,
posso ser."

Karen Ravn



Lanterna Mágica (1920), de Nikolai Nikolaevich Popov

Capítulo IV- Análise dos Dados

Este capítulo destina-se à apresentação da análise dos dados e seus resultados e compõe-se de três partes distintas. A primeira volta-se para a análise documental e tem como objeto os PCN-LE. A segunda parte, por sua vez, está centrada na análise das crenças e objetivos dos participantes acerca do ensino de LE em foco neste trabalho. Uma síntese das análises desenvolvidas neste capítulo será apresentada na terceira parte, finalizando o mesmo.

4.1 OS PCN-LE em foco

O objetivo desta seção é operacionalizar o primeiro objetivo específico estabelecido para este estudo, possibilitando a resposta da primeira questão de pesquisa, retomada abaixo.

> *"Quais as provisões explícitas existentes nos documentos oficiais que hoje oferecem diretrizes para o ensino de LE, que podem ser consideradas adequadas para nortear o processo de ensinar e aprender LE (inglês) nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental (1ª a 4ª Séries)?"*

A fim de levar a termo a análise que nos propomos fazer, dividimos esta seção em três partes, sendo a primeira delas destinada à apresentação dos PCN-LE e suas principais características. A segunda parte traz o desenvolvimento da análise do referido Documento, cabendo à terceira apresentar nossas conclusões finais, as quais respondem diretamente à pergunta de pesquisa, reapresentada acima.

4.1.1 Descrevendo os PCN-LE e suas perspectivas educacionais

De acordo com Walker (2003: 36), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) "regulamenta o sistema de educação e contém diversas referências específicas ao ensino de uma língua estrangeira moderna". Fica claro, portanto, que como parte integrante do sistema nacional de educação, o ensino de línguas no Brasil tem como norte as leis e diretrizes por ele estabelecidas, devendo, assim, cumprir seu papel na formação integral do indivíduo.

Segundo Borges (2003:1) a produção dos PCN faz parte de um "processo de redemocratização" no contexto sócio-político e educacional brasileiro iniciado com a promulgação da constituição de 1988, a qual deu origem ao conceito de educação

para a cidadania (Brito et al., 2001). Desta forma, conforme a definição de educação do artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988, o ensino de LE deve inserir-se em uma perspectiva que visa ao pleno desenvolvimento do aluno, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras do Ensino Fundamental (PCN-LE) são os documentos elaborados por uma equipe contratada pelo MEC para fornecer diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras modernas de 5ª a 8ª série, mediante a "necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras" (PCN-LE, 1998: 6). No que se refere às metas dos PCN-LE (1998: 19), o Documento estabelece que seu principal objetivo é "ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras". Os PCN-LE, portanto, não têm, em sua origem, um caráter dogmático.

Buscando resgatar os princípios da educação para a cidadania, os PCN-LE ressaltam o papel formador das línguas estrangeiras dentro de uma sociedade plurilíngüe e pluricultural, enfatizando serem elas um direito de todo cidadão e o seu ensino um dever com relação ao qual "a escola não pode mais se omitir" (PCN-LE, 1998: 19). Salientando que "questões de poder e desigualdade são centrais no ensino e aprendizagem de línguas" (PCN-LE, 1998: 39), o Documento enfatiza que o processo deve contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, assumindo seu papel de "força libertadora, tanto em termos culturais quanto profissionais" (PCN-LE, 1998: 39).

Embasando-se no princípio da Transversalidade, são temas centrais do Documento, além da cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE (PCN-LE, 1998: 15). Tais temas articulam-se facilmente com os temas transversais, possibilitando que a aprendizagem de línguas seja vista "como um espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana" (PCN-LE, 1998: 21).

Os PCN-LE entendem que "a aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas" (PCN-LE, 1998: 37). O Documento assevera que esse ensino contribui para que o aluno tenha maior consciência sobre o funcionamento da língua materna e sobre sua própria cultura, desenvolva sua percepção sobre a natureza da linguagem e amplie sua visão de mundo, respeitando

as diferenças entre povos. Desta forma, a LE é vista como "uma experiência de vida", capaz de ampliar "as possibilidades de se agir discursivamente no mundo" (PCN-LE, 1998: 37). Dentro desta perspectiva, os PCN-LE ressaltam, também, a importância "da função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo" (PCN-LE, 1998: 37).

Dentro de uma perspectiva educacional, portanto, a visão de linguagem como prática social e como força libertadora (Freire, 1974, 2004) adotada pelos PCN-LE envolve o entendimento da língua, também como um instrumento ideológico. Isto implica o desenvolvimento da consciência crítica dentro do processo educacional, como também a centralidade da compreensão intercultural dentro do mesmo, promovendo, desta forma, "a aceitação (crítica) das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento" (PCN-LE, 1998: 37).

Da mesma forma, a visão de linguagem acima descrita incorpora, no que se refere ao ensino de línguas, "a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros a sua volta (PCN-LE, 1998: 43). Os Temas Transversais – Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo- consistem em temáticas "de interesse social" a serem trabalhadas, de forma interdisciplinar, envolvendo uma análise crítica de "como são construídos esses temas em práticas discursivas de outras sociedades" (PCN-LE, 1998: 43), auxiliando o aluno a ter contato com outras formas de se ver o mundo.

Tendo explicitado, resumidamente, as características centrais dos PCN-LE, passaremos na seção que segue à análise do Documento.

4.1.2 O que dizem os PCN-LE

Esta seção tem como objetivo o desenvolvimento da análise dos PCN-LE, sob a luz dos referenciais teóricos adotados neste estudo. A fim de concluirmos nosso propósito, tomamos como norte três categorias principais, a saber:

- A justificativa dos PCN-LE para a inclusão da LE no currículo
- A caracterização pelo Documento de seu objeto de estudo (a LE) e as concepções teóricas privilegiadas pelo Documento
- Os objetivos gerais para o ensino de LE estabelecidos pelos PCN-LE

4.1.2.1 Justificando a inclusão da LE no currículo

Os PCN-LE consideram que, apesar de as línguas estrangeiras encontrarem-se "deslocadas da escola", é "lá que ela deve ocorrer" (PCN-LE: 19). O Documento procura justificar a inclusão da LE no currículo do Ensino Fundamental mediante ao uso efetivo da mesma pela população. Dentro desta perspectiva, o ensino da leitura é privilegiado pelo Documento por atender às necessidades da educação formal, como também por ser a "habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato" (PCN-LE, 1998: 20).

Essa ênfase é justificada pelos autores como uma tentativa de resgatar a função que o inglês desempenha na sociedade brasileira, uma vez que "o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer". Assim sendo, segundo as diretrizes propostas pelos PCN-LE, "considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para sua aprendizagem" (PCN-LE, 1998: 20).

Os PCN-LE alegam, ainda, ser essa a única habilidade socialmente relevante dentro de um contexto em que "somente uma pequena parcela da população tem oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral" e no qual os exames vestibulares e de admissão a cursos de pós-graduação "requerem apenas o domínio da habilidade de leitura" (PCN-LE, 1998: 20). O referido Documento prossegue enfatizando que a ênfase na leitura justifica-se também devido à aparente impossibilidade de ensinar as quatro habilidades dentro das condições oferecidas pela maioria das escolas brasileiras, cujos problemas são conhecidamente a "carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio oral por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc" (PCN-LE, 1998: 21).

A esse respeito, podemos considerar que os PCN-LE são documentos que geraram polêmica entre os profissionais da área. Segundo Leffa (1998/1999: 22), argumenta-se que, entre outras coisas, o Documento "restringe a ação do professor". Convergindo com a concepção de autores como Paiva (2003) e Miranda (2005), julgamos que a ênfase dada ao desenvolvimento da leitura, em detrimento das outras habilidades, é controversa, e encontra conflitos nos embasamentos propostos pelo próprio Documento.

De acordo com os PCN-LE (1998: 19) "a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo", o que deve ser feito "por meio de processos de ensino-aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significado pelo desenvolvimento de, pelo menos, *uma habilidade comunicativa* (grifo nosso)." Tomando-se como embasamento teórico, princípios do sociointeracionismo, abordagem esta, explicitamente privilegiada pelo Documento (PCN-LE, 1998:15), entendemos que a linguagem em uso é considerada prática social. Desse modo, questionamos a existência, dentro da comunicação real, do uso de uma habilidade em detrimento de outra(s), de forma tão direcionada, conforme sugere o Documento.

Paiva (2003) explicita sua divergência diante da ênfase na leitura proposta pelo Documento, com embasamento em sua função social mais imediata, alegando ser inviável a utilização do argumento de utilidade imediata como condição para a seleção dos saberes. A autora prossegue argumentando que a relevância social da LE, também se justifica fora do contexto acadêmico, uma vez que grande parte dos jovens mantém maior contato com a mesma através de músicas, cinema, propagandas, Internet, entre outros, do que por meio de textos científicos.

Ao abordarem as restritas condições de ensino nas salas de aula da maioria das escolas brasileiras, as quais, segundo o referido Documento, inviabilizam o trabalho com as outras habilidades comunicativas, os PCN-LE discorrem sobre a importância de mantermos "objetivos realizáveis" para o ensino de línguas, dentro das "condições existentes" em nossas escolas (PCN-LE, 1998: 21). Em contrapartida, o Documento alega que o foco na leitura não deve ser interpretado como a alternativa mais fácil de ser seguida.

Contudo, é difícil não entender a ênfase nesta habilidade como uma restrição imposta (e aceita) pelas limitações do contexto, uma vez que não se faz menção nos PCN-LE, acerca da urgente necessidade de buscarmos, continuamente, maneiras de vencermos tais problemas, objetivando promover um ensino efetivo, o qual, por sua vez, tenha condições de preparar o cidadão para atuar em uma sociedade extremamente oralizada, na qual a fluência oral na LE é, também, condição vital para ascensão profissional e inserção social. Desta forma, concebemos que o privilégio da habilidade de leitura, conforme proposto pelos PCN-LE, pode ser considerado como um instrumento de exclusão, uma vez que não é oferecida aos alunos de classes menos favorecidas, a oportunidade de aprender esta língua em sua totalidade.

É pertinente ressaltarmos, neste momento, que temos consciência das condições pouco favoráveis vivenciadas por grande parte das escolas brasileiras (principalmente as públicas) para o trabalho com LE. Por outro lado, convergindo com o próprio Documento, quando os mesmos alegam que é função da escola propiciar um ensino efetivo de línguas estrangeiras e que não devemos nos guiar pelo mínimo possível, julgamos ser essencial que, na qualidade de profissionais da linguagem e educadores, lutemos, incessantemente, para efetivarmos as mudanças necessárias, a fim de propiciar um ensino de qualidade, que possa preparar todos os alunos, indistintamente, para atuar dentro da sociedade contemporânea.

Neste sentido, nosso pensamento alinha-se às acepções de Paiva (2003), na medida em que a autora afirma que os PCN-LE buscam criar justificativas para a não-realização de um ensino que atenda às determinações da LDB, ao invés de enfatizarem a necessidade de criarmos condições para que transformações ocorram. Concluímos, também, que as diretrizes estabelecidas pelo referido Documento, no que se refere à ênfase na leitura, conforme já asseverado por Leffa (1998/1999), perpetuam o deslocamento do ensino de LE para as escolas de idiomas, o que é inicialmente criticado pelos próprios PCN-LE.

Assim, o papel atribuído à aprendizagem de LE como instrumento de inclusão social e como força libertadora, também responsável pela formação crítica do indivíduo, preparando-o para ser capaz de agir no mundo através da LE, parece não encontrar eco nas maneiras privilegiadas pelo Documento de concretização do ensino de línguas. Conseqüentemente, o privilégio da leitura pode ser considerado como um fator de exclusão, mais do que de inclusão social.

É pertinente ressaltar, também, que os PCN-LE (1998: 24) pontuam que em nossa sociedade "o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno", uma vez que não tem lugar privilegiado no currículo. Julgamos provável que a própria priorização da leitura em detrimento das outras habilidades possa contribuir para que isso se mantenha. Em outras palavras, pressupomos que o aluno, ao entrar em contato com a LE (mais especificamente do inglês), através de músicas, anúncios, filmes, entre outros, sinta-se motivado a participar deste contexto, de forma plena, o que inclui usar a língua, também, oralmente. Desta forma, a ênfase na leitura pode, possivelmente, estar distante das expectativas do aluno em relação à aprendizagem de uma LE, fazendo com que a mesma perca, ainda que parcialmente, para o aluno, sua função dentro do currículo.

Em nossa concepção, acreditamos que pouco se pode ouvir da voz do aluno em tal sistema. Priorizar uma habilidade é distanciar-se do ensino da língua essencialmente como comunicação real e do propósito da formação integral do aluno, na qualidade de cidadão que tem o direito de, através da educação que lhe é oferecida, integrar-se de forma plena à sociedade em que vive. Nosso pensamento alinha-se às acepções de Paiva (2003), quando a autora salienta o fato de os PCN-LE estarem reproduzindo preconceitos contra classes populares, ao negar ao aluno o direito, já garantido pela LDB, de ser preparado, integralmente, para o mundo do trabalho, bem como para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, faz-se necessário ressaltar, também, que a ênfase do Documento em afirmar que devemos nos orientar mediante o que é realizável no contexto de ensino de LE nas escolas, atualmente, é expressa ao longo do Documento, através de variadas escolhas lexicais, tais como "daquilo que é possível" (p. 40), "visão mais realista" (p. 40), "objetivos realizáveis" (p. 21). Isto nos faz questionar, se este posicionamento, na realidade, da mesma forma que parece trabalhar a favor da manutenção do *status quo,* serve, igualmente, para perpetuar a crença recorrente (Moita Lopes, 1986) de que "não se aprende inglês (ou LE) na escola pública". Dentro desse contexto, entendemos que a centralidade da leitura é mais uma das "limitações inaceitáveis" (PCN-LE: 66) no que concerne ao ensino de LE na Educação Fundamental (e Média) no Brasil.

Além disso, julgamos importante salientar que a opção pelo foco em uma habilidade comunicativa, apenas, não garante que o ensino de LE ocorra de forma efetiva, conforme pressupõe o Documento. Pesquisas na área (Oliveira, 2003; Walker, 2003; Coelho, 2005 entre outros) mostram que o ensino de LE no Brasil é, ainda, precário e ineficiente. Isto demonstra que tais diretrizes, através de seu foco na leitura, não têm sido bem sucedidas frente à necessidade de "se garantirem condições mínimas de êxito, que devem resultar em algo palpável e útil para o aluno" (PCN-LE: 66) ou, tampouco, têm conseguido assegurar que a aprendizagem de LE não "seja uma experiência decepcionante para o aluno" (PCN-LE: 65).

Ressaltamos, também, que temos consciência do fato de que instrumentalizar o aluno, a fim de prepará-lo para sua inclusão acadêmica, não é suficiente para garantir o acesso do mesmo à Universidade. Isto não depende, unicamente, de uma só disciplina, ou de políticas educacionais públicas isoladas.

Além destas, é preciso que, paralelamente, sejam adotadas políticas sociais que viabilizem tal objetivo.

No que diz respeito ao ensino de LEC, podemos concluir que a ênfase na habilidade de leitura não procede, devido à importância da linguagem oral para a aprendizagem da criança (Cameron, 2001, 2003, dentre outros). Tal conclusão é fortalecida, ainda, pelo pressuposto de que, apesar de sua relevância no processo, a leitura e a escrita na LE não devem ser consideradas o foco central desse ensino. É pertinente salientar, também, que o trabalho com a oralidade, proposto pelos PCN-LE (1998: 22), tem como único objetivo "aumentar a consciência lingüística do aluno", além de "dar um cunho prazeroso à aprendizagem". Os momentos destinados ao trabalho com a língua oral, segundo o Documento, "não implicam engajamento no discurso" (PCN-LE, 1998: 22).

A diretriz em questão não converge com a ênfase atribuída por Cameron (2001, 2003) ao trabalho com a linguagem oral, orientado por unidades discursivas, a fim de que possamos propiciar à criança, uma situação real de uso e contribuir para que ela engaje em interações significativas. Tampouco ela se encontra alinhada à idéia de que a natureza comunicativa e sociointeracional do ensino de LE deva propiciar que o processo se oriente por objetivos que permitam oferecer à criança oportunidades de aprendizagem que transcendam à mera diversão, conforme enfatizado por Cameron (2001, 2003), Brewster, Ellis & Girard (2002), dentre outros.

Conseqüentemente, concluímos que não é através do desenvolvimento da leitura que o ensino de línguas na infância "atende às necessidades da educação formal" (PCN-LE, 1998: 20) ou propicia o desenvolvimento global do aluno. Não é no foco em uma habilidade de comunicação em detrimento de outras, que o referido ensino deve buscar cumprir seu papel na formação da criança. É através do desenvolvimento das habilidades, de forma integrada e significativa, como também de interações oriundas de situações reais de comunicação, que o ensino de LEC nas escolas do Ensino Fundamental deve objetivar "organizar uma proposta de ensino que garanta, para todos na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via língua estrangeira" (PCN-LE: 21).

4.1.2.2 A caracterização da LE e as concepções teóricas privilegiadas pelo Documento

Os PCN-LE explicitam que "o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional" e que as interações,

sendo dialógicas, não ocorrem em "um vácuo social" (PCN-LE, 1998: 19). De acordo com o Documento, os processos de construção de significados de natureza sociointeracional realizam-se através de três tipos de conhecimento, a saber:

- O conhecimento sistêmico; o qual envolve os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos.
- O conhecimento de mundo: o qual se refere ao conhecimento prévio que a pessoa tem sobre o mundo que a cerca.
- O conhecimento da organização textual: o qual engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos.

A organização dos conteúdos proposta pelo Documento realiza-se, por sua vez, através de quatro eixos, que se originam dos conhecimentos propostos, aliados a conteúdos atitudinais. É estabelecido nos PCN-LE (1998: 71), que os eixos pautados no conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, em tipos de texto e atitudes, "não devem ser tratados de maneira independente" , uma vez que "há conexão entre os conteúdos indicados em cada um deles" (PCN-LE, 1998: 71).

Nessa perspectiva, o ensino da leitura deve ocorrer em três fases, sendo as mesmas a pré-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura. Essas fases são orientadas pelo modelo interacional de leitura proposto por Moita Lopes (1996: 14), cujo foco recai na formação de leitores críticos e que, embasada na teoria de esquemas[26], aborda a interação entre o leitor e o escritor, através do texto, os quais estão em constante processo de negociação de sentido.

É relevante salientar que, embora a interação professor-aluno e da interação entre pares serem citadas como importantes pelo Documento, reafirmamos a análise de Borges (2003), quando a autora assevera que o tipo de interação que prevalece é a que ocorre entre leitor-texto-autor. Isto acontece, na medida em que a orientação dos PCN-LE, visando à construção de significados e ao engajamento do aluno no discurso, direciona-se no sentido de que o aluno interprete, cognitivamente, através do uso de estratégias mentais (inferência, predição, entre outros) e ativação de esquemas, as informações contidas no texto. Nessa perspectiva, portanto, podemos observar que "o ensino de estratégias de construção do significado", via leitura, "revela uma visão essencialmente cognitiva da aprendizagem" (Borges, 2003: 152).

[26] De forma sucinta, a teoria de esquemas abarca o modo como o leitor, através de seu conhecimento, interage e dá forma à informação escrita. Para maiores detalhes, vide Borges (2003) e Brito et al (2001)

Walker (2003), assim como Borges (2003), ressaltam que a ênfase na leitura pode ter sido proveniente da experiência dos elaboradores dos PCN-LE, no que concerne à abordagem de ensino de línguas para fins específicos (Celani et al, 1988), a partir do Projeto de Inglês Instrumental/*Brazilian ESP Project*, iniciado em 1980. É importante salientar, neste momento, que o ensino instrumental[27] tem sofrido críticas a respeito de sua natureza comunicativa, o que nos leva a questionar, também, se a visão sociointeracional de linguagem e aprendizagem que o Documento alega possuir, alinha-se à abordagem instrumental proposta.

A este respeito, convergindo com a análise feita por Borges (2003), entendemos que os PCN-LE apresentam uma dicotomia em relação à sua abordagem explícita, a qual é analisada através dos referenciais teóricos propostos pelo referido Documento, e sua abordagem implícita, inferida através das "orientações didáticas" oferecidas pelo mesmo. A abordagem privilegiada pelo Documento enfatiza a construção social de significados e que tem como foco "o uso da linguagem na comunicação" (PCN-LE, 1998: 21). Podemos concluir, desta forma, que a visão declarada de linguagem e aprendizagem dos PCN-LE revela uma abordagem alinhada aos princípios defendidos pela Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 1993, 2005).

Citando a conclusão de Borges (2003: 165) a esse respeito, compreendemos a abordagem de ensino do Documento como:

> *"uma abordagem contemporânea; que não enxerga mais a gramática da língua-alvo como tópico central do processo de ensino/aprendizagem; que privilegia atividades significativas para o aluno; que visualiza o aluno como um ser cognitivo, afetivo, emotivo, criativo e ativo no processo de aquisição e uso da linguagem".*

Por outro lado, considerando-se o foco no ensino de línguas para fins específicos presente nos PCN-LE, devemos ressaltar que ele envolve, conforme já salientado, o uso de estratégias de leitura, o que, por sua vez, abrange a ativação dos processos cognitivos e o conhecimento prévio do aluno. Desta forma, a visão de aprendizagem implícita que predomina nos PCN-LE é, essencialmente, cognitivista, distanciando-se, portanto, da base comunicativa que engloba o uso integrado das quatro habilidades, em situações reais de comunicação.

[27] Para maiores detalhes sobre o ensino de línguas para fins específicos, ver Hutchinson & Waters (1997).

Caminhando na mesma direção, é pertinente asseverar, também, que o enfoque do ensino para fins específicos volta-se, mais fortemente, para o aluno, o que pode ser considerado como uma vertente com bases essencialmente cognitivistas, distante, conseqüentemente, da visão sociointeracional, de cunho vygotskiano, que o Documento se propõe a seguir.

Assim como Borges (2003: 175), entendemos que a visão construtivista piagetiana se faz também presente na "progressão geral dos conteúdos" proposta pelos PCN-LE (1998: 72). A proposição do referido Documento, neste sentido, está calcada no pressuposto de que devemos partir de um conhecimento mais global (conhecimento de mundo e de organização textual), rumo a um conhecimento mais específico e detalhado (conhecimento sistêmico). Tal evolução pode ser relacionada às fases propostas por Piaget (1967, 1999) acerca do desenvolvimento operatório da criança (no caso, dos alunos), podendo, portanto, ser vista como baseada em uma visão genética do conhecimento e, dessa forma, distinta da visão sociointeracional do desenvolvimento (Vygotsky, 1998, 2001).

Devemos, também, chamar a atenção para o fato de que a organização e a progressão de conteúdos sugeridas pelos PCN-LE (1998: 71), centram-se em "tipos de texto". Entendemos que essa diretriz distancia-se da compreensão de textos (orais ou escritos) concebidos sob o escopo de "sistema de gêneros" ou, conforme já mencionado, "sistemas de atividades humanas" (Bazerman, 2005: 2), as quais são vistas como um conjunto de práticas socialmente organizadas, que revelam o uso da linguagem em situações propositadas e reais de comunicação.

Concluímos que essa proposta faz com que o gênero (textual) seja visto como objeto de estudo, transformando-o, primariamente, em unidades a serem ensinadas e, portanto, dissonantes da concepção de gênero como "fatos sociais" (Bazerman, 2005: 22). Assim, não enxergamos na proposta dos PCN-LE, a necessária ênfase no "ensinar a fazer", ou seja, no eixo procedimental do processo educativo. Ao estabelecer uma progressão efetuada através de conteúdos, restrita à tipologia textual, podemos asseverar que o Documento evidencia uma "visão incompleta e enganadora de gênero" (Bazerman, 2005: 31).

A este respeito, faz-se necessário apontar, ainda, que o foco em tipos textuais leva à identificação de gêneros, através de características composicionais, somente. De acordo com Bazerman (2005), ao caracterizarmos os gêneros "por um número fixo de elementos", estamos concebendo-os como atemporais e estáticos", visão esta que

se encontra em conflito com a noção dos mesmos como práticas sociais em toda sua amplitude. Neste sentido, as ações de ensinar oriundas dessas diretrizes não primam pelo desenvolvimento de interações significativas, vislumbrando o processo de ensino como um evento social em toda sua complexidade, conforme propõe Prabhu (1992).

Concluímos, desta forma, que as diretrizes propostas não garantem o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos que assegurem ao aluno agir, efetiva e apropriadamente, em diferentes situações reais de uso da linguagem, ou seja, da língua-alvo. Consideramos que os referenciais explicitados não se encontram alinhados ao princípio de que o ensino de LEC deva embasar-se no uso situado da oralidade para a construção de sentido e, para tanto, orientar-se por unidades discursivas (Cameron, 2001), levando a criança a construir sua aprendizagem ativamente e, portanto, a ser capaz de agir em situações reais de comunicação, colaborativamente (Brumfit, 1995; Luz, 2003; dentre outros).

No que se refere à cognição (PCN-LE: 62) no ensino-aprendizagem de LE, destacamos que o Documento explicita que a mesma é construída através da interação, revelando a pressuposta ênfase na natureza sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. Neste momento, os PCN-LE chamam a atenção, também, para a importância do desenvolvimento do conhecimento de natureza metacognitiva

Segundo as propostas estabelecidas, "quanto melhor for o controle que os aprendizes têm sobre o que estão fazendo durante o ato de aprender, maiores serão os benefícios, do ponto de vista da aprendizagem" (PCN-LE, 1998: 62). Os PCN-LE pontuam que a metacognição envolve, além do conhecimento explícito sobre a relação entre o uso de certos padrões interacionais em sala de aula e a construção do conhecimento, também a consciência sobre a linguagem, a qual, por sua vez, compreende a consciência acerca dos conhecimentos sistêmico, de mundo e textual.

Não enxergamos, nessa concepção de metacognição, contudo, a noção de "consciência metacognitiva" apresentada por Brewster, Ellis & Girard (2002: 53), em toda sua amplitude. Partilhando da visão explicitada, Williams e Burden (1997: 24) descrevem a metacognição como "a chave para se transferir o que se aprendeu em uma situação, para outra", o que ocorre, principalmente, através da interação entre pessoas. Tal acepção demonstra, assim, intensa preocupação em, através do desenvolvimento do conhecimento (meta)cognitivo, propiciar a formação integral do aluno como ser social. Em contrapartida, a abordagem dos PCN-LE, ao centrar-se

mais intensamente no aluno, parece voltar-se, com mais força, para a aprendizagem em um plano individual e cognitivo.

Apoiando-nos em uma visão sócio-histórica do desenvolvimento e da aprendizagem, asseveramos que desenvolver a consciência metacognitiva da criança através da LE significa propiciar que ela, através de um trabalho essencialmente colaborativo, desenvolva-se lingüística, cognitiva e sócio-culturalmente. Nesta perspectiva, o aprendiz tem oportunidade de desenvolver, ainda, sua curiosidade sobre a língua, sobre o modo como aprende e sobre o outro, percebendo, positivamente, as diferenças e semelhanças. Assim sendo, pontuamos que o papel da metacognição proposto pelos PCN-LE não se encontra em total alinhamento com a abordagem essencialmente sociointeracional e comunicacional no ensino-aprendizagem de LEC.

No que concerne à avaliação dentro das diretrizes propostas pelos PCN-LE, de maneira sucinta, podemos mencionar que ela é vista como "parte integrante e intrínseca do processo educacional" (PCN-LE: 79), o que a distancia da avaliação tradicional baseada em notas e conceitos. Dentro dessas premissas, a função da avaliação não é a de verificação, mas sim de orientação do processo pedagógico, visão esta convergente com as orientações consideradas adequadas para o ensino de línguas na infância (Lima, 1996; Cameron, 2001; somente para citar alguns).

É considerado fundamental pelo Documento, o aspecto afetivo dentro do processo avaliativo, visão esta que corrobora a importância da afetividade no ensino de LE para crianças (Figueira, 2003; Vale & Feuntein, 1995; dentre outros). Concluímos, portanto, que o conceito de avaliação explícito nos PCN-LE acompanha os princípios propostos por Scaramucci (1997), Cameron (2001), Brewster, Ellis & Girard (2002), entre outros, defendidos neste estudo.

4.1.2.3 Os objetivos propostos pelos PCN-LE

Está explicitado nos PCN-LE que os objetivos estabelecidos para o ensino de línguas são orientados "para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira" através do conhecimento de um mundo multilíngüe e multicultural, da compreensão global (escrita e oral) e do empenho na negociação do significado (ao invés da correção).

Com o propósito de elaborar os objetivos para o ensino de LE no Ensino Fundamental, os PCN-LE pautaram-se na visão do aluno como "um ser cognitivo, afetivo e criativo" (PCN-LE, 1998: 66). Segundo o Documento, para a formulação dos

objetivos, foram levadas em conta, as capacidades cognitiva, ética, estética e motora do indivíduo, bem como suas capacidades de inserção e atuação social. Apoiando-se "na natureza sociointeracional da linguagem e da aprendizagem" (PCN-LE, 1998: 25), os objetivos propostos pelo Documento são orientados pelos seguintes focos:

- O mundo multilíngüe e multicultural em que vivemos.
- A compreensão global (escrita e oral).
- O empenho na negociação do significado e não na correção.

Ao final de quatro anos de ensino, espera-se que o ensino da LE tenha sido capaz de propiciar:

- A percepção do aluno como parte integrante dessa sociedade plurilíngüe e pluricultural.
- A adoção de uma postura crítica frente ao papel hegemônico de algumas línguas no mundo.
- A oportunidade de vivenciar uma experiência de comunicação humana através da LE, possibilitando a reflexão sobre diferentes modos de se ver o mundo, bem como de seu próprio papel como cidadão na sociedade.
- A construção do conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base a língua materna.
- A visão da leitura como fonte de prazer e de informação
- A utilização de outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

Podemos argumentar que os três primeiros objetivos propostos podem ser transpostos ao ensino de LEC, uma vez que o objetivo central do mesmo é formar a criança integralmente (Williams & Burden, 1997), propiciando oportunidades para que ela se desenvolva culturalmente através desse ensino, além de cognitiva e lingüisticamente. (Ellis, 2004; Brewster, Ellis & Girard, 2002; dentre outros). O desenvolvimento da competência intercultural envolve desenvolver a percepção da criança no que se refere ao mundo repleto de diversidades em que vive.

Ressaltamos, contudo, que a "experiência de comunicação humana" a que o Documento se refere é aquela orientada pela habilidade de leitura, considerada, nesta pesquisa, como imprópria para o ensino de LEC. Da mesma forma, salientamos que a

construção do conhecimento (sistêmico e textual), diferentemente do proposto pelos PCN-LE, ocorre no processo de ensino de LEC, através da linguagem oral, principalmente, bem como por meio da mediação da língua materna (Cameron, 2001, 2003; Vygotsky, 2001; Silva, 1997; dentre outros).

A fonte de prazer e informação, na aprendizagem de LEC, origina-se nas interações significativas, decorrentes do uso da linguagem em situações reais de comunicação, dentro das quais o letramento é considerado um meio, um instrumento para o desenvolvimento da criança, e não seu único fim. Neste sentido, consideramos que apesar de explícito, o último objetivo estabelecido pelos PCN-LE, ou seja, a proposição de que outras habilidades comunicativas sejam trabalhadas além da leitura, não recebe a devida valorização. Dentro da concepção explicitada pelo Documento, reforçamos nossa percepção de que o ensino focado na leitura não prepara o aluno para "atuar em situações diversas", conforme sugere o mesmo.

Ao contrário da centralidade que o trabalho integrado com as habilidades assume no processo de ensino de LEC, outras habilidades, que não a leitura, são vistas pelos PCN-LE como "acessórios", os quais podem tornar o ensino e a aprendizagem da LE mais atrativa, sem, no entanto, possuírem, necessariamente, um caráter fortemente educativo. Esta conclusão está respaldada, entre outros, no trecho que segue, extraído dos PCN-LE (1998:22)

> "*O foco na leitura não exclui a possibilidade de haver* ***espaços*** *(grifo nosso) no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas,..., de pequenos poemas, trava línguas e diálogos. Esses recursos são úteis para oferecer certa consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos e de algum modo veicular algumas regras de uso... . Também permitem o envolvimento em aspectos lúdicos que a língua oral possibilita, aumentando a vinculação afetiva com a aprendizagem. É preciso que fique claro, porém, que esses momentos* ***não*** *(grifo nosso) implicam engajamento no discurso oral. Têm a função de aumentar a consciência lingüística do aluno, além de dar* ***um cunho prazeroso*** *(grifo nosso) à aprendizagem"*

A respeito da relação entre os objetivos propostos e a seleção de conteúdos, reafirmamos a visão de Cristovão (2005: 117). A autora argumenta que, "tanto a exposição dos conteúdos, como as orientações didáticas, voltam-se para *o que* ensinar e não *por que* e *para que* ensinar". Conseqüentemente, as diretrizes propostas podem levar à elaboração de currículos "organizados em torno de conteúdos a serem

cumpridos e não de objetivos a serem alcançados" (Cristovão, 2005: 117), o que, por sua vez, pode levar ao desenvolvimento de um processo de ensino fragmentado, distante da visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem.

4.1.3 As diretrizes oficiais e o ensino de LEC de 1ª a 4ª séries: resumindo nossa análise

Buscamos de forma sucinta, nesta seção, apresentar nossas conclusões, as quais visam a atender, especificamente, o primeiro objetivo estabelecido neste trabalho, que novamente explicitamos:

> *"Mediante uma leitura crítica dos documentos oficiais que hoje norteiam o ensino de LE no Ensino Fundamental, investigar a existência (ou não) de diretrizes teóricas que porventura se relacionem ao processo de ensinar e aprender LE nas séries iniciais (1ª a 4ª) do referido ensino, bem como especificá-las em caso afirmativo".*

Ao traçarmos nossas conclusões, nos ateremos, principalmente, aos pontos convergentes entre as diretrizes propostas pelos PCN-LE e os princípios privilegiados neste estudo acerca do ensino de LE para crianças.

Em nossa concepção, a função formativa desse ensino, que visa educar a criança como um indivíduo global, defendida neste trabalho através de autores como Cameron (2001), Brewster, Ellis & Girard (2002), Moon (2000), entre outros, encontra eco do referido Documento, principalmente no que concerne aos temas transversais. Essa temática possibilita o trabalho nos planos inter e transdisciplinares, favorecendo o desenvolvimento de tarefas e projetos, aqui privilegiados. Esses temas, quando adequados à faixa etária em foco, propiciam embasamento para o desenvolvimento de todas as competências estabelecidas para o ensino de LE na infância (a (meta)cognitiva, a lingüística, a social e a cultural), como também favorecem o trabalho embasado em gêneros aqui proposto.

A visão explícita ou declarada dos PCN-LE é aquela que reafirma a natureza sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, convergindo, dessa forma, com os princípios socioculturais e comunicacionais que nos servem de referencial teórico, devendo, em nossa acepção, servir de embasamento para o ensino de LEC. É pertinente ressaltar, que os princípios norteadores para LEC, privilegiados neste

trabalho, convergem com o objetivo proposto pelo Documento, no sentido de ampliar, através do processo, a compreensão do mundo do aprendiz, levando-o a respeitar as diferenças, bem como a valorizar sua identidade lingüística e cultural.

Devemos mencionar, contudo, que alguns aspectos dos PCN-LE encontram-se em conflito com objetivos centrais do ensino de LEC, segundo as concepções defendidas nesta pesquisa. Primeiramente, devemos mencionar a distância das diretrizes propostas pelos PCN-LE, do modelo desenvolvido por Cameron (2001, 2003), que defende a linguagem vista como prática social e o foco na oralidade dentro do processo. A ênfase na leitura defendida pelos PCN-LE diverge da relevância do desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa que deve ser favorecido dentro do ensino de LE para crianças, assim como o faz o enfoque dado pelo Documento às atividades lúdicas e de engajamento no discurso oral.

É importante salientar, também, que a visão fortemente centrada no aluno, e, portanto, essencialmente cognitivista, que podemos inferir do Documento através de suas orientações didáticas, revela-se em conflito com a abordagem fortemente voltada para o *processo* de construção do conhecimento através da interação social, defendida por Cameron (2001, 2003) e Brewster, Ellis & Girard (2002), dentre outros. Do mesmo modo, o conceito de metacognição e de competência intercultural dos PCN-LE é restrito, se comparado, entre outras, à definição de Brewster, Ellis & Girard (2002) e de Ellis (2004), respectivamente.

Entendemos, também, que a ênfase atribuída aos tipos de texto, no tocante à progressão geral dos conteúdos, inviabiliza a promoção de interações que evidenciem uma visão de linguagem e aprendizagem como prática social (Vygotsky, 1998, 2001; Bakhtin, 2004). Ao contrário, tais diretrizes parecem favorecer a transformação dos conteúdos em objetos a ensinar, o que, portanto, diminui a tonicidade dos conhecimentos procedimentais. A este respeito, Cristovão (2005) salienta que o referido Documento parece voltar-se, com mais intensidade, ao objeto de ensino que aos objetivos propriamente ditos, distanciando-se, assim, da proposta de um processo capaz de preparar o aluno para atuar, adequadamente, na sociedade, através do desenvolvimento de competências.

Concluímos, desta forma, que os PCN-LE para os ciclos 3 e 4 do Ensino Fundamental, pouco podem contribuir para nortear, adequadamente, o ensino de LE nas séries iniciais. Faz-se necessário que investigações sejam desenvolvidas, no sentido de oferecer diretrizes específicas para o processo de ensino-aprendizagem de LE de 1ª a 4ª séries, a fim de que possamos, através de princípios norteadores

apropriados, objetivos bem definidos e parâmetros condizentes com a natureza da criança e com o contexto social em que a mesma se encontra inserida, propiciar um ensino que prime pela formação plena do aluno, de maneira harmônica e efetiva.

Tratamos, nesta seção, do primeiro objetivo formulado para este trabalho. Tendo sido, conseqüentemente, respondida a primeira pergunta de pesquisa estabelecida neste estudo, passaremos a tratar, na seção seguinte, da segunda questão aqui proposta.

4.2 Ouvindo as vozes dos agentes

Esta seção visa a contemplar o segundo objetivo específico estabelecido neste trabalho, no que se refere, especificamente, ao propósito de ouvir as vozes dos participantes deste estudo. Desta forma, tratamos, nesta seção, da análise das crenças e objetivos das pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de LE nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental.

A referida análise é, portanto, condição essencial para que possamos atender plenamente o segundo objetivo desta pesquisa, que consiste em:

> *"Estabelecer parâmetros teóricos, objetivos e justificativas válidos para o contexto de ensino em questão, ouvindo-se as vozes dos agentes envolvidos no processo, a saber, alunos, pais, professores (de LE), professores de sala, coordenadores e diretores das Escolas que são cenários desse estudo e demais agentes da Educação do especificado município ."*

Para tanto, primeiramente, faremos a análise atendo-nos aos campos em que se dividem os participantes, relacionando-os aos cenários que constituem a pesquisa, EA (escola pública localizada na periferia do município), EB (escola pública rural) e EC (escola particular), respectivamente. Desta forma, é importante que retomemos a constituição dos campos e dos cenários constitutivos deste trabalho, a fim de proporcionarmos melhor compreensão da maneira que conduziremos nossa análise. Eles se encontram abaixo discriminados:

Campo 1	AL	Alunos
Campo 2	PI	Professores de inglês
Campo 3	PS, AG	Professores de sala; coordenadores e diretores
Campo 3	P	Pais

Tendo analisado as crenças e objetivos dos participantes relacionados às escolas, focalizaremos, em seguida, os cenários de PLE e da SEC, no que diz respeito às crenças e objetivos do Grupo AG. Na terceira parte deste capítulo, apresentaremos nossas conclusões a respeito da consonância ou dissonância das crenças dos participantes, no que concerne às crenças recorrentes no ensino-aprendizagem de LE, bem como no que se refere aos referenciais teóricos privilegiados neste estudo.

A análise dos dados nos permitiu inferir os objetivos e crenças dos agentes em categorias específicas, as quais já foram devidamente explicitadas no Capítulo II deste trabalho e são retomadas, neste momento: **Onde ensinar/aprender LE** (crenças sobre a escola pública e a escola de idiomas), **Quando ensinar/aprender LE** (crenças relacionadas à idade ideal para se aprender línguas), **Por que/para que ensinar/aprender LE** (crenças sobre as razões de se promover esse ensino, ou seja, crenças que relacionamos com os objetivos do ensino da LE), **Para quem ensinar LE** (crenças sobre o aluno), **Por quem o ensino deve ser promovido** (crenças sobre o professor), e, finalmente, **Como e o que ensinar/aprender** (crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE).

No que concerne às crenças dos alunos, o agrupamento segue categorias diferentes, uma vez que respeita a ordem das perguntas e respostas da entrevista com esse grupo. A análise nos permitiu inferir crenças, que se encontram agrupadas nas seguintes categorizações: **crenças sobre a aprendizagem de LE**, **crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE, crenças sobre o professor** e **crenças sobre o aluno**. Os desenhos serão utilizados para confirmamos e reforçarmos alguns aspectos relacionados às crenças e objetivos dos participantes do Grupo AL (alunos).

É importante, ainda, pontuarmos que, conforme já explanado no Capítulo II deste trabalho, embora a natureza desta pesquisa seja qualitativa em sua essência, quantificamos os dados ao apontarmos a freqüência das respostas dadas pelos participantes nos questionários e entrevistas (Brown & Rodgers, 2002). Passamos, agora, à apresentação da análise das crenças e objetivos dos profissionais da educação de EA, EB e EC.

4.2.1 O que pensam os participantes de AG e PS de EA, EB e EC.

Antes de iniciarmos a apresentação de nossa análise, retomamos o número de professores de sala (PS), diretores e coordenadores de escolas (AG) que constituem o contexto em foco, conforme demonstramos a seguir.

Campo 3	PS, AG	EA	Escola pública- Zona periférica	6
		EB	Escola pública- Zona Rural	6
		EC	Escola particular	4

Passaremos, a seguir, à análise dos objetivos e crenças dos citados participantes**,** respeitando-se as categorias de análise estabelecidas.

4.2.1.1 Onde ensinar/aprender LE

Os dados indicam que a maioria (aproximadamente 90%) dos participantes deste grupo concorda plenamente que o ensino de LE deva ocorrer nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, sendo que, em quase sua totalidade, o grupo mostra-se favorável a que esse ensino deva ser obrigatório. As justificativas recaem na questão da exclusão que a ausência desse ensino acarreta para a classe menos favorecida.

É pertinente salientar, contudo, que algumas justificativas para que os participantes concordassem apenas parcialmente com a obrigatoriedade da inclusão do ensino de LE nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, relacionam-se a crenças recorrentes referentes à possível interferência da LE sobre a aprendizagem da L1, como ilustra o excerto que segue.

- Deve fazer parte do currículo sim, apenas na 1ª que não, pois muitas vezes os alunos fazem confusão com a língua portuguesa. **(PS3, EA, questionário, 21/09/2004)**

O oposto também se mostra verdadeiro, sendo, portanto, uma justificativa comum para a inclusão desse ensino, a facilidade típica das crianças de aprenderem uma LE, o que será analisado mais detalhadamente na categoria seguinte, relacionada à idade ideal para o início da aprendizagem de línguas.

Devemos salientar que os participantes de EA e EC são aqueles que mencionam que o ensino deve ocorrer nas séries iniciais, de forma opcional. É importante, neste aspecto, também observar o fato de que ambas as escolas encontram-se inseridas em contextos muito distintos de EB, localizada na zona rural. Apoiando-nos em Barcelos (2004) e embasando-nos na natureza contextual das crenças, entendemos que, possivelmente, o contexto social mais privilegiado em que se encontram EA e EC, em relação à EB, possa influenciar o pensamento dos agentes, no que concerne à obrigatoriedade do ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino

Fundamental, remetendo-nos à idéia de exclusão social (Ahlert, 1994; Boneti, 1996; dentre outros). Observamos, portanto, nesse contexto, um conflito de vozes (Bakhtin, 2004) nas crenças (Dufva, 2003) dos agentes.

Percebemos que alguns participantes de EA orientam-se pela realidade social diversa e precária de algumas regiões do Brasil, para justificar a não obrigatoriedade do ensino de LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme demonstramos a seguir.

[...]
P: E especificamente de 1ª a 4ª série do ensino fundamental você acha que...você acha que esse ensino deve ser obrigatório? ...porque ele é opcional hoje né?
AG2: É ...opcional, eu acho assim olha...Você sabe, nós já temos... mesmo na rede municipal...nossa.. o inglês e o espanhol né?... eu acho assim que obrigatório... obrigatório não sei ... porque isso vai depender da LDB não...vai depender de leis...
P: E você acha que isso deveria mudar?...é isso que eu pergunto... você acha que a lei deveria ser repensada? ...qual é sua percepção disso?...você acha que sim, que não...
AG2: Eu acho que deveria ser assim colocada e aceita depende da região... por exemplo se nós fomos pensar em toda a precariedade que tem o [...]... o [...]...nem a língua portuguesa lá está sendo trabalhada como deveria ser... porque nós estamos numa outra realidade né?... o Sul...o Sudeste... até o Centro-Oeste não tem a mesma realidade nossa... então pra nós... se a gente for responder assim em termos nosso aqui do estado de São Paulo... nós vamos dizer que sim... se nós formos analisar o Brasil como um todo nós vamos dizer não.

Entrevista com AG2- EA (03/08/2005)

- Não, não eu acho que deveria ser obrigatório...vai depender um pouco do nível de ensino que ta? na cidade né? eu acho que tem cidades que estão tão atrasadas, né? principalmente as cidades que a gente percebe, lá no nordeste, que eles não tem...condições... então vai obrigar esse ensino... como?.. se eles nem a língua portuguesa... têm direito, nem o básico... **(PS2, EA, entrevista, 05/10/2004)**

Apesar de concordarmos com o fato de que o ensino deva ser ajustado às necessidades sociais de cada contexto, apontamos que julgamos, também, serem as limitações, inaceitáveis (Moita Lopes, 1996). Ressaltamos, ainda, que não podemos nelas nos embasar, para justificar a não obrigatoriedade do ensino de línguas em ciclos iniciais do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, ignorá-las ao estabelecer, compulsoriamente, sua inclusão em ciclos posteriores.

Neste estudo, embasamo-nos na importância do ensino da LE para a formação integral do aluno (Moon, 2000; Ellis, 2004, dentre outros), concebendo a escola como, talvez, o único local onde alunos de classes menos privilegiadas podem ter acesso ao ensino de línguas. Concluímos, assim, que tais crenças servem como

instrumento de manutenção do *status quo*. A crença de que o ensino deva ser opcional, ilustrada no excerto apresentado, parece estar, também, relacionada à crença, já evidenciada e analisada por teóricos, dentre eles, Moita Lopes (1996), de que "eles não aprendem português, quanto mais inglês".

No que se refere à possibilidade de aprendermos línguas na escola pública, os participantes de **EB** (escola rural), em sua totalidade, concordam plenamente que o aprendizado efetivo de LE pode ocorrer nesse contexto. A maioria desses participantes (85%), também discorda que é necessário freqüentar uma escola de idiomas para aprender uma LE. Apenas uma pequena parte dos participantes desse grupo (33%), alega que é somente possível aprender o básico na escola pública.

Ainda no que se refere às crenças dos participantes de **EB**, encontra-se, em primeiro plano, a crença expressa por metade deles, de que é preciso morar no exterior para se aprender inglês, convergindo com os resultados obtidos por Barcelos (1995), entre outros. A outra metade expressa concordar parcialmente com tal afirmação. Contudo, ao cruzarmos nossos dados com as justificativas redigidas pelos participantes ou, ainda, com os dados provenientes das entrevistas, podemos observar que a maior parte dos participantes enfatiza que morar no exterior é bom para se adquirir a *fluência perfeita*, mas que o fato de aprendermos inglês bem, no exterior, não exclui a possibilidade de aprendermos bem essa língua, em nosso país de origem.

- Inglês se aprende bem em qualquer lugar do mundo **(PS2, EB questionário, 26/09/2004)**

Os dados oriundos dos questionários indicam que uma pequena parte dos participantes de **EB** (30%) considera o número de alunos um empecilho para a aprendizagem, o que é indicado, também, nas entrevistas. Caminhando na mesma direção, as justificativas declaradas pelos participantes mostram-nos que, a maioria dos agentes, não considera o número de alunos como um fator impedidor da aprendizagem. Ao contrário, um número significativo de participantes (aproximadamente 70%) mencionou a interesse do aluno e do professor como elementos centrais para a aprendizagem bem sucedida, conforme evidenciado nos trabalhos de Coelho (2005), dentre outros. Ilustramos nossa análise através dos trechos que seguem.

- Na Rede Pública é oferecido aos professores todo um apoio pedagógico para uma boa aprendizagem e um bom ensino **(PS1, EB questionário, 26/09/2004)**

- Se o ensino for bem trabalhado e se houver interesse por parte do aluno, não vejo nada que o impeça de aprender **(PS3, EB questionário, 26/09/2004)**
- Todos têm capacidade de aprender, quando há interesse de todos os envolvidos **(AG2, EB, questionário, 26/09/2004)**
- Com certeza é possível ensinar bem nas escolas da Rede. **(AG1, EB entrevista, 24/11/2004)**

É relevante pontuarmos que, se por um lado as crenças expressas pelos agentes de **EB** (escola rural) são convergentes com a idéia de que a Escola Pública pode ser considerada um local adequado para se aprender LE, por outro, as crenças expressas pelos mesmos grupos em **EA** (escola municipal, localizada na periferia) e **EC** (escola particular) parecem caminhar em sentido oposto. Os dados oriundos dos questionários e entrevistas com os participantes da escola pública (periferia) e da escola particular indicam que a maioria deles considera a escola de idiomas como o local mais apropriado para se aprender uma LE efetivamente, devido às condições ideais oferecidas por esse contexto (bons professores, poucos alunos em sala e alunos motivados). Tais resultados corroboram os apresentados nos trabalhos de Paiva (1997), Barcelos (1995), Oliveira (2000), Basso (2005, 2006), dentre outros.

- As salas são numerosas... é muito difícil trabalhar a oralidade **(AG2, EA, questionário, 21/09/2005)**
- O excesso de alunos causa menor rendimento. **(PS3, EA, questionário, 21/09/2004)**

Da mesma forma, podemos inferir através dos dados oriundos dos questionários e entrevistas que a grande maioria dos participantes de **EA** e **EC** (80%) parece acreditar que podemos aprender somente *o básico* na escola pública, o que converge com os resultados apontados por Coelho (2005), entre outros.

- Lógico que em escolas de idiomas irá se aprofundar, mas o básico aprende, sim... **(PS2, EA, entrevista, 05/10/2004)**
- Em escolas de idiomas o ensino é mais aprofundado. **(PS1, EA, questionário, 21/09/2004)**
- Aqui eles estão tendo uma base, né?... **(PS4, EA, entrevista 05/10/2004)**

Também em quase sua totalidade, os participantes de **EA** e **EC** que expressam acreditar no ensino público de LE como passível de ensinar o mínimo necessário, relacionam o sucesso ou insucesso desse ensino, ao interesse do aluno. Tais participantes explicitam, também, que o ensino efetivo depende da atuação do professor e das interações

que o mesmo proporciona em sala, o que converge com o pensamento de vários autores da área (Johnstone, 2002; Fukushima, 2004; Cameron, 2001; entre outros).

- Com certeza... com certeza... podemos aprender na escola pública porque aí vai depender da habilidade do professor que está conduzindo esse aprendizado eu acho que todas as crianças independentes de serem da escola particular ou da escola pública têm condições pra estar aprendendo uma língua **(AG1, EC, entrevista, 17/08/2005)**

É necessário ressaltar, que os resultados de nossa análise indicam que as crenças expressas pelos participantes dos grupos em foco (escola municipal localizada na periferia e escola particular) não corroboram a crença recorrente de que "para se aprender uma LE (melhor e mais rápido) é preciso ir lá", conforme ilustrado no trabalho de Silva (2005), dentre outros. Todos os agentes de **EA** (escola municipal, localizada na periferia do município) e **EC** (escola particular) expressaram que é possível aprender línguas em nosso país de origem, dado esse convergente com o pensamento dos participantes de **EB** (escola pública, localizada na zona rural), já evidenciado. Ilustramos nossa análise, através de excertos que seguem.

- Ah, eu acho que aqui tem condição...é claro que se fosse pra lá eles até aprenderiam ...melhor...perfeitamente...mas aqui (em nosso país) tem condição sim... [...] de aprender bem também...**(PS1, EA, entrevista, 16/02/2005)**
- Inglês se aprende bem em qualquer lugar do mundo **(PS2, EB, questionário, 26/09/2004)**

4.2.1.2 Quando ensinar/aprender LE

Podemos inferir, através dos dados provenientes dos questionários e entrevistas, que a crença expressa de todos os participantes é a de que a criança aprende uma LE com mais facilidade que o adulto. Grande parte desses participantes (aproximadamente 88%) acredita que esse fato seja decorrente da habilidade inata da criança, enquanto apenas uma pequena parte (12%) considera que essa facilidade origina-se de um contato mais longo com a língua-alvo, ou, também, do fato de a criança ser menos inibida que o adulto.

Concluímos, desta forma, que a maior parte dos participantes apresenta crenças convergentes com a Hipótese do Período Crítico, conforme ilustrado a seguir.

- A criança tem mais facilidade, pois a memória na infância é plástica, moldável **(PS4, EB, questionário, 20/10/2004)**
- [...]a idade que eles estão é a idade onde a aprendizagem de uma outra língua é mais fácil do que numa idade adulta... **(PS2, EA, entrevista, 05/10/2004)**

- É mais fácil aprender inglês quando se é criança. A criança tem todos os canais abertos para a nova aprendizagem. **(AG1, EC, questionário, 03/03/2005)**

Esses resultados mostram que essa é, ainda, uma crença muito presente dentro do contexto de ensino de LE (para crianças), segundo Lightbown & Spada (1999), dentre outros. Tais resultados mostram-se, também, convergentes com os obtidos por Coelho (2005) e Silva (2005).

4.2.1.3 Por que e para que ensinar/aprender LE

Todos os participantes deste grupo expressaram que o ensino de LE deve ocorrer desde a 1ª série, devido à igualdade de direitos.

- Todos têm o mesmo direito de aprender e conhecer diversidades, independente da posição social **(PS4, EB, questionário, 20/10/2004)**
- Os alunos da Rede (Pública) devem ter as mesmas oportunidades **(AG1, EB, questionário, 26/09/2004)**
- Todos os educandos devem ter direitos iguais, seja na rede pública ou particular **(AG2, EC, questionário, 03/03/2005)**
- Acho que eles têm que ter esse direito a essa mesma oportunidade, como qualquer outra. **(PS3, EA, entrevista, 16/02/2005)**
- Todos devem ter o direito ao ensino de línguas **(PS1, EA, questionário, 21/09/2004)**
- Todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades de aprender outra língua. **(AG 2, EA, questionário, 21/09/2004)**

Corroborando resultados apresentados por Perin (2002), Souza (2002), Rosa (2003) e Coelho (2005), as justificativas para a inclusão do ensino de LE desde a 1ª série baseiam-se, principalmente, em razões instrumentais, as quais estão vinculadas à globalização, ao acesso à informação e à preparação para o mercado de trabalho.

- Os alunos da rede pública devem ter contato com línguas estrangeiras (inglês), devido ao constante avanço no mercado de trabalho e profissional **(PS1, EC, questionário, 20/10/2004)**
- Porque o aluno não pode ficar alienado neste mundo globalizado **(PS2, EB, questionário, 26/09/2004)**
- O mundo em que vivemos exige cada vez mais informações... isso ajuda num bom emprego... **(AG2, EA, questionário, 21/09/2004)**

Grande parte dos participantes (aproximadamente 60%) acredita que o ensino de línguas é importante nesse contexto, devido à base de conhecimento que o mesmo pode proporcionar ao aluno, possibilitando que ele chegue, em séries posteriores, mais preparado para aprender. Tais resultados alinham-se à idéia, defendida por vários

autores (Brewster, Ellis & Girard, 2002, entre outros), de que a inclusão do ensino de línguas, nas séries iniciais, deve ocorrer, dentre outros fatores, devido à questão da sustentabilidade do mesmo.

- O aluno que trabalha a LE desde o princípio, chegará a 5ª série com uma grande bagagem e seu rendimento a partir daí será maior **(PS3, EB, questionário, 26/09/2004)**
- É... desde o início esse ensino vai fazendo com que o aluno vá se familiarizando né.. então aquilo só vai acrescentando... depois de uns anos percebemos a diferença, porque ele já teve uma bagagem.. eu acho que essa é a importância. **(AG2, EB, entrevista, 24/11/2004)**

Nossos dados evidenciam, ainda, que além de prepará-lo para a aprendizagem da nova língua em séries posteriores, a maioria dos participantes (60%) entende que o ensino de LE, nas séries iniciais do Ensino Fundamental pode despertar/aumentar o interesse do aluno, conforme ilustrado a seguir.

- Os alunos iniciando cedo uma segunda língua têm mais interesse ao chegar no 2º ciclo **(AG1, EA, questionário, 21/09/2004)**
- Quanto mais cedo ir se familiarizando com a língua, melhor será o aprendizado posterior **(PS3, questionário, EA, 21/09/2004)**

No que se refere à cultura, dados oriundos dos questionários indicam que quase todos os participantes consideram necessária a inclusão cultural neste ensino. Por outro lado, objetivos formativos não parecem ser reconhecidos como fundamentais no ensino de línguas, uma vez que a relevância de serem abordados aspectos culturais no processo não se evidencia, com grande intensidade, nas entrevistas. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, dentre os participantes que concordaram com a importância de esse ensino voltar-se para a diversidade cultural entre os povos, uma parte também significativa, explicitou que objetivos instrumentais são mais importantes (Rosa, 2003; Perin, 2002; entre outros), conforme ilustramos através do excerto que segue.

- Não é só este (a cultura) o ponto principal. Acredito que as exigências do mercado de trabalho sobrepõem a este princípio. **(PS3, EB, questionário, 26/09/2004)**

Observamos, desta forma, que o ensino da cultura é abordado de maneira superficial, não sendo entendido pelos participantes como forma de criarmos "esferas

de interculturalidade" no ensino-aprendizagem de LE (Kramsch, 1993), visão esta corroborada, dentre outros teóricos, por Basso (2001).

No que diz respeito à relevância da diversidade de línguas no Ensino Fundamental, todos os participantes expressam que o inglês, por ser uma língua universal, deve ter prioridade sobre as outras línguas estrangeiras.

- É uma língua universal **(PS2, EA, questionário, 21/09/2004)**
- É a língua que domina **(PS3, EA, questionário, 21/09/2004)**
- Acho que o inglês deva ter prioridade, pois temos mais contato com o inglês na nossa vida diária **(PS1, EC, questionário, 20/10/2004)**
- O inglês...com certeza...é mais importante **(AG1, EC, entrevista, 17/08/2005)**

Observamos, neste momento, que essa visão pode ser considerada alienante, caso não se encontre aliada a uma postura crítica frente à hegemonia que o inglês pode representar (Mckay, 2002). Nessa perspectiva, os dados evidenciam que as crenças expressas dos participantes encontram-se distantes do papel formador que o ensino de LE deve cumprir na educação da criança, conforme ressaltam vários teóricos da área, dentre eles Brewster, Ellis & Girard (2002).

Devemos salientar, também, que os dados indicam que os participantes não são unânimes no que concerne ao ensino de mais de uma língua nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Através dos questionários podemos observar que parte dos agentes (aproximadamente 30%) parece concordar com a necessidade da diversidade lingüística, contrapondo-se à noção de que o inglês deve ser ensinado em uma perspectiva monolíngüe (Phillipson, 2003). Nas entrevistas, por sua vez, uma parte considerável (60%) de participantes ressaltou a necessidade de que pelo menos mais uma língua (Espanhol) fosse ensinada, se existissem condições para tal.

As justificativas para o ensino de apenas uma língua estrangeira nesse contexto corroboram crenças comuns (recorrentes), no que diz respeito ao ensino de LEC, tal qual a de que o ensino concomitante de mais de uma LE, na infância, pode confundir o aluno, conforme ilustrado pelo excerto abaixo.

- As crianças confundem. Melhor nas séries iniciais não misturar mais de uma (LE). **(PS2, EA, questionário, 21/09/2004)**
- Mais de uma língua confunde as crianças, a língua que eu acho relevante é o inglês **(PS1, EA, questionário, 21/09/2004)**

Da mesma forma, uma pequena parte dos participantes (25%) enfatizou, nos questionários, que o ensino de espanhol deveria ocorrer, além do ensino de inglês, por ser ele fácil de aprender. Dados das entrevistas corroboram tal acepção.

- Mais eu acho que o espanhol também é importante...e eles têm mais facilidade né?...é mais parecido com o português...**(PS1, EA, entrevista, 16/02/2005)**

Concluímos, portanto, que, embora não mencionado pela maioria dos participantes, o mito relacionado à facilidade da aprendizagem do espanhol devido a sua semelhança com o português, conforme relatado por Silva (2005), dentre outros, parece ser, também, comum no contexto de nossa pesquisa, não se evidenciando, pela freqüência de sua ocorrência, como uma crença central, e, sim, periférica.

4.2.1.4 Para quem ensinar LE

No que se refere aos aprendizes, os dados provenientes dos questionários e entrevistas indicam que, em sua totalidade, os participantes consideram que qualquer aluno, independentemente de sua classe social, tem o direito e tem condições de aprender uma LE, o que está em oposição aos resultados obtidos por Félix (1999). Em nosso contexto, as crenças expressas dos participantes parecem contrapor-se, portanto, à teoria do déficit cultural explicitada por Moita Lopes (1996).

- Todos os alunos daqui têm... são capazes de aprender línguas estrangeiras **(AG1, EA, entrevista, 05/10/2004)**
- Todo mundo é capaz de aprender uma língua estrangeira... **(PS1, EA, entrevista, 16/02/2005)**
- Todos têm potencial para aprender uma nova língua, a pessoa não aprenderá se não tiver contato algum com a língua. **(AG1,EC,questionário, 03/03/2005)**

Pudemos observar através dos dados dos questionários que, em sua totalidade, os participantes parecem aceitar que há pessoas que nunca conseguirão aprender uma LE. Inicialmente pensamos que os resultados nos remetiam às questões relacionadas à aptidão ou à capacidade inata e imutável de se aprender uma nova língua, o que é refutado pela abordagem sociointeracionista, defendida neste estudo. Consideramos a hipótese de que os dados indicavam um conflito, já que a maior parte desses participantes também relatava, em outro momento do questionário, que todos somos capazes de aprender línguas.

O cruzamento com os dados provenientes das entrevistas, no entanto, revelou que, na verdade, os participantes vinculam o sucesso ou insucesso da aprendizagem,

principalmente ao interesse do aluno. Isto nos indica que, de acordo com os participantes, não há possibilidade de aprendizagem se o aluno não estiver interessado.

Nossos dados revelam-se, desta forma, convergentes com os resultados relatados por Coelho (2005), que indicam que a maioria dos participantes parece acreditar que todos podem aprender uma língua se houver esforço, demonstrando que a possibilidade de aprendizagem depende mais do comprometimento do aprendiz, do que de um dom ou aptidão natural. É pertinente salientar que a influência de um alto QI no sucesso da aprendizagem não se sustenta nos dados relacionados a este grupo.

- A pessoa tem que querer aprender; se não houver interesse não se aprende **(PS4, EA, questionário, 21/09/2004)**
- [...]o aluno esforçado e que inicia desde pequeno a aprender tem condições de aprender... **(PS3, EA, entrevista, 16/02/2004)**
- [...] são alunos que realmente não têm interesse prá nada...então é aquela criança que tem muita dificuldade em tudo...é aquela criança desinteressada...**(AG2, EA, entrevista, 05/10/2005)**
- Eu acho que a criança que se interessa mais, aprende melhor... **(PS1, EA, entrevista, 16/02/2005)**

P: E todas as pessoas são capazes de aprender uma língua estrangeira?
PS1: Sim...basta ter vontade e levar a sério o curso né?

Entrevista com PS1, EC, 30/06/05

4.2.1.5 Por quem o ensino deve ser promovido

Os dados evidenciam que grande parte dos participantes (90%) acredita que o professor deva ter fluência oral, para que a aprendizagem ocorra de forma apropriada. Contudo, ao cruzarmos os dados dos questionários com dados oriundos das entrevistas, observamos que a crença expressa pelos participantes é a de que a importância central para um ensino efetivo depende da "didática" do professor, o que se contrapõe aos dados apresentados em Basso (2005, 2006).

Observamos que, em quase sua totalidade (aproximadamente 94%), os participantes mencionam a formação do professor como fator de extrema importância para o sucesso da aprendizagem, dados estes que corroboram a relevância da formação adequada do profissional atuante nessa área (Cameron, 2001, 2003; Moon, 2000; dentre outros). É pertinente salientar que esses resultados apontam crenças divergentes da noção de que o professor ideal é o nativo (Phillipson, 2003).

Apresentamos, a seguir, os excertos que seguem ilustram nossa análise.

- Em primeiro lugar o professor precisa ser capacitado e de preferência fluente **(AG1, EC,entrevista, 17/08/2005)**

P: E o professor, como deve ser esse professor de línguas estrangeiras, pra ensinar de 1ª a 4ª serie?
PS1: Eu acho que esse professor tem que ser um professor especializado né? pois o profissional vai desempenhar melhor seu papel né?...quanto mais especializado melhor....**Entrevista com PS1, EC, (30/06/2005)**

- Ah... ele... o professor de línguas...no caso... eu acho que ele devia ter assim ser um pouco mais preparado... assim na parte de didática... de postura de professor também...**(AG2, EB,entrevista, 24/11/2004)**
- [...]didática... método de ensino apesar de ser coisas assim que a gente aprende no magistério ela também favorece na hora de ensinar o inglês...**(PS4, EB, entrevista, 24/11/2004)**
- O grande problema é o professor não ser bem formado. **(PS3, EB, entrevista, 25/10/2004)**
- É necessário ao professor alto nível e também muita didática. **(PS2, EC, questionário, 20/10/2004)**
- Eu acho importante falar bem a língua, dominar bem a língua... para que o aluno aprenda a falar corretamente **(PS1, EC, entrevista, 30/06/2005)**

É necessário ressaltar que, diferentemente dos participantes de **EA** (escola pública localizada na periferia do município) e **EB** (escola pública rural), os dados nos permitem inferir que as crenças da maior parte dos participantes de **EC** (escola particular) atribuem maior responsabilidade ao professor que ao aluno pelo sucesso da aprendizagem. O ensino efetivo, dentro das concepções da maioria desses participantes, é resultado, na verdade, da ação conjunta de diversas variáveis, tais como, contexto, motivação do aluno e capacidades do professor.

[...]
P: Bem... você me disse que todas as pessoas são capazes de aprender desde que motivadas... essa motivação depende mais de quem, você acha?
PS2: Do professor. **(PS2, EC,entrevista, 30/06/2005)**

- Sempre que o aluno é estimulado a participar, seu interesse aumenta **(AG2, questionário, 03/03/2005)**
- Um ensino efetivo depende do contexto: professores adequados, classes com motivação, etc. **(AG1, EC, questionário, 03/03/2005)**

4.2.1.6 Como e o que ensinar/aprender

Dados oriundos dos questionários indicam que todos os participantes discordam que a leitura deva ter prioridade sobre as outras habilidades. A crença expressa dos participantes é a de que todas as habilidades devem ser ensinadas, devendo a oralidade ser privilegiada.

- Quando o aluno fala, ele participa e quando participa, as chances para um aprendizado com sucesso são maiores **(PS1, EB, questionário, 26/09/2005)**
- Falar é muito importante...mais importante do que ler. **(AG1, EB, entrevista, 24/11/2004)**
- Ah eu acho que seria importante assim conversação em inglês... que aprende muito a dicção... tudo ne? eu acho deveria... cantar é importante. **(P12, EC, entrevista, 15/07/2005)**

Todos os participantes consideram que a gramática e o vocabulário não são os pontos principais a serem ensinados, contrapondo-se, dessa forma, aos resultados apresentados por Barcelos (1995). Ao justificarem suas respostas, os agentes, novamente, ressaltam a importância do desenvolvimento da oralidade no processo.

- Acho gramática e vocabulário são o menos importante, exceto em concursos vestibulares **(P9, EC, questionário, 17/03/2005)**
- Falar e ouvir ajuda e estimula o aluno **(AG1, EA, questionário, 21/09/2004**)
- A oralidade é muito importante, principalmente individual, para realmente ver se o aluno está realmente aprendendo **(AG2, EA, questionário, 21/09/2004)**

Em sua totalidade os participantes enfatizam a relevância de o ensino de línguas estar relacionado a atividades cotidianas do aluno. A este respeito, observamos, ainda, que a crença dos participantes é a de que as atividades apropriadas para promover uma aprendizagem efetiva, devem priorizar jogos e músicas.

- [...]eu acho que tem que trabalhar bem diversificado, tem que usar música... figuras... coisa que desperte o interesse do aluno... tudo que é diferente né?.. eles têm um interesse maior. **(PS3, EB, entrevista, 25/20/2004)**
- Olha... que eu percebo que eles gostam bastante são brincadeiras que fazem desafios entre... entre grupos né?... pra descobrir palavras... músicas que eles cantam, ah!... joguinhos que eles fazem e as atividades gerais da lousa que ele são muito curiosos... eles querem saber muitas e muitas palavras... acho que até suga o professor.. **(PS3, EA, entrevista,16/02/2005)**

PS2: Ah... eu acho... assim... bingo..sabe, coisa diferente... atividades diferentes... bingo... cruzadinha... enfim... música... eles gostam muito de música, viu? nossa! eles amam música... eles pegam rapidinho.
P: Você fala em atividades diferentes... por que diferentes?
PS2: Bom... eu acho que é uma maneira diferente de trabalhar, né? você não ficar naquele tradicional...passar na lousa ler e tal.. então ...aí pode acontecer saldos positivos né?
Entrevista com PS2, EB, 26/09/2004

A maioria dos participantes (75%) considera o ensino de línguas deva relacionar-se a outras disciplinas do currículo, conforme evidenciamos.

- Interdisciplinaridade e contextualização fazem parte inerente do processo de ensino-aprendizagem **(PS2, EC, questionário, 20/10/2004)**

As crenças expressas dos participantes, no que concerne às maneiras de se promover o ensino de LE, bem como no que diz respeito à forma de se abordar a gramática e o vocabulário no processo, parecem encontrar-se alinhadas a uma visão de linguagem e aprendizagem mais contemporâneas, ou seja, menos tradicional e estruturalista. Devemos ressaltar, no entanto, que nem os questionários, nem as entrevistas revelam referências acerca da necessidade de que tais atividades, além de divertidas, maximizem a aprendizagem da língua-alvo, conforme ressaltam Cameron (2001, 2003), Luz (2003), Szundy (2001, 2005), entre outros.

Da mesma forma, conforme evidenciado também em Basso (2001), pouquíssimas foram as menções a respeito da importância de atividades em grupos e pares para a aprendizagem da língua-alvo (pela criança), sendo o ensino da cultura mencionado com freqüência mínima, como já salientado, nas entrevistas. Tais fatores, dessa forma, não evidenciam uma visão de aprendizagem convergente com concepções sociointeracionais, o que se contrapõe às crenças expressas dos agentes, no que concerne ao modo como as habilidades, o vocabulário e a gramática são abordadas no ensino de LEC.

No tocante à complexidade do conteúdo a ser ensinado, a maior parte dos participantes (75%) não se declara favorável à idéia comum de que a criança deva aprender somente uma linguagem simples (Brewster, Ellis e Girard, 2002). Os dados indicam que eles julgam ser possível que, ao final do ciclo 2, os alunos tenham aprendido muito mais do que apenas palavras. De certa forma, relacionamos tais crenças, também à possibilidade de promover a progressão de conteúdos pautada pelo modelo de currículo em espiral (Dolz & Schneuwly, 2004; Almeida Filho, 2003; entre outros), o que entendemos como uma forma apropriada de tratar a linguagem/LE, no ensino-aprendizagem de línguas.

- É importante ensinar uma linguagem simples, mas aprofundar-se aos poucos **(PS2, EB, questionário, 26/09/2004)**
- Eles não aprendem somente isso. Isto é o princípio. No decorrer do ensino, irá ampliando e introduzindo novos conteúdos **(PS3, EB, questionário, 26/09/2004)**

4.2.1.7 Súmula das crenças de AG e PS de EA, EB e EC

Encontram-se resumidas, a seguir, as principais crenças expressas e objetivos dos diretores, coordenadores e professores de sala das três escolas que fazem parte deste estudo. Procuramos, também, demonstrar alguns aglomerados de crenças (Silva, 2005), comuns ao contexto em foco. Tais aglomerados são constituídos por crenças que se mostram interligadas, encontrando-se bem próximas umas das outras.

- **É possível aprender LE efetivamente na escola regular** (mais evidenciado em EB que em EA e EC)
- **Todos somos capazes de aprender LE**

- **É mais fácil aprender LE quando se é criança**

- **É possível aprender o básico na escola regular** (EC/EA)
- **A escola de idiomas é o local mais apropriado para se aprender LE** (EC/EA)
- **O sucesso do ensino/aprendizagem depende do interesse do aluno** (EB/EA) **e do professor** (EC)

- **Não é preciso viajar para o exterior para aprendermos LE**

- **O ensino de LE deve ocorrer nas séries iniciais do Ensino Fundamental**
- **Devemos aprender LE (inglês) devido à globalização**
- **O ensino de LE é importante para o mercado de trabalho**
- **O inglês deve ter prioridade sobre as outras línguas estrangeiras, pois é uma língua universal**

- **Mais que uma língua - inglês e espanhol- deveriam ser ensinadas nas séries iniciais**

- **O ensino de mais de uma língua pode confundir a criança**

- **O ensino de LE é importante para a criança, pois a prepara para a aprendizagem futura**
- **O ensino de LE é importante de 1ª a 4ª séries, pois desperta o interesse do aluno frente a essa aprendizagem**

- **O ensino da cultura é importante, mas não se sobrepõe à razão instrumental do ensino**
- **O ensino de LE deve ser relacionado a outras disciplinas do currículo**

- **O professor de LE deve possuir formação adequada e bom conhecimento da língua que ensina**

- **A criança é capaz de aprender mais que uma linguagem simples**
- **As atividades devem relacionar-se aos seus interesses (cotidianos)**
- **Jogos e brincadeira são as atividades apropriadas para serem desenvolvidas**
- **A oralidade deve ser priorizada**
- **O ensino de todas as habilidades,de forma integrada, é importante**

4.2.2 O que pensam os pais de EA, EB e EC

Nesta parte, faremos a análise das crenças e objetivos do Grupo P, dos três cenários que constituem este estudo. Para tanto, teremos como norte, as categorias das crenças, já apresentadas nesta pesquisa. Encontra-se especificado, a seguir, o número de participantes de cada escola, especificamente.

Campo 3	P	EA	Escola pública- Zona periférica	07
		EB	Escola pública- Zona Rural	08
		EC	Escola particular	13

4.2.2.1 Onde ensinar/aprender LE

Todos os participantes desse grupo expressam que o ensino de LE deva ocorrer na Escola Pública e concordam que o ensino de línguas deva fazer parte, obrigatoriamente, da Matriz Curricular das séries iniciais do Ensino Fundamental. As justificativas recaem, principalmente, em objetivos instrumentais (Rosa, 2003; Coelho, 2005; entre outros) e na importância da igualdade de direitos.

- O ensino de línguas estrangeiras deve ser direito de todo aluno **(P3, EC, questionário, 14/03/2005)**
- Inglês é necessário. Deve ser para todas as pessoas e não só para alguns **(P7, EC, questionário, 14/03/2005)**
- É bom estudar inglês prá arrumar um emprego bom que não precise mais trabalhar na roça como a gente. **(P2, EB, entrevista, 25/10/2004)**

Diferentemente dos participantes do Grupo P de **EA** (escola municipal, localizada na periferia) e **EB** (escola municipal rural), os participantes de **EC** (escola particular) estão divididos quanto à possibilidade de ser possível aprender línguas na escola pública. Grande parte dos participantes (aproximadamente 60%) acredita que a escola de idiomas é o local ideal para se aprender LE, sendo que uma parte também significativa (aproximadamente 40%) discorda dessa crença.

Os dados provenientes das entrevistas reforçam que a crença expressa da maioria dos participantes de **EC** é a de que temos muito mais chances de aprender línguas na escola de idiomas, pois o ensino de LE nas escolas regulares é precário e insuficiente, principalmente devido ao grande número de alunos em sala e a falta de motivação dos mesmos.

- O ensino das escolas públicas ou particulares é muito superficial. Aprendemos melhor na escola de idiomas. **(P4, EC, questionário, 14/03/2005)**
- Eu acho que ela aprende aqui, mas ela faz escola por fora de inglês... sabe... escolas de idiomas....aí complementa...é melhor. **(P11, EC, entrevista, 27/07/2005)**

Enquanto todos os participantes do Grupo P de **EA** e **EB** concordam com a afirmação de que é possível aprender inglês aqui em nosso país, discordando, portanto, de que é preciso freqüentar uma escola de idiomas ou viajar para o exterior para saber uma LE, efetivamente (Barcelos, 1995, 2000, entre outros), o Grupo P de **EC** mostra-se, novamente, dividido a este respeito. Uma parte considerável de participantes (60%) acredita que, para aprendermos inglês, devemos ou estudar na escola de idiomas ou viajar para o exterior. Outra parte (40%) indicou que a aprendizagem depende de muitos fatores e que morar em um país onde se fala a língua que queremos aprender faz com que aprendamos mais rápido, não garantindo, no entanto, sucesso.

- [...]é possível aprender aqui na escola desde que seja um aluno muito interessado e esforçado...porque eu acho que apenas com um inglês de uma rede publica... um aluno normal... não muito de estudar... só aprende o básico... mas não vai conseguir falar a língua normalmente em hipótese alguma**. (P13, EC, entrevista, 18/09/2005)**
- Precisamos morar no país para aprender bem. Acredito que só a prática nos leva à perfeição. **(P1, EC, questionário, 14/03/2005)**
- É claro que é mais fácil e rápido aprender morando no país, mas isso vai depender muito da qualidade do ensino, também. **(P3, EC, questionário, 14/03/2005)**

Podemos perceber que os discursos dos participantes do Grupo P de **EA/EB** (escolas públicas) e de **EC** (escola particular) encontram-se em conflito, evidenciando a natureza polifônica da linguagem. (Bakhtin, 2004). Isto nos revela, fortemente, também, a natureza contextual das crenças (Barcelos 2001, 2004). Pertencendo a uma comunidade de baixa renda, os participantes de EA/EB, provavelmente, não têm condições de freqüentar um curso de idiomas ou, tampouco, viajar para o exterior. Desta forma, a Escola Pública parece ser considerada o único instrumento capaz de lhes propiciar meios de inclusão e ascensão social, levando-os a considerá-la capaz de promover o ensino da LE de forma efetiva.

É importante observar que os argumentos apresentados pelo Grupo P de **EB** podem ser considerados convergentes com princípios defendidos em LEC (Cameron, 2002, 2003, entre outros), pois expressam a idéia de que o sucesso ou o insucesso do ensino depende, em grande parte do profissional que o conduz (e, portanto, das interações por ele promovidas).

- Porque se existe professor de inglês é porque ele sabe, então deve (ser capaz de) passar (seu conhecimento) para outras pessoas ou crianças. **(P1, EB, questionário, 25/10/2004)**
- Tendo bons profissionais podemos aprender em qualquer lugar **(P3, EB questionário, 25/10/2004)**
- Se for um bom professor até que os alunos podem conseguir falar sem ter que ir pra fora **(P7, EB, questionário, 27/09/2004)**
- Não...aqui mesmo aprende... se tem professores que sabem... então eu acho que tem condições de ensinar as crianças... e outras pessoas até... se possível. **(P2, EB, entrevista, 25/10/2005)**

É pertinente pontuar, também, que, ao ser indagada sobre a possibilidade de aprendermos inglês na escola pública, na escola de idiomas e/ou no exterior, uma participante observa que é possível aprender na escola, mas que o tempo disponível para esta aprendizagem deveria ser mais longo. A crença expressa pela participante alinha-se ao pensamento de autores como Fukushima (2004), Johnstone, (2002), Moon (2002), entre outros, os quais enfatizam a importância da quantidade, além da qualidade de insumo para que atinjamos resultados positivos. Esta, entretanto, não parece ser uma crença comum no grupo em questão, podendo ser considerada, portanto, como uma crença menos central na cultura de ensinar/aprender do mesmo.

- As duas coisas, né?... porque a aula de inglês na escola...eu acho assim... um período muito curtinho... é muito pouco né?...eu... na minha opinião... deveria ser um pouco mais longa a aula de inglês....mais aulas...daria pra aprender bem... **(P3, EB, entrevista, 25/10/2005)**

É também relevante mencionar que os dados parecem indicar que os participantes do Grupo P de **EB** (escola rural) têm consciência de que a acepção de a escola de idiomas ser o local apropriado para se aprender uma LE e de que a idéia de ser preciso viajar para aprender uma nova língua, são discursos geradores de exclusão social (Moita Lopes, 1996; Leffa, 1998/1999, entre outros). Foram marcados nos trechos que seguem, os vocábulos que, juntamente com as falas dos participantes, nos levam a esta conclusão.

- Há como ensinar, sim, e *essas* crianças *têm* que ter oportunidade. **(P2, EB, questionário, 25/10/2004)**
- Não é só porque a pessoa é pobre que um dia não pode vencer na vida... e o inglês vai ser bem aproveitado... podemos aprender em qualquer lugar. **(P3, EB, questionário, 25/10/2004)**
- Sim...podemos aprender aqui... por que não?...como a gente já comentou aqui na rede pública *também* há crianças com QI alto né?...não só em particular...[...]...talvez a criança daqui *por falta de oportunidade* dos pais... financeiramente não estão numa escola particular...mas o QI dela talvez seja até melhor do que uma criança de escola particular....**(P1, EB, entrevista, 25/10/2004)**

4.2.2.2 Quando ensinar/aprender LE

Em quase sua totalidade, os participantes do Grupo P concordam com a concepção de que, quanto mais cedo aprendermos uma língua, melhor (Lightbown & Spada, 1999). Os excertos abaixo ilustram nossa conclusão.

- É bem mais fácil aprender quando se é criança **(P4, EB, questionário, 25/10/2004)**
- É bem mais fácil aprender inglês quando é criança porque a mente das crianças é mais fácil para aprender **(P1, EB, questionário, 25/10/2004)**
- [...]porque eu acho que quando as crianças são... quanto mais nova elas são eu acho que aprende melhor.... **(P2, EA, entrevista, 25/10/2004)**
- [...]porque é mais fácil trabalhar com a criança desde pequena **(P1, EA, entrevista, 25/10/2004)**
- Acho que é mais fácil aprender inglês quando criança que em idades mais avançadas, há mais assimilação se tiver inglês desde a 1ª série. **(P8, EC, questionário, 17/03/2005)**

Torna-se pertinente pontuarmos que, para este grupo, a idade evidencia-se como a principal razão para a inclusão deste ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com os objetivos de ordem prática.

4.2.2.3 Por que e para que ensinar/aprender LE

Os participantes desse grupo justificam o ensino de LE para crianças embasando-se em objetivos essencialmente instrumentais, corroborando resultados também evidenciados em Rosa (2003), Coelho (2005), entre outros. Para a maioria dos participantes do Grupo P (aproximadamente 90%), a importância de aprendermos uma LE decorre de o inglês ser uma língua universal, evidenciando, dessa forma, razões essencialmente práticas, no que se refere aos objetivos dessa aprendizagem.

- O inglês é mais importante...inglês é usado bem dizer em todos os paises.... **(P7, EB, entrevista, 25/10/2005)**
- Eu tive reparando... tem inglês em todo lugar né?...na televisão... em tudo **(P5, EB, entrevista, 25/10/2004)**
- Olha eu acho muito importante aprender inglês devido a própria globalização que a gente está passando, então eu acho fundamental aprender línguas **(P3, EC, entrevista, 14/07/2005)**
- O jovem vai ter uma oportunidade a mais para o mercado de trabalho **(P3, EA, questionário, 25/10/2004)**
- Ah! eu acho que influencia sim... porque aí se ele tiver que arrumar alguma coisa mais a frente né? ... um emprego...conforme vai passando os anos ele vai aprendendo melhor... **(P6, EA, entrevista, 27/09/2005)**

A maioria expressa, nos questionários, julgar importante a inclusão de aspectos culturais no ensino-aprendizagem de LEC, o que não se evidencia nas entrevistas. Concluímos, assim, que este não parece ser um fator de extrema relevância para esse grupo, se comparado à possibilidade de inserção social que a aprendizagem do inglês viabiliza, a qual foi mencionada por todos os participantes, ao serem entrevistados.

Nossa conclusão encontra respaldo ainda mais sólido, ao abordarmos os dados oriundos das justificativas apresentadas por esses participantes, na medida em que as mesmas reafirmam objetivos de ordem instrumental para a aprendizagem de línguas, conforme podemos observar nos excertos, a seguir.

- Concordo que o ensino da cultura é importante. Não sabemos o dia de amanhã. Pode ser necessária para um trabalho longe daqui. **(P4, EB, questionário, 25/10/2004)**
- A cultura é importante porque eu não sei o dia de amanhã. **(P2, EB, questionário, 25/10/2004)**

Os dados provenientes dos questionários revelam, ainda, que todos os participantes desse grupo mostram-se favoráveis ao ensino de mais de uma língua na escola, contrariando perspectivas monolíngües explicitadas por Phillipson (2003), sendo o espanhol a língua mais mencionada, depois do inglês.

- É muito importante aprender inglês e espanhol, mas principalmente inglês porque ele está presente em varias... em tudo na nossa vida... hoje dia a Internet... em tudo tudo, tudo... então é muito importante. **(P2, EC, entrevista, 14/07/2005)**
- No mundo competitivo em que vivemos, é essencial que o jovem saiba outras línguas. **(P2, EC, questionário, 17/03/2005)**

Do mesmo modo que os grupos anteriores, esses participantes priorizam o inglês, o que fica claro nas entrevistas. Nos questionários e nas entrevistas não houve menções sobre a relevância de refletirmos sobre o papel hegemônico da língua inglesa no mundo (Pennycook, 1998, dentre outros), o que nos leva a concluir que, o Grupo P, como os demais, também evidencia uma postura, aparentemente, não crítica frente à aprendizagem de línguas.

4.2.2.4 Para quem ensinar LE

A maior parte dos participantes do Grupo P discorda da afirmação de que algumas pessoas não são capazes de aprender línguas, convergindo, portanto, com a idéia de que todos nós temos capacidade de aprender se inseridos em contextos apropriados, onde haja interações adequadas. Desta forma, as crenças expressas desses agentes contrapõem-se à concepção de que alunos da escola pública não têm condições de aprender (Félix, 1999).

P: A Senhora acha que todo mundo é capaz de aprender inglês?
P5: Eu acho que sim né?... todo mundo... sim... todo mundo é igual....
Entrevista com P5, EB (25/10/2004)

- Todos temos capacidade de aprender **(P3, EA, questionário, 25/10/2004)**

[...]se tem professor... tem jeito de se aprender aqui na escola sim. **(P6, EA, entrevista, 27/09/2005**

É relevante ressaltar, ainda, que os participantes que concordaram com o fato de que algumas pessoas nunca irão aprender LE, justificaram que isso pode ocorrer devido à falta de interesse do aluno ou à falta de oportunidade, não citando fatores de ordem biológica. Tal crença reafirma o pensamento comum de que a motivação leva à aprendizagem mais efetiva (Lightbown & Spada, 1999), distanciando-se, assim, de uma abordagem inatista de aquisição ou do conceito de aptidão (Lightbown & Spada, 1999), como elemento importante para que a aprendizagem ocorra.

Os dados oriundos das entrevistas e questionários nos possibilitam inferir que o Grupo P não considera, no entanto, o interesse da criança como um fator primordial para que a aprendizagem ocorra. A crença deste grupo é a de que a figura do professor é central para que a criança se interesse e, portanto, para que o ensino seja bem sucedido.

[...]Eu acho que... na minha opinião...acho que... com bons profissionais as crianças são motivadas. **Entrevista com P9, EC, (20/07/2005)**

É importante perceber, também, que uma parte significativa dos participantes de **EB** e **EA** (escolas públicas) acredita que pessoas com QI mais alto apresentam melhores condições de aprendizagem, o que implica a existência de uma aptidão natural para se aprender algo (Lightbown & Spada, 1999) e, portanto, a possibilidade de não se aprender devido a tais fatores.

- Tem criança mais capacitada, com a mente mais boa em qualquer lugar **(P2, EB, questionário, 25/10/2004)**
- Tem criança mais inteligente que outras, que aprendem melhor, é comum isso em qualquer lugar. **(P8, EB,questionário, 25/10/2005)**

Aparentemente, portanto, há um conflito entre a crença de que todos podemos aprender uma LE e a de que algumas pessoas não aprendem, porque não têm aptidão para tal ou porque não são suficientemente inteligentes. Tais resultados reafirmam o pensamento de alguns autores, que admitem serem as crenças contraditórias (Pajares, 1992; Barcelos, 2004; entre outros).

Os dados provenientes dos questionários indicam que todos os participantes do Grupo P acreditam que o aprendiz de 1ª a 4ª série é capaz de aprender mais do que somente uma linguagem simples, sendo que as justificativas reforçam nossa análise no que se refere à importância atribuída ao professor para um ensino efetivo. Essa crença contraria crenças recorrentes evidenciadas por Lightbown & Spada (1999), sendo, por sua vez, convergente com o pensamento de autores da área, como Cameron (2001, 2003), Vale & Feuntein (1995), dentre outros.

- Se o professor for fluente e tiver uma didática boa, ele poderá entrar e sair falando em inglês e com isso o aluno aprende mais que somente coisas simples **(P3, EC, questionário, 17/03/2005)**
- As crianças são capazes de aprendizado mais elaborado que somente coisas simples, como número e cores. Apenas temos que seguir uma linha correta de aprendizado **(P2, EC, questionário, 17/03/2005)**
- O desempenho da criança é melhor que só coisas simples **(P5, EB,questionário, 25/10/2004)**
- As crianças são muito espertas. Aprendem mais que só coisa fácil **(P4, EB,questionário, 25/10/2004)**

4.2.2.5 Por quem o ensino deve ser promovido

Os dados evidenciam que os participantes deste grupo não mencionam que o bom professor deve ser nativo, conforme resultados apresentados em Barcelos (1995), dentre outros. O grupo P expressa acreditar que o professor deva ser capacitado para ensinar, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido, o que

alinha suas crenças ao pensamento de teóricos da área, dentre eles Cameron (2001). Os trechos que seguem servem para ilustrar nossas conclusões.

> [...]Eu acho que seria importantíssimo ele ser realmente um professor... não só uma pessoa que aprendeu e fala a língua...ele deve saber gramática... ter a didática pra lidar com criança,... que não é fácil porque você entreter uma criança não é simples... ainda mais em outra língua né?... e eu acho que ele precisa ser um cara que gosta do que faz. **(P7, EC,ventrevista, 28/07/2005)**
>
> [...]Ah!... com certeza o professor tem que saber bastante pra poder ensinar né?...porque se não saber bem não tem como passar pra criança né?... **(P5, EB, entrevista, 25/10/2004)**

> **P:** Você falou do professor... como você acha que deve ser esse professor pra estar ensinando efetivamente dentro dessas series?
> **P9:** Eu acho que eles têm que estar muito bem preparados porque tem aquela... vamos dizer assim ((...)) pra você lecionar de 1ª a 4ª serie um básico basta...eu não penso assim... eu acho que o professor quanto mais conhecimento...mais preparação...melhor... tudo vai fluir melhor eu acho que tem que ter uma boa preparação.
> **P:** Você acha que ele precisa ser fluente... tem que ter condição de falar bem a língua pra ele poder estar atuando dentro desse contexto?
> **P9:** Vou falar na minha opinião de leiga...eu acho que não é uma coisa só... o seu conhecimento é tudo...você não só fala, não só ler eu acho que é tudo junto né?... entender o ler o falar o escrever ...eu acho que é tudo junto.
> **P:** Você acha que todas as pessoas são capazes de aprender uma língua estrangeira?
> **P9:** Eu não tenho base pra te responder isso.
> **P:** O que você acha na sua opinião de leiga mesmo?
> **P9:** De leiga...((...)) acredito que sim com um bom método, um bom trabalho eu acredito que sim.
>
> **Entrevista com P9, EC (20/07/2005)**

É pertinente que mostremos maiores detalhes acerca da importância atribuída ao professor, como promotor da aprendizagem pelos participantes do grupo P de **EA** e **EB** (escolas públicas). Os dados parecem indicar que o os pais acreditam que seus filhos devem ir a escola para aprender, na medida em que lá existem professores capazes de ensiná-los, uma vez que são esses profissionais os responsáveis por "passar" o que sabem à criança.

Todos os pais de **EA** e **EB**, como também de **EC** (escola particular), discordam totalmente de que o professor não precise ser fluente para ensinar LE. Os dados oriundos das entrevistas, principalmente, revelam que a crença expressa é a de que o professor deve saber a disciplina que ensina plenamente, para que consiga promover um ensino eficiente.

- Para ensinar o professor tem que saber **(P6, EB, questionário, 25/10/2004)**

- Se o profissional não sabe... o que ele vai passar para os alunos?... **(P3, EA, questionário, 25/10/2004)**
- Ele tem que ser estudado primeiro prá poder ensinar... **(P6, EA, entrevista, 27/09/2005)**

É relevante observar que, a figura central do professor pode ser, também, inferida, através das palavras que os participantes usam para expressar suas idéias à respeito do ensino-aprendizagem da LE. São freqüentes termos como "passar" e "transmitir" conhecimento, o que nos remete a modelos tradicionais de ensino, nos quais o aluno é visto como uma tábula rasa que deve receber, passivamente, as informações de alguém, que detém toda a sabedoria.

4.2.2.6 Como e o que ensinar/aprender

Os dados provenientes dos questionários revelam que todos os participantes acreditam que o ensino de LE deva estar relacionado a atividades que fazem parte da vida da criança, o que se relaciona a objetivos práticos ou instrumentais frente ao ensino em questão. O excerto abaixo evidencia nossa análise.

P: Como que você acha então, só retomando a pergunta que eu já fiz... que essa disciplina o inglês poderia ajudar as crianças de 1ª a 4ª ?
P11: Como poderia ajudar?
P: Eles vão chegar na 4ª serie melhores em que sentido por saber inglês?
P11: Manuseando melhor os instrumentos.. hoje que todos têm acesso... num DVD por exemplo... num computador... entendendo melhor letras de músicas né?... que eles estão com acesso aí por vários artistas que eles curtem vamos dizer assim ((...)) e eles cantam sem saber o que significa né?... é um meio de estar se inteirando com tudo.

Entrevista com P11, EC, 27/07/2005

Os dados oriundos das entrevistas e dos questionários evidenciam, também, que a gramática e o vocabulário não são mencionados como prioritários para o processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças, conforme evidenciou-se em Barcelos (1995). É importante, para esse grupo, aprender todas as habilidades em uma nova língua. Evidencia-se, contudo, uma ênfase nas habilidades orais e de compreensão auditiva.

- .Ah eu acho que seria importante assim conversação em inglês... que aprende muito a dicção... tudo né? eu acho deveria... cantar é importante. **(P12, EC, entrevista, 15/07/2005)**
- Acho gramática e vocabulário são o menos importante, exceto em concursos vestibulares **(P9, EC, questionário, 17/03/2005)**

- O conhecimento da cultura através do ensino de LE é importante, mas acho que o principal é o mercado de trabalho **(P10, EC, questionário, 17/03/2005)**
- Acho que falar e ouvir é importantíssimo (**P1, EC, entrevista, 14/07/2005**)

- Tem que ensinar tudo, ler, escrever, falar ... não é tudo uma coisa só? **(P7, EB, entrevista, 25/10/2005)**
- [...]tem de ter tudo na aula né?...ler... escrever...ouvir e falar né?...cada coisa um pouquinho... **(P4, EB ,entrevista, 25/10/2004)**

- Tem que falar, ler e escrever bem, mas pode-se ser igual a sabedoria da língua falada. **(P2, EA, questionário, 25/10/2004)**
- Eu acho que tem que saber todas as coisas, tem que saber tudo... **(P7, EA, entrevista, 22/09/2005)**
- Eu acho que é tudo um conjunto né?... tanto eles saber ler... falar e escrever né?... o inglês...ah!... é todo um conjunto...hoje ela é pequena... eu sei que ela não vai sair falando... vai ouvir uma música e vai traduzir um pouco...tem que ir tudo aos poucos... **(P1, EA ,entrevista, 25/10/2004)**

A brincadeira e a música são citadas como as atividades mais apropriadas para ensinar línguas para crianças (Figueira, 2002; Luz, 2003). Da mesma forma, o ensino da cultura não é visto como elemento central, sendo os objetivos práticos, os priorizados para justificar a aprendizagem de LE (Perin, 2002; Coelho, 2005; dentre outros).

Podemos inferir que os agentes deste grupo abordam a questão de como ensinar de forma vaga, enfatizando o que a criança gosta de fazer. É pertinente mencionarmos que os participantes, geralmente, enfatizam que a criança chega da escola sempre trazendo informações sobre as aulas.

- Aprende mais com jogo e música **(P2, EB, questionário, 25/10/2004)**
- As crianças têm capacidade de aprender mais com essas atividades, músicas, jogos. **(P4, EB, questionário, 25/10/2004)**
- [...]ah!... ela chega cantando ((...)) canta... ela gosta muito... **(P1, EB, entrevista, 25/10/2004)**
- Olha... ele gosta de falar algumas coisas...sabe?... ele fala bem já... algumas coisas... conversa bastante em inglês quando chega em casa... **(P4, EB, entrevista, 25/10/2004)**
- Bom... sabe?... ele já chega em casa da escola "mãe hoje eu tive aula de inglês, aprendi tal palavra, a senhora sabe?"... então isso é muito importante prá saber que ele tá aprendendo... ele gosta. **(P5, EB, entrevista, 25/10/2004)**
- É brincando que se aprende **(P3, EA, questionário, 25/10/2004)**
- Diariamente meu rádio está ligado, mas como eu não sei nada em inglês, não sei se a música é boa ou ruim...**(P4, EA, questionário, 25/10/2004)**

4.2.2.7 Súmula das crenças do Grupo P

Apresentamos, a seguir, a síntese das crenças inferidas aos pais dos alunos de EA, EB e EC. São elas:

- **É possível aprender LE efetivamente na escola regular** (EA/EB)
- **Todos somos capazes de aprender LE**
- **Há pessoas que têm mais facilidade para aprender, mas isso independe do contexto escolar, se público ou privado** (EA/EB)

- **É mais fácil aprender LE quando se é criança**

- **Não é possível aprender LE na escola regular** (EC)
- **A escola de idiomas é o local mais apropriado para se aprender LE** (EC)
- **O número de alunos é um fator que impossibilita a aprendizagem na escola regular** (EC)

- **Não é preciso viajar para o exterior para aprendermos LE**

- **O ensino de LE deve ocorrer nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente porque é mais fácil para a criança aprender línguas**
- **Devemos aprender LE (inglês) devido à globalização**
- **O ensino de LE é importante para o mercado de trabalho**
- **O inglês deve ter prioridade sobre as outras línguas estrangeiras, pois é uma língua universal**

- **Mais que uma língua – inglês e espanhol- deveriam ser ensinadas nas séries iniciais**

- **O ensino de LE é importante para a criança, pois a prepara para a aprendizagem futura**
- **O ensino de LE é importante de 1ª a 4ª séries, pois desperta o interesse do aluno frente a essa aprendizagem**

- **O ensino da cultura é importante, mas não se sobrepõe à razão instrumental do ensino**
- **O ensino de LE deve ser relacionado a outras disciplinas do currículo**

- **O professor de LE deve possuir formação adequada e bom conhecimento da língua que ensina**

- **A criança é capaz de aprender mais que uma linguagem simples**
- **As atividades devem relacionar-se aos seus interesses**
- **Jogos e brincadeira são as atividades apropriadas para serem desenvolvidas**
- **A oralidade deve ser priorizada**
- **O ensino de todas as habilidades de forma integrada é importante**
- **O sucesso do ensino depende muito mais do professor do que do aluno**

4.2.3 O que pensam os professores de inglês de EA, EB e EC

Abordaremos, nesta seção, as crenças e objetivos do Grupo PI, dos três cenários constitutivos deste estudo. Nossa análise será orientada pelas categorias já

definidas. O total de participantes envolvidos nesta fase encontra-se abaixo especificado.

Campo 2	PI	EA	Escola pública- Zona periférica	01
		EB	Escola pública- Zona Rural	01
		EC	Escola particular	01

4.2.3.1 Onde ensinar/aprender LE

Os participantes desse grupo explicitam, no questionário e na entrevista, que concordam plenamente que o ensino de LE deva ocorrer, obrigatoriamente, nas escolas públicas desde a 1ª série, pois acreditam que os direitos devem ser iguais para todos. A crença expressa desses agentes é a de que este ensino está vinculado à cultura, sendo a ampliação da visão de mundo através da LE, um direito de todos. Desta forma, concluímos que os a justificativa para a inclusão do ensino de línguas nas séries iniciais, para o Grupo PI, recai em razões instrumentais e, também, formativas.

- O Ensino de línguas deve ocorrer na Rede Pública porque todos têm direito à ampliação cultural **(PI, EC, questionário, 20/10/2004)**
- [...]esse ensino melhora não só a oportunidade de emprego como o comportamento do ser humano[...]eu acho que abre a visão de mundo deles....eles começam a se interessar mais pelo outro tipo de coisa....**(PI, EB, entrevista, 13/12/2004)**

Os participantes acreditam, também, que é possível aprender o inglês na escola regular, apesar do número de alunos em sala, dependendo da didática, motivação e interesse do professor, bem como dos alunos. Os mesmos expressam, ainda, que não acham necessário viajar para o exterior para se aprender uma LE. Tampouco julgam a escola de idiomas como o local mais apropriado para se aprender línguas efetivamente.

Tais crenças encontram-se claramente contrapostas às apresentadas nos resultados de trabalhos como os de Barcelos (1995, 2000), Paiva (1997), dentre outros.

- Se aprende tudo na vida, desde que haja interesse dos alunos e professores **(PI, EC, questionário, 20/10/2004)**
- Podemos ensinar em salas grandes, depende da didática do professor e da disponibilidade de materiais **(PI, EA, questionário, 16/11/2004)**
- Muitas pessoas falam bem sem nunca ter saído do país **(PI, EB, questionário, 13/12/2004)**
- Não é preciso viajar para aprender línguas. Há aprendizado distante do estrangeiro...sabe, acho que devemos trabalhar com o que temos **(PI, entrevista, EC, 21/09/2005)**

É pertinente ressaltar que PI de EA (escola pública localizada na periferia), conforme evidenciado em trecho apresentado, atribui grande importância ao material didático para o sucesso do ensino.

4.2.3.2 Quando ensinar/aprender LE

O Grupo PI, em sua totalidade, entende que o ensino de LE traz benefícios à criança, conforme evidenciamos acima e corroborando a crenças de que "quanto mais cedo, melhor" (Phillipson, 2003, entre outros). Também todos os participantes, distanciando-se da crença recorrente de que a criança aprende mais facilmente que um adulto (Brewster, Ellis e Girard, 2002; Silva, 2005; entre outros), refutam a concepção da facilidade inata atribuída à criança, no que concerne à aprendizagem de línguas (Brewster, Ellis e Girard, 2002), reforçando que o início da aprendizagem ainda na infância deve ocorrer devido, principalmente, à sua função formadora (Ellis, 2004, dentre outros)

Neste sentido, pontuamos que as crenças expressas desses participantes revelam-se convergentes com o pensamento de teóricos da área e com o discurso oficial estabelecido para o ensino de LE. Isto, possivelmente, mostra-nos que esse discurso, oficialmente estabelecido, ecoa nas vozes dos agentes deste grupo, distanciando suas crenças do plano da ideologia do cotidiano (Bakhtin, 2004).

- Discordo que aprender inglês é mais fácil quando se é criança. Aprender inglês é fácil sempre, desde que a pessoa se empenhe **(PI, EC, questionário, 20/10/2004)**
- O inglês está cada dia mais presente no dia-a-dia, por isso é importante. Com certeza facilitará na hora de procurar um emprego, mas não é o mais importante. A ampliação cultural é o que conta **(PI, EA, questionário, 16/11/2004)**

4.2.3.3 Por que e para que ensinar/aprender LE

Conforme já evidenciado, este grupo justifica a importância do ensino de LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental, embasando-se no fato de o inglês ser uma língua universal, e, portanto, orientando-se por objetivos instrumentais e, também, formativos. A crença expressa dos participantes de PI é a de que, além do caráter formador, o ensino de LE desde a 1ª série pode aumentar a motivação do aluno, como também servir de base para o ensino futuro (Brewster, Ellis & Girard, 2002).

- Hoje em dia o inglês é o idioma mais utilizado e mais próximo do nosso dia-a-dia **(PI, EA, questionário, 16/11/2004)**
- Acho que o inglês é aprendido no início do Fundamental de forma mais intensa e assimiladora...sabe?... aluno se intera à língua e passa a utilizar essa língua com maior motivação... **(PI, EC, entrevista, 21/09/2005)**
- O ensino de línguas desde a 1ª série é bom porque desperta o interesse desde cedo por outro idioma **(PI, EA, questionário, 16/11/2004)**
- O ensino de LE deve também ocorrer na Rede Pública porque toda a criança tem o direito de aprender uma nova cultura e isso ajuda no ensino mais tarde. **(PI, EB, questionário, 13/12/2004)**

4.2.3.4 Para quem ensinar LE

Nossos dados indicam que os professores de inglês, participantes deste estudo, acreditam que todos nós somos capazes de aprender línguas. A relação entre o QI e o sucesso da aprendizagem (Lightbown & Spada, 1999) não se evidencia nas crenças expressas desses agentes.

- Acho que todos conseguimos aprender. O que acontece, é que há pessoas que não tiveram oportunidades de aprender o inglês. **(PI, EC, questionário, 20/10/2004)**
- O QI alto não representa falar inglês melhor **(PI, EC, questionário, 20/10/2004)**

P: O aluno... você acha que todo aluno... toda pessoa é capaz de aprender a língua estrangeira?
PI: Acredito que sim... a menos que tenha algum problema mental... ou alguma coisa do tipo.
Entrevista com PI, EA, 13/12/2004

O interesse e o esforço do aluno não são considerados, pelos participantes, como os únicos fatores capazes de promover a aprendizagem efetiva. Neste sentido, entendemos que as crenças de PI são convergentes com a importância de promovermos interações significativas para que o ensino seja bem sucedido (Cameron, 2001, 2003; Fabrício, 1999; Luz, 2003; Figueira, 2002; entre outros).

- Eles são capazes de aprender qualquer língua, desde que estejam motivados **(PI, EB, questionário, 13/12/2004)**
- [...]eu acho que é possível ensinar inglês na escola pública...tudo é possível desde que se demonstre -/ que o professor demonstre boa vontade e o aluno também tenha boa vontade pra aprender... **(PI, EB, entrevista, 13/12/2004)**
- ... o sucesso dependerá da maneira de ensinar **(PI, EA, questionário, 16/11/2004)**

4.2.3.5 Por quem o ensino deve ser promovido

O professor é visto pelos participantes como o responsável pela promoção de um ambiente propício à aprendizagem. Segundo os participantes, o mesmo deve ter conhecimento e, principalmente, didática, para garantir um ensino efetivo. Tal crença converge com o pensamento de teóricos da área, dentre eles Cameron (2001, 2003), os quais ressaltam a formação adequada do profissional para a um ensino efetivo. Ressalte-se que tais autores salientam, também, a importância da competência lingüístico-comunicativa do professor para o sucesso do processo, o que se alinha aos resultados evidenciados em Basso (2005, 2006). A crença comum de que o professor ideal é o nativo (Phillipson, 2003), não é expressa pelos agentes deste grupo.

- [...]mas eu acredito muito na didática deste professor... eu acho que não adianta tá sabendo a língua... por exemplo... se vier um fluente... um nativo... que não tiver didática eu acho que não adianta. **(PI, EA, entrevista, 13/12/2004)**
- Bom o professor precisa saber a língua né?..é importante.... e precisa ter didática... (**PI, entrevista, EC, 21/09/2005)**

4.2.3.6 Como e o que ensinar/aprender

Para estes participantes o inglês deve ter prioridade sobre as outras línguas estrangeiras, não impedindo, no entanto, que mais línguas façam parte da matriz curricular das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal crença distancia o pensamento do grupo, de políticas educacionais monolíngües (McKay, 2002). Os participantes não mencionam, contudo, a língua como instrumento ideológico, o que não nos permite inferir uma abordagem crítica frente à linguagem e à aprendizagem (Pennycook, 1998, entre outros).

- É preciso ensinar mais de uma língua estrangeira na escola. Espanhol e esperanto são línguas mais usadas depois do inglês **(PI, EC, questionário, 20/10/2004)**

Os dados nos revelam que o Grupo PI julga importante ensinar as quatro habilidades, sendo que a oralidade deva ser privilegiada. Tais crenças revelam-se convergentes com a relevância da oralidade no ensino de LEC, proposta por autores como Cameron (2001, 2003), dentre outros.

- Acredito que aprender um outro idioma inclui tudo, ler, escrever, falar, entender...**(PI, EA, questionário, 16/11/2004)**

Podemos inferir a partir dos dados, também, que os agentes acreditam que a criança é capaz de aprender mais que uma linguagem simples, devendo o ensino de LE, transcender o trabalho com o vocabulário e gramática, o que se demonstra alinhado a uma visão comunicativa e sociointeracional do ensino-aprendizagem de línguas. Revela-se neste grupo, ainda, a importância da pronúncia e da compreensão auditiva para a aprendizagem de línguas.

- Aprender outro idioma é mais do que saber vocabulário e regras gramaticais.. é saber se comunicar, vivenciar várias situações **(PI, EA, questionário, 16/11/2004)**
- Nos primeiros ciclos... eu acho... acho que devemos ensinar a pronúncia correta... a leitura e a audição... **(PI, EC, entrevista, 21/09/2005)**

No que concerne ao conteúdo, os participantes atribuem grande importância à interdisciplinaridade e aos jogos e músicas (Luz, 2003, entre outros), sem, contudo, aprofundar-se em questões teóricas que demonstrem a relevância do brinquedo e da relação da LE com outras disciplinas.

- Acredito que sempre que possível é bom estar relacionando com outras disciplinas, e sempre deve estar o mais próximo possível do dia-a-dia dos alunos **(PI, EA, questionário, 16/11/2004)**
- A interdisciplinaridade facilita a assimilação e permite que o assunto seja abordado de várias formas **(PI, EC, questionário, 20/10/2004)**
- Não acho que a criança aprende somente cores, números, etc. Elas aprendem a linguagem necessária e pesquisam muito sobre a evolução da língua. **(PI, questionário, EC, 20/10/2004)**
- Discordo que aprender uma língua seja aprender vocabulário e gramática. Aprender uma nova língua é aprender cultura, e cultura faz parte do ensino **(PI, questionário, EB, 13/12/2004)**
- [...]principalmente com crianças pequenas a gente precisa assim trabalhar muito com música...através de música... brincadeiras... porque prá chamar atenção deles ((...)) porque.... principalmente lá ... que são crianças de sitio... que eu percebo... eles não têm muito interesse... mais quando você joga, dá uma música... uma brincadeira eles ficam mais atentos**.** (**PI, EB entrevista, 13/12/2004)**

4.2.3.7. Síntese das crenças de PI

Apresentaremos, a seguir, as principais crenças e objetivos apresentados pelos professores de línguas de EA, EB e EC. Nossa súmula segue os mesmos padrões estabelecidos nas anteriores. São eles os que seguem:

- **É possível aprender LE efetivamente na escola regular**
- **Todos somos capazes de aprender LE**
- **Não é preciso viajar para o exterior para aprendermos línguas**

- **O ensino de LE deve ocorrer nas séries iniciais do Ensino Fundamental, devido a razões instrumentais e formativas**
- **O inglês deve ter prioridade sobre as outras línguas estrangeiras, pois é uma língua universal**
- **Mais que uma língua – inglês e espanhol- deveriam ser ensinadas nas séries iniciais**
- **O ensino de LE é importante para a criança, pois a prepara para a aprendizagem futura**
- **O ensino de LE é importante de 1ª a 4ª séries, pois desperta o interesse do aluno frente a essa aprendizagem**

- **O ensino da cultura é importante**
- **O ensino de LE deve ser relacionado a outras disciplinas do currículo**

- **A criança é capaz de aprender mais que uma linguagem simples**
- **As atividades devem relacionar-se aos seus interesses**
- **Jogos e brincadeira são as atividades apropriadas para serem desenvolvidas**
- **A oralidade e a pronúncia devem ser priorizadas**
- **O ensino de todas as habilidades de forma integrada é importante**

- **O professor de LE deve possuir formação adequada e bom conhecimento da língua que ensina e é o responsável por criar condições para que a aprendizagem ocorra.**

4.2.4 O que pensam os alunos de EA, EB e EC

Abordaremos, nesta seção, as crenças e objetivos do Grupo AL dos três cenários constitutivos deste trabalho. Nossa análise será orientada pelas categorias já definidas para tal. O total de participantes do grupo encontra-se especificado a seguir.

Campo 1	AL	EA	Escola pública- Zona periférica	29
		EB	Escola pública- Zona Rural	22
		EC	Escola particular	15

4.2.4.1 Crenças sobre a aprendizagem de LE

A maior parte dos alunos (aproximadamente 90%) acredita que aprender inglês é (muito) legal e (muito) fácil, sendo que esses participantes expressaram sentir alegria quando estão aprendendo a língua. Os alunos também afirmaram que iriam sentir tristeza diante da possibilidade de não terem mais aulas de inglês.

Os dados revelam que a crença de grande parte (aproximadamente 70%) dos participantes de **EC** (escola particular) é a de que aprender inglês é importante para

podermos viajar e/ou falar com os outros. Outras menções relacionam a importância da aprendizagem do inglês à questão da empregabilidade e do fato de esta língua ser universal (Coelho, 2005, entre outros).

No que diz respeito aos alunos de **EA** e **EB** (escolas públicas), as razões apresentadas para a aprendizagem de línguas, em ordem de freqüência, relacionam a importância da língua à possibilidade de aprender coisas novas (o que corrobora a natureza curiosa da criança), aprender a ler e escrever, falar com os outros, arrumar emprego e viajar. Podemos observar pelos dados que os objetivos das crianças para prender uma nova língua são motivacionais (Gardener, 1985) e também instrumentais.

P: Você acha importante aprender inglês hoje?
Al 2: Acho.
P: Por quê?
Al 2: Por que tem algumas pessoas que não sabem.
P: E aí... o que acontece quando você não sabe?
Al 2: Quando alguém vem falar eu não consigo falar com ele.
P: E você acha o que disso?...o que você acha de não saber falar?
Al 2: Acho chato.
Entrevista, Al 2, EC, 1ª série (18/08/2005)

P: Você acha importante estar aprendendo inglês?
Al 12: Acho.
P: Por que?
Al 12: Por que daí a gente... quando a gente quer falar com outros... a gente pode. Assim por exemplo... a gente tá em casa e vem visita... por exemplo... eu tenho um parente que é japonês e eu não sei fala a língua dele...se vem alguém que fala inglês eu já sei.
Entrevista com Al 12, EB, 2ª série (26/10/2004)

Al 18: Tem que aprender inglês.
P: Por quê?
Al 18: Porque eu acho importante.
P: Importante por quê?
Al: 18: Prá poder arrumar serviço alguma coisa que tem a ver com inglês, essas coisas.
Entrevista com Al 18, 4ª série, EB, 26/10/2004

P: Você acha que aprender inglês é importante ou não serve pra nada?
Al 18: É importante.
P: Por quê?
Al 18: Por causa se você um dia for viajar pros Estados Unidos você tem que falar corretamente.
Entrevista, Al 18, 3ª série, EA, 05/03/2005

Grande parte dos alunos de EA e EB (90%) expressou que usa o inglês para falar com o pai, mãe ou irmãos, conforme evidenciamos, a seguir.

[...]
P: Assim... você sai daqui vai embora... você vê alguma coisa em inglês? Você fala inglês fora da sala de aula com alguém?
Al 8: Tem vez que eu falo, tem vez que não.
P: Com quem?
Al 8: Minha mãe.
P: Um pouco com sua mãe...é isso?
Al 8: É.
Entrevista, Al 8, EA, 2ª série, 27/10/2004

É necessário ressaltar que, grande parte dos participantes vinculou a imagem da professora ao fato de gostar ou não de aprender LE, o que ilustramos através do excerto que segue.

P: E o que você acha de estudar inglês?
Al 10: Eu acho muito legal.
P: Muito legal por quê?
Al 10: Porque a gente aprende varias palavras em inglês...muitas coisas... e eu gosto de estudar inglês porque as professoras são legais também.
Entrevista, Al 10, EA, 2ª série, 05/03/2005

Dentro desta perspectiva, é, ainda, interessante observarmos que os alunos que expressaram que não gostam muito de inglês ou que acham que aprender inglês é difícil, afirmaram que a professora é brava, que demoram para copiar lição da lousa e que não entendem o que a professora diz. Os dados parecem indicar, portanto, que a crença em relação à aprendizagem dessa língua está diretamente relacionada a fatores afetivos, ou seja, ao sentimento de medo ou de incapacidade (Cameron, 2001; Brewster, Ellis & Girard, 2002; Moon, 2000; entre outros) Podemos observar, consequentemente, a importância da afetividade (Brown, 2001, entre outros) no processo, também evidenciada em Figueira (2002) e sua influência na formação das crenças, conforme ilustramos.

P: Você falou que gosta muito de ouvir e de fazer lição e copiar... né?... e do que você não gosta? o que acha difícil?
Al 10: ((...)) o que eu mais não gosto é quando a gente fica atrasado.
(Entrevista , Al 10, 2ª série, EB, 26/10/2004)

AL 20: Às vezes a professora é meia brava....eu não gosto
P: Não gosta de inglês?...
AL 20: ((...)) É...
(Entrevista, Al 20, EB, 4ª série, 26/10/2004)

Al 24: É difícil e também eu não gosto muito da professora.
P: Por que não?
Al 24: Por que ela fica passando muita coisa na lousa.
P: Muita lição é isso?
Al 24: É...muita lição.
P: Você não gosta de muita lição?
Al 24: É...não gosto não.
P: Você não gosta de inglês...então?
Al 24: Prefiro espanhol... professora é boa... ela espera os outros fazer.
Entrevista, Al 24, EA 4ª série, 05/03/2005

Os desenhos dos alunos de **EA** e **EB** reforçam a crença dos mesmos de que inglês é legal. O sentimento de alegria e felicidade que expressam, ao aprenderem a língua pode ser relacionado a alguns aspectos dos desenhos. A maioria deles contém figuras que os alunos expressam acharem bonitas pelas cores, pelo brilho, entre outros. Observamos nos desenhos, ainda, a presença dos lábios nos rostos das pessoas desenhadas, sempre sorrindo.

As figuras predominantes são o sol, o coração, o arco-íris, árvores, flores, pássaros e borboletas. Estão também presentes as figuras que ilustram atividades do dia-a-dia da criança, tais como brincar "lá fora", dialogar com os pais, bem como atividades que retratam a escola, a sala de aula e/ou a rotina escolar, dentre elas, escrever na lousa, corrigir, etc.

Al 8: [...]aqui tem uma casa… uma casa… e eu soltando pipa.
P: Ah!...
Al 8: A árvore tá cheia de fruto...tá vendo?...e tem o sol, aqui.
CA: E fala pra mim.... é o que isso tem a ver com inglês prá você?
Al 8: Uma coisa boa.
CA: Uma coisa boa?... você acha que inglês é legal... muito legal... chato...muito chato?
Al 8: Legal.
Entrevista com Al 8, EB, 2ª série (26/10/2004)

[...]
P: Explique prá mim porque você desenhou isso daqui... o que tem a ver com a sua aula de inglês isso aqui ?
Al 4: Eu acho legal.
P: Você acha legal a aula de inglês?
Al 4 Acho.
P: E o desenho?
Al 4: Também.
Entrevista, Al 4, EA, 1ª série, 27/10/2004

P: Por que você escolheu todas essas cores?
Al 20: Por que é tudo colorido...é legal... quando a *teacher* escreve os cartaz pra nós.
P: E você acha isso bom ou ruim?
Al 20: Bom.
Entrevista, Al 20, EA, 3ª série, 05/03/2005

Faz-se necessário ressaltar que, com pouquíssimas exceções, os desenhos do grupo AL de **EC** (escola particular) não evidenciaram elementos que se referem à natureza, sendo os desenhos compostos por cenas que representam a sala de aula ou por figuras relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de LE, tais como o livro didático.

Observamos que a importância da aprendizagem de LE e o fato de a mesma estar relacionada a algo bom e belo não se evidenciam tão claramente nas crenças expressas e nos desenhos deste grupo. Sendo as crenças contextuais (Barcelos, 2004), entendemos que tal aspecto possa estar vinculado ao fato de não ser a escola regular o único meio de acesso à LE disponível a esses alunos. Diferentemente dos participantes dos grupos anteriores, os alunos de **EC** afirmam ter contato com o inglês através do computador, da TV, de viagens, de livros e das escolas de idiomas.

Aspectos encontrados nos desenhos dos alunos de **EA** e **EB** (escolas públicas) reforçam dados provenientes das entrevistas, os quais indicam que os participantes vinculam a importância da aprendizagem do inglês à aprendizagem da leitura e da escrita. Torna-se relevante observar que, a maior parte dos desenhos, principalmente dos alunos do ciclo 2 (3ª e 4ª séries), mostram, além de outras figuras, uma sala de aula. Esses desenhos geralmente apresentam a figura da lousa com algo escrito ou ilustram os alunos "fazendo lição" ou "copiando da lousa". Tal aspecto será discutido com mais detalhes, na seção que trata das crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE.

P: Você pôs o portão da escola...por quê?
Al 5: Prá gente sair quando tá na escola.
CA: Há!...e você pois a escola aqui por que?
Al 5: Prá entrar... prá todo mundo ler e escrever.
P: ((...))... e aprender inglês?...conta uma coisa pra mim...você acha que aprender inglês é legal... muito legal... ou chato... ou muito chato?...olhe as carinhas aqui.
Al 5: Muito legal.
P: Por que que você acha que é muito legal?
Al 5: Porque pode aprender a escrever....pode aprende ler.
P: Em inglês?
Al 5: Aprende escrever em inglês sim.
Entrevista com Al 5, EB, 1ª série, 26/10/2004

P: Você desenhou a sala de aula com a lousa... o professor e os alunos....vocês estão tendo que aula?
Al 13: De inglês....essa é a *teacher* escrevendo na lousa.
P: Você acha que você tem que aprender inglês na escola mesmo?
Al 13: Tem.
P: Tem?... por quê?
Al 13: Por que a gente aprende ler... escrever.
P: Você acha que ler...escrever....é importante?
Al 13: É.
Entrevista com Al 13, EB, 3ª série, 26/10/2004

É relevante ressaltarmos que as crenças expressas desses alunos mostram, também, que os participantes atribuem grande importância à escola como capaz de promover inclusão e ascensão social. Faz-se necessário observar que o Grupo AL de **EB** enfatiza, também, a importância da escrita e da leitura para eles, o que nos permite concluir que ambos os grupos valorizam essa aprendizagem em nosso contexto social.

É igualmente pertinente salientar que muitos alunos apresentam crenças sobre a maneira que aprendem. Grande parte dos alunos (80%) de **EA** e **EB** prefere escrever em aula, pois acreditam que aprendem escrevendo. O excerto que segue ilustra essa questão.

- Al 10: Por causa de que escrevê é muito melhor...mais a gente não aprende tudo... nós relê tudo em casa ...prá nois não esquecê .... e falá também... prá aprendê a falá e nunca mais esquecê. **(Al 10, EA 2ª série, entrevista, 27/10/2004)**

4.2.4.2 Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE

Abordaremos nesta seção as crenças dos participantes no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de inglês, o que engloba questões relacionadas às atividades que lhes são favoritas e às maneiras que eles preferem que o processo seja conduzido. São abordadas nesta seção, também, as crenças dos alunos que se relacionam ao uso da língua alvo.

Muitos participantes do grupo AL de **EA** e **EB** acredita que é "legal" escrever, ler ou fazer lição (copiar da lousa, na maior parte das vezes) nas aulas de inglês, o que reforça nossa análise em relação à importância atribuída ao aluno à escrita e à leitura. É importante ressaltarmos que apenas 1/3 dos alunos de 1ª e 2ª séries expressam essa crença, enquanto 2/3 dos alunos de 3ª e 4ª séries o fazem. Podemos, desta forma, concluir, que a crença que "é legal escrever e ler em inglês" intensifica-se a partir do

ciclo 2. A crença dos alunos é a de que, fazendo lição e escrevendo, eles aprendem mais, conforme ilustra excerto abaixo.

P: Fale uma coisa que você gosta mais nas aulas.
Al 16: De fazer lição.... gente aprende quando faz lição né?
P: Se você tivesse que escolhe a atividade que mais gostasse... olhe essas aqui... qual você escolheria?...dessas aqui... ou de outras que quiser... o que você gostaria de fazer se fosse ter aula agora?
Al 16: Escrever...porque a gente aprende.
Entrevista, AL, EB 16, 3ª série, 26/10/2004

P: Você gosta mais de falar de ouvir de ler ou de escrever em inglês?
Al 21: Escrever em inglês.
P: Por quê?
P: Por que é muito bom escrever... porque nós aprende mais.
Entrevista, Al 21, EA, 3ª série, 05/03/2005

As atividades preferidas dos alunos, em ordem decrescente são: ler e escrever, pintar e desenhar, ouvir histórias, cantar, assistir vídeos, falar e ouvir. É importante ressaltar que grande parte dos alunos expressou que não gostam muito de falar, pois sentem medo de errar, o que nos remete à importância de abordarmos o erro de forma positiva dentro do processo, entendendo-o como parte do processo de aprendizagem (Cameron, 2001, 2003; Brewster, Ellis & Girard, 2002; Luz, 2003; dentre outros). Dentre as atividades que os alunos mencionam gostar menos encontram-se a repetição e cópia da lousa (Figueira, 2002; dentre outros)

Corroborando resultados da pesquisa realizada por Abreu e Lima (1996), a maioria dos alunos (mais de 90%) acredita que é bom trabalhar em pares ou em grupos, pois, assim, podem ajudar uns aos outros, aprendendo mais fácil e rapidamente, conforme ilustra excerto abaixo:

P: Você gosta de trabalhar em grupo assim com seus colegas ou você prefere trabalhar sozinho?
Al 10: Eu gosto de trabalhar em grupo mais.
CA: Entendi... você gosta de trabalhar bastante ou só um pouco em grupo?
Al 10: Bastante.
P: E por que você gosta de trabalhar em grupo, junto com seus colegas?
Al 10: Porque eles ajuda eu...eu ajudo eles também.
P: É mais fácil?
Al 10. É...é mais legal.
Entrevista, Al 10, EB, 2ª série, 26/10/2004

P: Você gosta mis de trabalhar sozinho ou de trabalhar com um coleguinha?
Al 21 : Trabalhar com coleguinha.
P: Por quê?
Al 21: Por que eles ensina... eu ensino eles falar melhor.
Entrevista, Al 21, EA, 3ª série, 05/03/2005

No que concerne aos alunos de **EC** (escola particular), a maioria (aproximadamente 90%) acredita que falar e brincar são as atividades mais interessantes. Uma pequena parte dos alunos (aproximadamente 20%) menciona que gosta de escrever em inglês. As atividades que os alunos expressaram gostar menos são: cópia da lousa, prova e quando estão atrasados.

P: O que é mais interessante prá você fazer na aula de inglês falar, ouvir, ler ou escrever?
Al 7: Falar.
Entrevista, Al 7, EC, 3ª série (27/08/2005)

P: Se você fosse escolher... ter uma aula de inglês agora... o que você ia querer mais fazer... escrever no caderno... ouvir as coisas em inglês... ler um monte de coisa em inglês... falar em inglês... o que você ia querer fazer?
Al 12: Jogar jogos em inglês que a *teacher* traz.
Entrevista, AL 12, EC, 4ª série (24/07/2005)

Da mesma forma que os alunos de **EA** e **EB**, também a maioria dos alunos (aproximadamente 90%) de **EC** acredita que trabalhar em grupos é bom e ajuda a aprendizagem, conforme ilustra o excerto a seguir.

P: O que você prefere trabalhar sozinho ou trabalhar com seu colega?
Al 11: Trabalhar com os colegas.
P: Por quê?
Al 11: Porque dá para dividir mais... um ajuda numa parte... outro ajuda na outra... aí a lição acaba até ficando mais fácil
Entrevista, Al 11, EC, 4ª série (27/08/2004)

.

Os desenhos do grupo AL de **EC** evidenciam uma sala de aula tradicional, com o professor escrevendo e os alunos sentados, copiando. É pertinente observar que alguns desenhos apresentam as figuras do aluno de lado, e não de frente, o que pode ser interpretado como uma receptividade menor frente ao objeto de ensino. A figura do professor, em alguns desenhos, está de costas, o que nos mostra certo distanciamento do mesmo em relação aos alunos. O livro didático apareceu em vários desenhos. A crença dos alunos em relação a ele, é a de que o livro é legal, porque traz lições com jogos e atividades interessantes, como caça-palavras, entre outros.

A maioria dos alunos de **EB** (aproximadamente 90%) expressa que não vê o inglês fora da sala de aula, mas que o ensino-aprendizagem é importante, pois podem usar a LE para conversar com seus pais, irmãos e colegas.

P: E você usa o inglês fora da sala?...por exemplo... você fala com alguém?...você usa o inglês?
Al 12: Falo.
P: Com quem?
Al 12: Com meu pai e com minha mãe.
Entrevista, AL 12, EB, 2ª série, 26/10/2004

P: E você fala inglês com alguém fora da aula?
Al 16: De vez em quando.
P: E com que você fala?
Al 16: Tem vez que com a minha mãe... com meu pai... com minha irmã.
P: E você fala inglês na aula?
Al 16: Falo.
P: Bastante ou pouco?
Al 16: Bastante... porque a professora passa bastante lição pra nós... pra nós aprender.
Entrevista, Al 22, EB, 4ª série, 26/10/2004

No tocante aos alunos de **EA** (escola pública localizada na periferia), observamos que muitos deles percebem o inglês fora da escola, nos produtos dos mercados, na TV, entre outros.

P: Aonde? Onde você vê o inglês?
Al 23: No mercado.
Entrevista, Al 23, EA, 4ª série, 05/03/2005

P: E você nota... assim... que tem inglês fora da sua sala? Por exemplo... aqui você tá passeando...você fala olha... isso aqui tá em inglês... você nota isso?
Al 29: ((...))
P: Aonde?
Al 29: Quando eu vejo na TV.
Entrevista, Al 29, EA, 4ª série, 05/03/2005

Os dados também nos indicam que a crença expressa pela maioria dos alunos de **EA** e **EB** é a de que, quanto mais lição eles fizerem, mais eles aprenderão, ou seja, há uma valorização maior do ler e do escrever. Os desenhos evidenciam essa crença, uma vez que muitos deles, principalmente de alunos de 3ª e 4ª séries, mostram a sala de aula, com o professor escrevendo na lousa e o aluno, copiando. Relembramos que essa crença evidencia-se mais fortemente nos contextos do ciclo 2. A maioria dos alunos de 1ª e 2ª séries, conforme já explicitado, expressa que prefere falar a escrever, nas aulas. Tais dados corroboram nossa proposta de que a oralidade seja instrumento

para o desenvolvimento do letramento na língua-alvo, como também converge com o princípio da relação dinâmica entre os conceitos práticos e científicos (Vygotsky, 1998, 2001) e entre os gêneros primários e secundários (Bakhtin, 2003), já explicitada neste estudo.

A figura do professor é quase sempre maior que as que representam o(s) aluno(s), o que pode ser interpretado como sendo o mesmo o detentor do saber, a pessoa que detém o controle da situação. Além disso, percebemos que a grande maioria das figuras que ilustram o professor e o aluno foi desenhada de frente, estando o professor e o(s) aprendiz(es), situados próximos um do outro, o que pode indicar uma aproximação entre os participantes do processo e uma boa receptividade em relação ao ensino.

Os desenhos dos alunos de **EA** e **EB** reforçam, também, a crença dos alunos de que é bom aprender sobre coisas que os cercam. Grande parte dos alunos revela nas entrevistas que querem ou que acham legal aprender coisas que fazem parte de sua vida, dentre elas, os animais, a família, a escola, conforme evidenciado a seguir.

P: Explique seu desenho para mim....estou vendo nuvens... pássaros... árvores... frutas...o sol...quem é essa aqui no meio das árvores e das flores?
Al 16: Eu.
P: Ah..O que isso tem a ver com sua aula de inglês?
Al 16: Eu quero aprender o nome da árvore...do sol... você vê a arvore e você pensa...e a gente aprende....em a casa... os passarinhos ((...)) ah!... eu queria aprender sobre o mundo....
Entrevista, Al 16, EB, 3ª série, 26/10/2004

4.2.4.3 Crenças sobre o professor e o aluno

A maioria (aproximadamente 90%) dos alunos de **EC** (escola particular) acredita que o professor de inglês é legal, porque ela traz brincadeiras, conversa com os alunos e os ajuda a entender. Os alunos acreditam que a professora não fala muito em inglês nas aulas e expressam gostar do livro didático, o que se contrapõe aos resultados apresentados por Figueira (2002), com alunos de escolas de idiomas.

P: Você gosta de sua professora?
Al 13: Eu gosto muito dela.
P: Por quê?
Al: Ah..((...)) ela dá uns joguinhos legais... eu adoro.
Entrevista, AL 13, 4ª Série, 13/08/2005

P: Você fala inglês nas aulas?
Al 4: Ás vezes...um pouco
P: E a sua professora?
Al 4: Ela fala mais em português... mas ás vezes.... de vez em quando ela fala inglês.
P: E o livro o que você acha do seu livro?
Al 4: Legal porque tem palavras que a gente não sabe... aí a gente já sabe -/ aprende.
Entrevista, Al 4, EC, 2ª série, 21/09/2004

No que concerne aos alunos de **EA** e **EB** (escolas públicas), em sua totalidade, eles expressaram gostar da professora. As razões para tal recaem, principalmente, sobre o fato de os mesmos acreditarem que ela ensina muitas coisas. Os alunos afirmam, também, que eles gostam da professora porque ela é bonita ou boazinha, porque ela fala com eles ou porque conta histórias.

Conforme evidenciado com os alunos de **EC** (escola particular), a crença expressa da maioria (80%) dos alunos de **EA** e **EB** é a de que a professora não fala muito em inglês nas aulas, o que também acontece no que se refere aos alunos. Crenças a respeito do livro didático não foram evidenciadas, na medida em que os aprendizes não possuem este tipo de material para trabalhar em sala.

P: O que você gosta em sua professora?
Al 4: Eu acho que ela é bonita.
Entrevista, Al 4, EB 1ª série (26/10/2004)

[...]
P: Legal? Por que você acha que sua professora é legal?
Al 22: ((...)) por que ela passa muitas coisas prá nós aprender
Entrevista, Al 22, EB, 4ª série (26/10/2004)

P: E a sua professora fala inglês na aula?
Al 8: Fala.
P: Bastante ou pouco?
Al 8: Pouco.
P: E você?
Al 8: Pouco também.
Al 8, 2ª série, EA, 27/10/2004

4.2.3.4 Súmula das crenças do Grupo AL

Apresentamos, de maneira resumida, as crenças expressas dos alunos, participantes desta pesquisa. Como algumas delas são específicas de um cenário, em particular, decidimos apresentar nossa síntese, respeitando a divisão entre os alunos das escolas públicas e da escola particular.

Crenças do Grupo AL de EC	Crenças do Grupo AL de EA e EB
- Aprender inglês é legal **- Aprender inglês é fácil** **- Aprender inglês é importante.** **- Devemos aprender inglês, principalmente para falar com as pessoas e para viajar** **- Devemos aprender inglês para arrumar um emprego e porque é uma língua universal** **- O mais divertido e interessante nas aulas são os jogos** **- Eu gosto do meu professor porque ele traz jogos, conversa comigo e me explica as coisas.** **-Fazer prova, copiar da lousa e repetir é chato** **-Eu aprendo melhor quando trabalho com meu colega.** **-Meu professor fala pouco em sala** **-Eu (aluno) falo pouco em sala** **-Eu gosto do meu livro didático** **- É legal/ eu gosto de aprender sobre coisas que me cercam**	**-Aprender inglês é legal** **-Aprender inglês é fácil** **-Aprender inglês é importante (para aprender coisas novas, para falar com os outros, para viajar e para arrumar emprego)** **-Eu fico feliz quando estou aprendendo inglês** **-Falar em inglês é legal.** **-Eu gosto de escrever e ler em inglês** **-Eu aprendo inglês se eu escrever bastante** **-É legal escrever e ler nas aulas** **-Escrever é mais fácil/importante que falar** **-Aprender inglês é ruim** **-Aprender inglês é difícil** **-É chato quando a professora xinga. Eu sinto medo/fico triste quando a professora xinga** **-Eu não gosto de quando não dá tempo de fazer as coisas.** **-É ruim fazer prova.** **- Eu aprendo melhor quando trabalho com meu colega** **-É legal brincar, pintar, ouvir histórias, cantar, ouvir e falar nas aulas** **-É legal/Eu gosto de aprender sobre as coisas que me cercam.** **-Meu professor fala pouco em inglês nas aulas** **-Eu (aluno) falo pouco em inglês nas aulas** **-Eu gosto de meu professor porque ele me ensina muitas coisas**

4.2.5 O que pensa o grupo AG (coordenadores) da SEC (Secretaria de Educação) e de PLE (Projeto de Línguas)

Esta seção destina-se à apresentação das crenças e objetivos dos coordenadores de PLE e da SEC. A análise será desenvolvida dentro dos critérios estabelecidos e seguidos com os demais grupos. O número de participantes envolvidos encontra-se abaixo discriminado.

Campo 3	AG - SEC	03
Campo 3	AG - PLE	02

4.2.5.1 Onde ensinar/aprender LE

Os dados provenientes dos questionários indicam que todos os participantes *concordam plenamente* que o ensino de LE deve ocorrer na Escola Pública desde a 1ª Série. O cruzamento com os dados provenientes dos questionários reforça a indicação de que, em sua totalidade, os participantes julgam importante a inclusão do ensino de LE nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. As razões em que se pautam os participantes recaem, principalmente, em fatores relacionados à igualdade de direitos.

- Quando falamos em democratizar o acesso à informação e ao conhecimento e na igualdade de oportunidades fica nítida a necessidade de que o ensino de línguas deva ocorrer também na Rede Pública **(AG3, questionário, 08/12/2004)**
- Se procedêssemos de maneira contrária (não incluindo o ensino de LE na Rede Pública) estaríamos excluindo os alunos da rede Pública quanto ao estudo de línguas estrangeiras **(AG4, questionário, 08/12/2004)**

Quatro participantes julgam que esse ensino deva ser obrigatório desde a 1ª série, a fim de garantirmos que todos tenham acesso a esse conhecimento, sem distinção, conforme ilustra excerto abaixo.

- Bom... acho que primeiramente ensinar línguas em qualquer ciclo né?... de ensino na escola pública, na escola particular é, eu acho... tem primeiramente a ver com direito, né?... nós não podemos excluir o aluno no nosso caso da escola pública de ter acesso a essa informação, porque não deixa de ser uma informação a que todos buscam, né?... [...] **(AG4, entrevista, 8/12/2004)**
- Sim, acredito que sim , porque sendo obrigatório eu acho que a própria escola e o professor veriam o projeto com outros olhos né?... seria de extrema importância mesmo pros pais, pra sociedade saber que se entre aspas né?... se é imposto ele vai funcionar né?... então no nosso país ainda existe essa coisa de imposição né?... tudo que tem que impor, tudo que é lei funciona... o que não é ninguém acredita. **(AG2, entrevista, 15/7/2004)**

Contudo, dois participantes acreditam que o mesmo deva ser opcional. Os referidos participantes alegam que a obrigatoriedade do ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental fere a flexibilidade do currículo e interfere na autonomia das escolas.

- Acredito que deve ser opcional nas séries iniciais do ensino fundamental, cabendo a cada comunidade escolar, escolher para compor seu currículo as disciplinas que melhor possam atender aos anseios e necessidades da sua clientela **(AG5, questionário, 08/12/2004)**
- Acredito que a obrigatoriedade desse ensino fere o princípio da autonomia e flexibilidade do currículo **(AG3, questionário, 8/12/2004)**

É importante ressaltar que a inclusão facultativa da LE no currículo das séries iniciais pode ser considerada um dos fatores complicadores para que o referido ensino seja desenvolvido de maneira efetiva, acarretando dificuldades também no que se refere à formação de professores para atuar nos ciclos 1 e 2. Considerando-se os aspectos mencionados, a inclusão facultativa da LE pode ser considerada um elemento que trabalha a favor da exclusão social. Desta forma, o discurso de grande parte dos participantes do Grupo AG parece estar em consonância com o discurso oficial a respeito da inclusão de línguas estrangeiras e em conflito, principalmente, com discurso das minorias, representado, entre outros, pelo Grupo P (pais), neste estudo.

Todos os participantes acreditam que é possível ensinar e aprender LE nas escolas públicas e que não é preciso viajar ou morar fora para que a aprendizagem ocorra. O sucesso ou insucesso do ensino-aprendizagem de línguas, de acordo com as crenças expressas pelos participantes desses grupos, depende principalmente da maneira como as aulas são conduzidas e da formação dos professores, o que é condizente com o pensamento de autores da área, dentre eles Cameron (2001,2003), Moon (2000), entre outros.

- É possível, sim, ensinar línguas fora da escola de idiomas, só precisamos capacitar melhor nossos professores e criar condições para que desempenhem suas funções apropriadamente **(AG1, questionário, 10/11/2004)**
- Acredito... acredito que não só na escola da rede publica como em qualquer lugar é possível aprender bem... basta que todos tenham... todas as pessoas envolvidas tenham interesse que isso realmente seja feito com qualidade... tanto o aluno tem que estar envolvido tem que ter interesse em aprender bem, o professor principalmente tem que ter interesse em motivar o aluno pra ensinar bem...é possível. **(AG5, entrevista, 8/12/2004)**

Os dados provenientes das entrevistas e questionários apontam, portanto, que em sua totalidade os participantes expressam que é possível aprender na escola pública, discordando que não é possível ensinar em salas com números grandes de alunos. A este respeito, as crenças dos participantes é a de que o resultado do processo depende da integração de muitos fatores (Johnstone, 1994, 2002, entre outros), dentre eles das interações promovidas pelo professor e de sua abordagem frente ao ensino, conforme mostra excerto que segue.

- É possível ensinar em salas grandes, depende da dinâmica/abordagem dos professores **(AG3, questionário, 8/12/2004)**
- Claro que é possível ensinar em classes com 30 alunos ou mais. É mais trabalhoso (difícil), mas com aulas interessantes e alunos interessados tudo é possível **(AG2, questionário, 15/07/2004)**

4.2.5.2 Quando ensinar/aprender LE

A este respeito, todos os participantes, conforme já explanado, concordam plenamente que devemos ensinar LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados da análise dos dados provenientes dos questionários e entrevistas mostraram que apenas um participante acredita que a criança aprende com maior facilidade devido à capacidade inata da mesma de fazê-lo.

A maioria dos participantes alega que a criança pode ter maior facilidade para aprender línguas devido ao fato de as crianças estarem mais livres de crenças negativas a este respeito, conforme também salienta Coelho (2005). Além disso, os participantes mencionam o fato de as mesmas estarem mais livres para aprenderem e possuírem menos preocupações que os adultos, fatores esses também indicados por Brumfit (1995), conforme ilustra trecho a seguir.

- A criança tem menos tabus e crenças, o que as tornam mais receptivas. Por isso aprendem mais fácil. **(AG1, questionário, 10/11/2004)**

Mais uma vez, a importância do desempenho do professor e da sua abordagem é ressaltada pelos participantes para que a aprendizagem de LE ocorra de forma efetiva, independentemente da idade em que o processo se inicie, conforme ilustramos, a seguir.

- Discordo da afirmação de que aprender inglês é mais fácil na infância, pois depende muito do professor, da dinâmica, da abordagem, da concepção de ensino-aprendizagem. **(AG3, questionário, 08/12/2004)**

Quase todos os participantes acreditam, ainda, que aprender inglês quando se é criança é melhor porque isso aumenta o tempo de estudo da língua ao longo do processo educacional. A idéia dos participantes de que o início da aprendizagem da LE na infância contribui, entre outros, para uma maior sustentabilidade do ensino de LE converge com o pensamento de Brewster, Ellis & Girard (2002) a este respeito.

- As crianças guardam com mais facilidade e há mais tempo de se dedicar ao inglês **(AG2,questionário, 15/06/2004)**
- Quanto mais cedo melhor, pois há mais tempo para ampliar e aperfeiçoar o que se aprendeu **(AG1, questionário 10/11/2004)**

Desta forma, os dados parecem indicar que, diferentemente da maioria dos grupos anteriores, os participantes do grupo AG da SEC e PLE encontram-se distantes

do senso comum a respeito da melhor idade para se aprender línguas e das razões para que o processo se inicie ainda na infância.

4.2.5.3 Por que e para que ensinar/aprender LE

Assim como nos Grupos AG anteriores, as principais justificativas para que este ensino ocorra desde a 1ª série pautam-se, conforme já explicitado, na questão da igualdade de direitos e em razões instrumentais, as quais estão vinculadas à globalização. Instrumentalizar a criança para que ela tenha acesso às informações através da TV, rádio, computador, entre outros, é um fator predominante nas menções dos participantes.

A importância deste ensino como instrumento para a formação integral da criança através de seu desenvolvimento social e cultural faz também parte das crenças desse grupo de participantes. Palavras como *cidadão* e *cidadania* encontram-se freqüentemente atreladas à idéia de promover o desenvolvimento social e cultural do aluno, bem como a de capacitá-lo para inserir-se na sociedade, conforme ilustram os trechos que seguem. Concluímos, portanto, que os objetivos salientados por esse grupo de participantes são de ordem instrumental e formativa.

• Dentre os objetivos do ensino de inglês, encontra-se o conhecimento de outros povos e culturas; com certeza isso amplia a visão de mundo dos alunos, como também suas possibilidades de atuação na sociedade. **(AG3, questionário, 8/12/2004**) • Além de ampliar os conhecimentos do aluno a respeito de outros povos e culturas, o ensino de inglês contribui pra seu pleno desenvolvimento, preparando-o, também, para o mercado de trabalho, ampliando seu conhecimento de mundo. **(AG5, questionário, 8/12/2004)**
• Eu acredito que aprender línguas estrangeiras amplia a visão de mundo.... então eles vão ser pessoas diferentes a partir do momento que ele tem um conhecimento maior de outras culturas e outras línguas eles estão se desenvolvendo numa maneira global... e estão desenvolvendo também a cidadania**.(AG5, entrevista, 08/12/2004)**

4.2.5.4 Para quem ensinar LE

Todos participantes consideram que qualquer aluno, independentemente de sua classe social, tem o direito e tem condições de aprender uma LE. Dentro desta perspectiva, a idéia de aptidão é refutada pelos participantes. A maioria deles descarta, também, a relação entre maior sucesso na aprendizagem e o nível de inteligência da criança, da mesma forma como ocorreu com participantes do Grupo AG de outros cenários. Portanto, as crenças expressas dos agentes da SEC e de PLE parecem

contrapor-se, portanto, à teoria do déficit cultural explicitada por Moita Lopes (1996). Trechos extraídos das entrevistas e questionários embasam nossa análise.

- A aprendizagem depende de muitos fatores. Todos podemos aprender. Tudo depende da motivação da pessoa que está aprendendo, da metodologia e da competência do professor. **(AG4, questionário, 08/12/2004)**

4.2.5.5 Por quem o ensino dever ser promovido

Os dados dos questionários e entrevistas evidenciam que todos os participantes consideram essencial que o professor de LE de 1ª a 4ª séries tenha conhecimento da língua que ensina, assim como possua conhecimento da maneira como o aluno aprende. O excerto da entrevista com AG3 ilustra nossa análise.

P: E fala um pouquinho mais desse professor de LE, você esta falando que ele tem que ser capacitado, qual o perfil desse professor pra atuar dentro dos ciclos 1 e 2 da rede?
AG3: Olha... eu acredito... a 1ª coisa que ele tem que ter além dessa competência lingüística né?... mas eu acho que é importante também uma concepção maior voltada para ensinar crianças... ele não pode ser só aquele professor sei lá... lá da escola de línguas né?... ele tem que ter uma formação ((...)) sei lá diferenciada né?... dos outros profissionais... eu acho que quando eu falo em competência teórica e técnica né?... ele tem que conhecer a língua... ele tem que ter a competência lingüística... mas ele também tem que ter a técnica né de encontrar situações significativas dentro da sala de aula pra estar fazendo chegar o inglês até a criança

Entrevista com AG3, 08/12/2004

Os dados revelam, portanto, que as crenças dos participantes desse grupo estão em consonância com o pensamento de autores como Cameron (2001, 2003), entre outros, no que se refere à relevância do conhecimento lingüístico-comunicativo do professor, bem como de seu conhecimento da natureza da criança como aprendiz de línguas.

4.2.5.6 Como e o que ensinar/aprender

Com exceção de um participante, todos acreditam que o inglês predomina em nossa sociedade, devendo, portanto, ter prioridade no currículo. Por outro lado, todos também indicam a importância de outras línguas estrangeiras serem incluídas no currículo, sendo o espanhol a língua mais citada. Nenhum dos participantes mencionou a relevância de o ensino assumir uma postura crítica frente à hegemonia da língua inglesa em nosso país ou no mundo, o que demonstra uma postura divergente de autores que enfatizam essa questão (Pennycook, 1998, entre outros).

- Bom... eu não poderia negar que a língua inglesa né ?...é a que domina e a gente sabe em caráter mundial... então eu acho que é importante... não temos como ficar fora de tudo que está acontecendo no mundo...acredito também que o espanhol né?... até por uma possibilidade de integração maior da América Latina é algo que deve ser valorizado né?... **(AG4, Entrevista, 08/12/2004)**

Os dados oriundos dos questionários, quando cruzados com os das entrevistas, evidenciam que a maioria dos participantes acredita que a oralidade se apresenta como uma das habilidades mais importantes dentro desse contexto de ensino de LE, o que converge com o pensamento de autores como Cameron (2001, 2003). Os participantes acreditam que o ensino das quatro habilidades deve ocorrer de forma harmônica e que a interdisciplinaridade é importante no processo. Todos refutam a idéia de que a gramática e o vocabulário devem ser privilegiados em detrimento do desenvolvimento de outras habilidades. Não se constatou nesse grupo a crença de que a leitura deva ser uma habilidade privilegiada no contexto.

Também, em sua totalidade, os participantes expressam julgar relevante que o ensino esteja relacionado ao mundo do aprendiz, para que o mesmo seja significativo. O trabalho com pares ou grupos é citado pela maior parte dos participantes (80%). Da mesma forma, a brincadeira, os jogos e as músicas são as atividades mais citadas como adequadas para o contexto em questão.

- Primeiro eu acredito que os professores pra ensinar eles têm que partir da necessidade e do interesse dos alunos....então a gente vê que nessa faixa de... nessa faixa etária de 7 a 11 anos... os alunos têm um interesse maior em jogos em atividades dinâmicas, voltadas mais pro concreto... partir pra oralidade... atividades mais orais... músicas utilizar desses recursos pra ensinar**. (AG5, entrevista, 08/12/2004)**
- A interação entre os pares, falar e ouvir são estratégias importantes **(AG3, questionário, 08/12/2004)**
- A interdisciplinaridade e aspectos relacionados ao cotidiano da criança fazem com que o conteúdo faça parte da realidade da criança e desperte mais seu interesse em aprender. **(AG1, questionário, 13/12/2004)**

A crença dos participantes é a de que os alunos dos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental são capazes de aprender, desde que de maneira apropriada e através de interações significativas, coisas mais complexas que palavras e itens isolados de gramática. O excerto abaixo ilustra nossa análise.

P: Passando um pouco pras salas de aulas agora... como você acha que este ensino deve acontecer... quais as habilidades que devem ser enfatizadas... que tipos de atividades devem ser feitos?
AG1: Olha... eu acho que principalmente atividades orais né?... aonde o aluno seja capacitado...((...)) tenha... crie condições pro aluno ter a capacidade de se comunicar...se fazer entender na... na língua-alvo né?((...))...[...] mais esquecem um pouco de fazer com que as crianças falem... eu acho que está faltando um pouco isso... falar mais dentro da sala de aula... precisa criar situações reais em que os alunos -/ de vida mesmo né?...em que eles possam ta usando a língua... eu acho que a nossa finalidade é de uso mesmo ...então tem que estar em situações reais... procurar trabalhar exercícios sei lá -/... dramatizações... jogos... brincadeiras em que apareçam este tipo de coisa ((...)) situações reais e que os alunos possam estar usando ali...

Entrevista com AG1 (13/12/2004)

4.2.5.7. Resumo das crenças do Grupo AG da SEC e PLE

Apresentaremos, a seguir, as principais crenças e objetivos apresentados pelos coordenadores da Secretaria de Educação e do Projeto de Línguas, as quais se assemelham muito às expressas pelo Grupo PI (professores de inglês). Nossa síntese segue os mesmos padrões estabelecidos nas anteriores. São elas:

- **É possível aprender LE efetivamente na escola regular**
- **Todos somos capazes de aprender LE**
- **Não é preciso viajar para o exterior para aprendermos línguas**

- **O ensino da cultura é importante**
- **O ensino de LE deve ser relacionado a outras disciplinas do currículo**

- **O ensino de LE deve ocorrer nas séries iniciais do Ensino Fundamental, devido a razões instrumentais e formativas**
- **O ensino de LE não deve ser obrigatório para não ferir a autonomia escolar**
- **O inglês deve ter prioridade sobre as outras línguas estrangeiras, pois é uma língua universal**
- **Mais que uma língua- inglês e espanhol- deveriam ser ensinadas nas séries iniciais**
- **O ensino de LE é importante para a criança, pois a prepara para a aprendizagem futura**
- **O ensino de LE é importante de 1ª a 4ª séries, pois desperta o interesse do aluno frente a essa aprendizagem**

- **A criança é capaz de aprender mais que uma linguagem simples**
- **As atividades devem relacionar-se aos seus interesses**
- **Jogos e brincadeiras são as atividades apropriadas para serem desenvolvidas**
- **A oralidade e a pronúncia devem ser priorizadas**
- **O ensino de todas as habilidades de forma integrada é importante**

- **O professor de LE deve possuir formação adequada e bom conhecimento da língua que ensina e é o responsável por criar condições para que a aprendizagem ocorra.**

4.3 Resumindo as análises do capítulo

Nesta seção, apresentamos as conclusões acerca dos principais objetivos e das crenças (ou aglomerados de crenças) dos participantes deste estudo, as quais fazem parte da cultura de ensinar e aprender dos mesmos, frente ao ensino-aprendizagem de LE para crianças no contexto em foco neste trabalho.

Faremos, também, breves considerações finais a respeito das possíveis implicações dessas crenças para o ensino em questão e sua possível relação com proposições para o mesmo. Para tanto, iremos nos orientar pelo agrupamento de participantes proposto na pesquisa, o qual está vinculado aos três campos já devidamente explicitados: professores de LE **(PI),** alunos **(AL)** e terceiros **(AG-** coordenadores e diretores; **PS-** professores de sala; **P-** pais).

Vale, também, ressaltar que as crenças inferidas e apresentadas neste estudo podem ser consideradas crenças recorrentes, ou crenças fortes, uma vez que "estão fortemente presentes no contexto onde realizamos a pesquisa" e que, na maioria das vezes, também "já foram detectadas em estudos anteriores" (Silva, 2005: 142).

Quanto à possível origem das mesmas, os dados reforçam a acepção de que as crenças são formadas através da interação social entre as pessoas inseridas em um determinado contexto (Barcelos, 2004, entre outros). É importante perceber que nossos dados também revelam a possível influência do discurso oficial (através de documentos que oficialmente norteiam o ensino, principalmente) na formação das crenças expressas dos participantes que mantêm um contato mais intenso com o mesmo. Tal fator vem reforçar a idéia de que o processo de formação das crenças é mediado por pessoas ou instrumentos (Alanen, 2003).

4.3.1 O que pensam os terceiros: AG (diretores e coordenadores), PS (professores de sala) e P (pais)

No que se refere à relevância do ensino-aprendizagem de LE no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), todos os participantes expressam que o mesmo deva ocorrer nas escolas públicas e particulares, uma vez que todos têm direitos iguais. A grande maioria dos participantes julga que este ensino deve ocorrer, obrigatoriamente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo as razões instrumentais as mais citadas, conforme também ressaltam Souza (2002) e Coelho (2005) em suas pesquisas.

Podemos concluir que a ênfase a objetivos de ordem prática distanciam-se da relevância da motivação intrínseca (Brown, 2001, entre outros) para que o processo educativo seja efetivo. Neste sentido, corroboramos o pensamento de Freire (1988; 1996), que defende a necessidade de a motivação existir em cada aula, a cada dia, e não recair unicamente na possibilidade de uso futuro da aprendizagem.

O mito de que a criança aprende línguas com maior facilidade que os adultos (Brewster, Ellis & Girard, 2002; Lightbown & Spada, 1999; Silva, 2005; entre outros) parece encontrar eco nas crenças da maioria dos participantes, principalmente no que diz respeito ao grupo **P** (pais). Os participantes do grupo **AG** da SEC (Secretaria de Educação) e de PLE (Projeto de Línguas) foram alguns dos poucos que se contrapuseram à crença em questão.

Este, também, foi o único grupo no qual objetivos formativos foram citados para justificar a inclusão de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Isto parece ser um indicativo de que o discurso dos participantes encontra-se em alinhamento com o discurso oficial e com referenciais teóricos específicos para o ensino em questão, distanciando-se, desta forma, do senso comum.

Todos os participantes expressam, nos questionários, que é possível aprender na escola pública, o que, na verdade, não se sustenta em muitos grupos, ao cruzarmos tais dados com os provenientes das entrevistas, conforme já evidenciado. Além disso, evidencia-se, em nossa pesquisa, que os grupos **AG** e **PS** pertencentes à **EA** (escola pública-periferia) e **EC** (escola particular), assim como o grupo **P** de **EC**, parecem acreditar que podemos aprender somente o básico na escola regular e que um ensino efetivo de línguas ocorre, de fato, nas escolas de idiomas, devido às suas condições ideais de trabalho (baixo número de alunos por sala, alunos motivados, mais horas de ensino, etc) ou viajando para o exterior, o que corrobora resultados apresentados nos trabalhos de Viana (1993), Oliveira (2003), Silva (2005), Coelho (2005), dentre outros.

Por outro lado, os grupos **P** de **EA** e **EB** (escola pública- rural) e os grupos **PS** (professores de sala) e **AG** (diretores e coordenadores) de **EB** não enfatizam a escola de idiomas como local ideal para o ensino de LE, como também não ressaltam a necessidade de viajarmos ou morarmos no exterior para aprendermos línguas de maneira eficaz. Desta forma, podemos observar a natureza contextual das crenças (Barcelos, 2004, dentre outros), uma vez que os participantes inseridos

nos cenários constituídos por uma população de classe social menos favorecida, que não têm, portanto, condições de freqüentar cursos de línguas ou de fazer uma viagem para fora do país, apresentam crenças que se contrapõem às crenças expressas pelos participantes pertencentes a classes mais abastadas no que se refere ao assunto em questão.

O resultado de nossa análise nos remete aos princípios defendidos por Barcelos (2000) e reiterados por Coelho (2005), os quais indicam que fatores contextuais exercem uma influência marcante nas crenças dos indivíduos. Do mesmo modo, podemos concluir que os discursos dos grupos indicados se encontram em tensão, revelando um conflito de vozes (2004). Conforme assevera Oliveira (2003), a idéia da escola de línguas como local ideal para a aprendizagem efetiva colabora para a manutenção do *status quo,* fato este que explica a relação de conflito entre os referidos discursos, o que também é revelado nos dados de Basso (2005).

Vale aqui ressaltar, novamente, que as crenças dos participantes do Grupo **AG** da **SEC** e de **PLE** mostram-se convergentes com as reveladas por participantes do Grupo AG, de outros cenários (principalmente de EB), que acreditam na possibilidade da LE possa ser efetivamente ensinada no ensino regular. Isto vem reiterar a natureza contextual das crenças (Barcelos, 2004), uma vez que a formação dos profissionais desse grupo, possivelmente mais elevada, ou talvez mais reflexiva (Freire, 2004, entre outros), que a dos demais participantes, permite que crenças recorrentes sejam desmistificadas.

Ainda dentro da perspectiva exposta, podemos relacionar outras crenças que parecem servir de apoio para justificar a incapacidade da escola regular em propiciar um ensino de qualidade. A maioria dos participantes dos grupos **PS** e **AG** de **EA** e **EC,** como também o grupo **P** de **EC**, parecem crer que as condições contextuais, as quais incluem o grande número de alunos por sala, a baixa carga horária, envolvendo também a importância atribuída à motivação do aluno e ao interesse e competência do professor, são as responsáveis pela precariedade do ensino das escolas regulares, se comparadas às escolas de idiomas, conforme salientam Perin (2002), Coelho (2005), dentre outros.

A aparente aceitação passiva de tais elementos, por parte dos participantes mencionados, como algo que não pode ser alterado, é o que nos leva a sustentar a conclusão de que as crenças desses participantes parecem estar contrapostas à crença

expressa pelos grupos **P** de **EA** e **EB**, principalmente, de que é possível aprender inglês na escola regular, seja ela pertencente à rede pública ou privada.

Quase em sua totalidade os participantes parecem acreditar que todos temos condições de aprender uma língua estrangeira, o que se contrapõe à Teoria do déficit cultural apresentada por Moita Lopes (1996) ou à crença de que os alunos da escola pública não aprendem inglês (Félix, 1999). Corroborando resultados apresentados por Coelho (2005), grande parte dos participantes acredita que a aprendizagem não é oriunda de fatores inatos (aptidão). O aluno, se quiser aprender, deve contar com o professor e, também, ter interesse e ser esforçado.

No tocante ao papel do professor e do aluno no ensino-aprendizagem de LE nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, podemos observar que as crenças expressas pelos participantes, muitas vezes, vêm reforçar a crença de que pouco podemos fazer para mudar as condições precárias e ineficientes de ensino de línguas em escolas regulares.

Se levarmos em consideração que os participantes também mostraram acreditar que o ensino de LE deve ocorrer na escola regular devido a questões de igualdade de direitos, notamos que elas se encontram em conflito, pois a idéia da empregabilidade vinculada à aprendizagem da nova língua perde seu sentido se o mesmo não ocorrer de maneira adequada. Para tanto, é necessário questionarmos, também, as políticas sociais atreladas às educacionais e refletirmos o quanto a relação entre educadores, teóricos, dirigentes da nação e leigos é harmônica ou conflituosa, conforme salienta Gimenez (2005).

Ainda atendo-nos a este ponto, podemos citar Oliveira (2003), o qual pontua que a empregabilidade é um mito se desconsiderarmos aspectos políticos ao abordarmos a Educação. Segundo o autor o desemprego é não fruto unicamente da desqualificação ou da falta de estudos, mas, também, de políticas sociais que criam condições de o mercado absorver mão de obra qualificada. Isto nos mostra a importância de desmistificarmos a crença no ensino de LE exclusivamente para fins instrumentais e buscarmos resgatá-lo "como um bem educacional e cultural" (Oliveira, 2003: 104).

Conforme resultados apresentados por Silva (2005), em nosso estudo, observamos que, por um lado, alguns grupos (**AG** e **PS** de **EA** e **EB**, principalmente) colocam a responsabilidade do sucesso do ensino no aluno (Silva, 2005), enquanto outros (**P** de **EA**, **EB**) atribuem tal responsabilidade ao professor.Ressalte-se que os

participantes de **EC**, em sua maioria, enfatizam a relação entre professor e aluno. Podemos observar, com exceção dos agentes de EC, a transferência de responsabilidade por resultados positivos no processo ao "outro". No caso do grupo AG e PS, a implicação da crença explicitada pode ser vista como algo que dificulta a efetividade do processo, uma vez que o professor pouco pode fazer para melhorá-lo, por estar este à mercê da motivação e do interesse do aluno.

Neste sentido, mais uma vez, os Grupos **PS** e **AG** da SEC e de PLE apresentam crenças expressas que se distanciam de crenças recorrentes a este respeito, aproximando-se, novamente, de discursos oficiais. Os participantes desses grupos, ao explicitarem que o processo de ensinar e aprender línguas sofre influência de diversos fatores, expressam que o sucesso do mesmo depende do aluno e da abordagem do professor, o que implica a possibilidade de mudanças benéficas ocorrerem, se necessárias, mediante um processo de reflexão crítica, principalmente por parte deste profissional (Smith, 1992, entre outros).

O conhecimento, ou seja, em nossa acepção, as diversas competências desejáveis de um professor de línguas (Almeida Filho, 1999; Basso, 2001), assim como a formação dos profissionais atuantes no contexto de ensino-aprendizagem de LE para crianças, foram considerados fatores de extrema importância por grande parte dos participantes, o que corrobora princípios defendidos por autores da área, dentre eles Cameron (2001), entre outros. Contudo a crença de que é importante ter didática e saber lidar com os alunos parece sobrepor-se à importância do professor possuir competência lingüístico-comunicativa.

Consideramos que, de certa forma, tal crença influencia o contexto de ensino-aprendizagem em questão de forma negativa e trabalha a favor da manutenção do *status quo*. Justificamos nossa análise, fundamentados no pressuposto de que consideramos essencial que o profissional tenha conhecimento da disciplina, e, portanto, seja usuário competente (Almeida Filho, 1993, 1999; Basso, 2001) da língua-alvo que ensina, para que ele consiga promover um ensino de maior qualidade, nos mais variados contextos e níveis de ensino. Assim sendo, entendemos que este profissional terá condições de manter sua identidade, auto-estima e dignidade, conforme também assevera Oliveira (2003).

A maioria dos participantes parece acreditar que mais de uma língua deva ser ensinada nas escolas desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, o que faz com que as mesmas estejam distantes da idéia de ensino de inglês dentro de uma

perspectiva monolíngüe (Phillipson, 2003). Fatores contextuais parecem influenciar a construção dessa crença, uma vez que o espanhol é a segunda língua considerada mais importante depois do inglês. Muito provavelmente devido ao Mercosul e a nossa proximidade dos países falantes da mesma.

Contrapondo-se aos resultados apresentados por Coelho (2005) e convergindo com princípios defendidos por diversos autores, dentre eles Cameron (2001,2003), a oralidade, e não a leitura, foi a habilidade que os participantes acreditam deva ser priorizada no ensino de LEC. Julgamos pertinente reiterar, neste momento, que a linguagem oral deve ser um instrumento para o desenvolvimento de práticas letradas, as quais geralmente ocorrem a partir da 2ª série, intensificando-se nas séries posteriores, conforme já explicitado neste estudo.

Os jogos, as brincadeiras e as canções foram as atividades mais citadas pelos participantes como capazes de motivar o aluno e levá-lo a aprender a língua. A importância da cultura no ensino-aprendizagem de LE (para crianças) não é reconhecida por grande parte dos participantes, com exceção dos grupos **PS** e **AG** da SEC e PLE, fato este que aproxima o pensamento dos mesmos aos discursos oficiais.

4.3.2 O que pensa o Grupo PI

Todos os participantes desse grupo (os professores de inglês de EA, EB e EC) expressam que o ensino de LE é importante para a criança, principalmente, devido a razões de ordem instrumental e, também, formativa. Além disso, eles parecem acreditar que é possível aprender inglês na escola regular. Estando as crenças diretamente relacionadas à ação (Barcelos, 1995, 2001, 2004; Silva, 2005; Coelho, 2005; entre outros), consideramos essa uma crença altamente positiva dentro do contexto, uma vez que o professor, acreditando que é possível promover a aprendizagem, irá trabalhar e atuar nessa direção.

Eles não negam, contudo, as dificuldades encontradas nesse contexto, sendo a falta de material didático, aliada à escassez de recursos e ao grande número de alunos por sala, os fatores mais citados pelos agentes em questão, o que corrobora os dados apresentados por Souza (2002). No entanto, a crença expressa por esses participantes é a de que o sucesso do processo depende da maneira como ele é conduzido, acepção esta o que se encontra alinhada ao nosso pensamento de que o professor é o grande responsável pelas interações capazes de tornar o ensino profícuo.

Os professores apresentam, também, crenças expressas que se distanciam do senso comum. Esses participantes buscam justificar a importância do ensino de LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental devido, principalmente, à capacidade deste ensino de estimular o interesse da criança, e da possibilidade que ele propicia à mesma de preparar-se para essa aprendizagem em séries posteriores (Brewster, Elis & Girard, 2002, entre outros).

Enfatizando a relevância da oralidade, do lúdico, da interdisciplinaridade e de atividades que façam sentido para a criança, os participantes de PI enfatizam o ensino da cultura e de situações de comunicação dentro do processo de ensino-aprendizagem de LE na infância, em detrimento do ensino da gramática e do vocabulário como um fim em si mesmo. Contrapondo-se aos resultados apresentados por Coelho (2005), os agentes desse grupo acreditam que a criança tem condições de aprender mais de uma linguagem simples, conforme afirma Cameron (2001, 2003).

Os participantes desse grupo acreditam que o sucesso do ensino-aprendizagem depende do aluno e, também, do professor. Eles expressam que todos somos capazes de aprender uma língua e se reportam favoráveis ao trabalho em grupos e pares, o que é condizente com a visão sociointeracionista (Vygotsky, 1998, 2001) de aprendizagem defendida neste estudo.

Diante dos aspectos mencionados, podemos perceber uma acentuada relação de convergência das crenças expressas por esse grupo com as crenças verbalizadas pelos responsáveis diretos por esses professores, ou seja, os coordenadores de PLE. Isto parece corroborar o princípio de que as crenças são formadas através da interação social (Barcelos, 2004; Alanen, 2003), demonstrando, também que os professores de LE parecem ter se apropriado da voz do outro, tornando suas as palavras alheias (Bakhtin, 2004).

É necessário ressaltar que os professores não mencionam a afetividade como um fator de grande relevância para o processo, divergindo de princípios defendidos por teóricos da área, dentre eles Moon (2000), Brewster, Ellis & Girard (2002), Figueira (2002), dentre outros. É pertinente ressaltar, também, que os professores não se pronunciam a respeito da necessidade de reflexão sobre o tipo de brincadeiras e jogos que devem ser desenvolvidos em sala, já que nem toda atividade divertida leva à aprendizagem, conforme afirma Cameron (2001).

Isto nos leva a refletir sobre a possível relação entre falta de conhecimento teórico e ações que se revelem próximas às crenças recorrentes no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de LEC. Em outras palavras, passamos a indagar se uma possível contradição entre as crenças verbalizadas e a ação não poderiam ser, também, decorrentes da ausência de conhecimentos teóricos ou do desconhecimento do "como" fazer acontecer aquilo que dizemos acreditar.

4.3.3 O que pensa o Grupo AL

Podemos observar que os dados indicam que as crenças do grupo AL são muito semelhantes. A maioria dos alunos acha que inglês é legal e fácil, conforme também salienta Lima (2005) e apresentam objetivos motivacionais, além de instrumentais para aprenderem uma nova língua. Os desenhos que nos permitem reiterar a crença verbalizada acima descrita constituem-se de figuras coloridas (mais fortemente presentes nos desenhos dos participantes de EA e EB-escolas públicas), tais como o arco-íris e o sol, ou as que são facilmente vinculadas ao sentimento de carinho, como o coração.

A maior parte dos participantes do Grupo AL expressa que quer aprender inglês para falar com outras pessoas e para viajar (crença principalmente evidenciada no grupo AL de EC- escola particular), o que converge com dados apresentados nos trabalhos de Coelho (2005) e Ellis (2004), dentre outros. Faz-se necessário observar que, apesar da pouca idade, os alunos acreditam que a aprendizagem do inglês é importante, também por razões instrumentais, dentre elas, arrumar um emprego.

Isto nos mostra que as crenças dos alunos são fortemente influenciadas pelas crenças de outras pessoas (Barcelos, 2004), o que nos remete ao conceito de apropriação (Vygotsky, 1998, 2001) e reitera a concepção sociocultural e bakhtiniana das crenças de Alanen (2003) e Dufva (2003), respectivamente. É pertinente ressaltar que a empregabilidade não é uma das justificativas mais utilizadas pelo Grupo AL de EC, o que também serve para reforçar a natureza contextual das crenças, uma vez que esta questão, aparentemente, não faz parte da realidade social dos mesmos de maneira tão acentuada como para os participantes de EA e EB.

Conforme já salientado, há uma alteração gradual nas crenças da maioria dos alunos no que concerne à oralidade e à escrita. Aprendizes do ciclo 1 (1ª e 2ª séries) preferem falar. Em contrapartida, a grande maioria dos alunos do ciclo 2 (3ª e 4ª séries) atribui maior relevância ao ato de escrever . Relacionada à crença de que escrever é mais importante do que falar, os alunos apresentam a crença de que é através da escrita que eles vão aprender uma nova língua e que quanto mais escreverem, melhor aprenderão.

Ressalte-se que a mencionada crença revela-se mais fortemente nos contexto de EA e EB, assim como se evidencia com mais intensidade no ciclo 2 (3ª e 4ª séries) que no ciclo 1 (1ª e 2ª séries), conforme já descrito. Tal crença nos indica, possivelmente, que a escola está vinculada à aprendizagem da escrita, sendo a mesma vista como um instrumento de ascensão social.

A preferência pela escrita expressa pelos alunos em nosso estudo converge com resultados obtidos por Coelho (2005). Conforme pontua a citada autora, essa crença pode estar relacionada à idéia de que devemos sempre falar corretamente e que o erro deve ser evitado a todo custo, o que, por sua vez, remete-nos à visão de linguagem e aprendizagem segundo a Abordagem Gramatical (Almeida Filho, 1993), a qual se apóia concepções behavioristas.

Os dados parecem indicar, também, que a crença em questão está diretamente relacionada à afetividade do aluno no processo educativo. Os dados evidenciam que eles se sentem inseguros e amedrontados frente ao erro (o que é mais fortemente evidenciado em EA e EB), mesmo sendo considerados aprendizes mais arrojados se comparados ao adulto (Brown, 2001, entre outros). Este é um dado interessante, visto que os professores não parecem considerar o papel da afetividade no processo como central para o sucesso da aprendizagem de LE pela criança, o que está em aparente conflito com as acepções de Figueira (2002), Brown (2001), Brewster, Ellis & Girard (2002), entre outros.

Ainda no que diz respeito a crenças relacionadas a fatores afetivos, podemos citar outras expressas pelo Grupo AL (principalmente de EB e EB), tais como a que fazer prova é chato/ruim, o que é convergente com resultados apresentados por Figueira (2002). Através das crenças verbalizadas pelos alunos podemos claramente observar que a ansiedade gera crenças negativas frente ao ensino em questão, na medida em que alguns alunos revelaram não gostar de inglês ou acharam esse ensino

difícil, porque têm medo da professora, porque não têm tempo suficiente para completar a tarefa, entre outros.

O oposto também é verdadeiro, uma vez que os alunos expressam gostar do inglês ou da professora devido ao fato de ela ser atenciosa e paciente. Os dados indicam, portanto, que é pertinente que professores reflitam sobre essa questão e sobre a relação entre aspectos afetivos e o sucesso da aprendizagem da LE pela criança. Isto nos mostra o quanto é relevante respeitarmos a natureza da criança como aprendiz, a fim de que, entre outros fatores, possamos colaborar para a construção de crenças que auxiliem o aluno a aprender de maneira mais fácil e efetiva.

Reafirmando os resultados apresentados por Luz (2003) e Figueira (2002), nossos dados indicam que as atividades lúdicas, ou seja, jogos e brincadeiras, são as preferidas pelos alunos, o que é convergente com as crenças dos participantes dos demais grupos. Eles expressam, também, que gostam de trabalhar em pares ou grupos, conforme salientam Abreu e Lima (1996), Lima (2005), entre outros.

É relevante asseverar que os alunos de EC gostam do livro didático e expressam que ele é legal, também através dos desenhos. Os desenhos revelam, ainda, a importância atribuída ao professor no processo e a relevância da aprendizagem estar relacionada ao mundo que cerca a criança. Tal aspecto pôde ser observado através da figura do professor, assim como por meio de objetos que fazem parte do dia a dia da criança e de elementos da natureza, os quais se encontram presentes na maioria dos desenhos.

4.3.4 Implicações das crenças e objetivos dos agentes para o ensino de LE de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e para a elaboração de possíveis diretrizes norteadoras

De maneira sucinta, podemos concluir que, mediante a análise apresentada, fica evidenciada, primeiramente, a urgência de trabalharmos no sentido de desmistificar algumas crenças fortes presentes no contexto de ensino-aprendizagem de línguas na infância. Dentre elas, podemos citar a crença de que não se ensina LE na escola (pública) ou de que somente é possível ensinar o básico dentro desse cenário. Esse, com certeza, é um fator primordial para que possamos caminhar para que mudanças significativas ocorram a respeito do ensino de línguas.

Para que mudanças ocorram no contexto de LEC, faz-se necessário, também, que trabalhemos no sentido de desmistificar outra crença recorrente, constitutiva desse cenário, que é a da facilidade inata da criança em aprender línguas, na medida em que a prontidão da criança para essa aprendizagem, carece, ainda, ser mais profundamente investigada.

Somente a pesquisa, aliada à prática (crítico) reflexiva (Barlett, 1990; Smith, 1992; Vieira-abrahão, 2004, dentre outros), pode nos fornecer meios de construir uma compreensão mais aprofundada acerca da natureza da criança como aprendiz de LE, e, por conseguinte, desenvolver uma consciência maior a respeito de como conduzir o processo de maneira efetiva.

É igualmente importante produzir a reflexão a respeito das crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e sobre o papel do professor e do aluno no mesmo. Este é um fator fundamental para que os participantes tornem-se cada vez mais conscientes no tocante aos principais objetivos que devem nortear este ensino (Brewster, Ellis & Girard, 2002, entre outros), bem como no que se refere à relevância da cultura (Ellis, 2004, dentre outros) e da afetividade neste processo (Moon, 2000; Brown, 2001; Figueira, 2002; entre outros), à importância do papel mediador da L1 (Silva, 1997; Szundy, 2001, 2005; dentre outros), ao trabalho colaborativo para a construção do conhecimento de uma nova língua pela criança (Luz, 2003; entre outros), a novas formas de avaliação, dentre outros fatores.

Uma vez que reconhecemos a influência da voz do outro na formação das crenças, o trabalho de reflexão (crítica) torna-se relevante em nosso contexto, na medida em que possibilita trabalharmos no sentido de desmistificarmos muitas crenças a respeito do ensino-aprendizagem de LE (Barcelos, 2004; Silva, 2005; somente para citar alguns), as quais aqui também se evidenciaram, ou, até mesmo, desvendar muitas outras. Desta forma, é relevante que tenhamos mais consciência a respeito das crenças que contribuem e as que inibem o processo de aprendizagem, a fim de evitarmos que as mesmas sejam apropriadas pela criança.

Evidencia-se, também, em nosso trabalho, a necessidade de buscarmos criar um ambiente autêntico e significativo no processo de ensino-aprendizagem de LEC, procurando fazer a criança sentir-se segura, a fim de que não construa crenças negativas em relação a este ensino, facilitando, também, para que a aprendizagem ocorra. Neste sentido, é também importante que desmistifiquemos a crença de que é somente escrevendo que aprendemos, uma vez que a oralidade

evidencia-se como um fator basilar para a construção do conhecimento da LE pela criança (Cameron, 2001, 2003).

Fica também clara, em nosso estudo, a relevância de procurarmos elevar a consciência sobre a importância do envolvimento de todos os agentes, diretos e indiretos, no processo de ensino de LE (Coelho, 2005; Perin, 2002; Souza, 2002; entre outros) na infância. Desta forma, poderíamos estar trabalhando para que a relação conflituosa entre a comunidade científica, os profissionais da educação, a comunidade leiga e os dirigentes de nosso país torne-se menos divergente, conforme afirma Gimenez (2005).

Da mesma forma, é de suma importância que desenvolvamos um processo de reflexão-crítica (Barlett, 1990; Smith; 1992; entre outros), no sentido de tornarmos mais explícito o papel político da educação (Freire, 1988, 1996, 2004) de línguas (Celani, 2004; Bohn, 2005; dentre outros), o que, por sua vez, envolve resignificarmos o papel da LE no contexto em foco nesta pesquisa, bem como a possibilidade de o processo de ensino de línguas ocorrer de forma mais efetiva, dentro do mesmo (Oliveira, 2003). Acreditamos ser este um fator importante para que o ensino de LE (na infância) consiga cumprir, de maneira satisfatória, sua função de inserção social e formação plena do indivíduo.

No tocante às provisões para o ensino de LEC e à relevância de levarmos em consideração as crenças, objetivos e expectativas dos participantes frente ao ensino-aprendizagem de LE em foco nesta pesquisa, observamos a necessidade de buscarmos construir orientações que, em sua essência, busquem a interação significativa dentro do processo, uma vez que a criança diz ser esse ensino interessante, na medida em que possibilita que ela interaja com outras pessoas.

Desta forma, entendemos ser necessário, primeiramente, que se viabilize a construção de situações significativas de uso da linguagem e que possibilitem que a criança "fale com o outro" e "aprenda com o outro", conforme salienta o grupo AL. É relevante, também, que as proposições levem em consideração a importância que a criança atribui ao mundo que a cerca, o que implica diretrizes que permitam o trabalho de forma integrada com outras disciplinas, que estejam pautadas em práticas reais de uso da linguagem e que levem em consideração seu universo.

Entendemos que a ênfase atribuída aos jogos, às canções e outras atividades lúdicas, deve ser mantida em possíveis diretrizes norteadoras para o processo, uma vez que tais elementos se revelaram de maneira expressiva nas falas dos participantes deste estudo, como também revelam ter um forte respaldo teórico. Isto implica a tentativa de elaborarmos proposições que incluam tais fatores, para que eles possam estar próximos ao mundo infantil e também propiciar a aprendizagem de maneira que ela não seja apenas divertida (Cameron, 2001; Cardoso, 1996, dentre outros).

Por fim, asseveramos ser pertinente respeitarmos a idéia dos participantes de que devemos aprender a língua como um todo e que o ensino de LE deva instrumentalizar (e formar) o aluno, além de garantir a igualdade de direitos frente a esse ensino e a participação do indivíduo na sociedade. Desta forma, faz-se necessário buscar embasamentos que permitam que o aprendiz construa os conhecimentos necessários para agir no mundo através desse ensino.

Assim sendo, concluímos ser vital que o ensino-aprendizagem de LE tenha como embasamento, diretrizes que propiciem que o mesmo envolva o trabalho com todas as habilidades que as tarefas requeiram, de forma adequada e integrada, visando a desenvolver competências que permitam ao aluno atuar em seu meio através da LE, propiciando, assim, que o ensino venha a cumprir seu papel de, primeiramente, levar o aprendiz a perceber-se, com autoconfiança, numa outra língua/cultura e, segundo, integrá-lo adequadamente no mundo em que vive, possibilitando que ele vá, sempre, adiante e além.

Finalmente, asseveramos que, em nossa acepção, ações no sentido de alterar as crenças que se mostrem inibidoras do ensino-aprendizagem de línguas (para crianças), como as aqui mencionadas, bem como no que diz respeito à construção de um processo mais efetivo, têm sua origem, primeiramente, naqueles que realmente acreditam ser o ensino regular (público) capaz de sofrer mudanças, uma vez que "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível" (Freire, 2004: 76).

Políticas sociais e educacionais devem sofrer alterações visando à qualidade do ensino, a fim de gerar transformações positivas. Para tanto, é necessário que forças se unam em todos os planos.

Cursos para gestores da Educação em muito podem contribuir nessa direção, auxiliando os formadores de professores a fortalecerem sua competência teórico-

prática e a tornarem-se mais reflexivos e críticos, a fim de que possam contribuir, mais fortemente, para que os profissionais sob sua orientação, consigam resignificar sua prática, caso necessário.

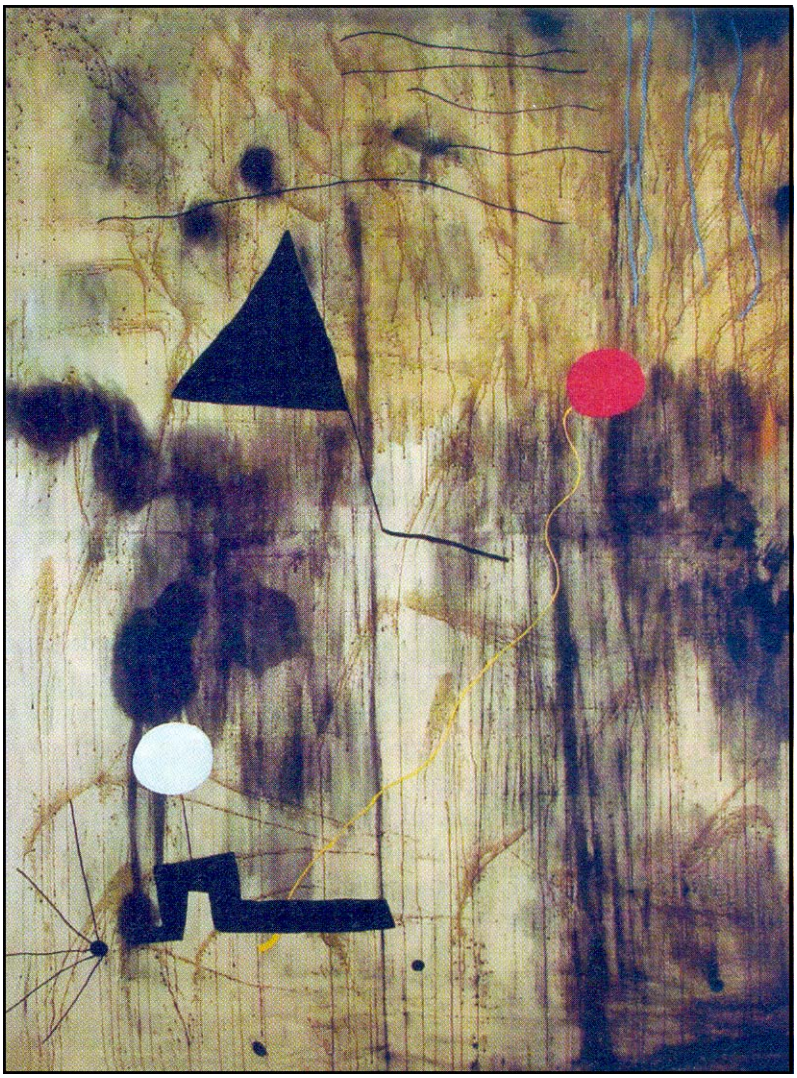
Cursos de extensão, por sua vez, podem trazer para junto da universidade uma gama infinita de profissionais, contribuindo para seu crescimento profissional, diminuindo, também, a lacuna entre a academia e os leigos, os graduandos, graduados e pós-graduados. Em nossa acepção, essas são algumas das muitas outras medidas capazes de gerar transformações no ensino e que necessitam ser intensificadas, a cada dia.

Tendo finalizado as conclusões deste capítulo, passamos, a seguir, para as considerações finais da pesquisa.

Capítulo V- Repercussões teórico-práticas do estudo

"*Não há progresso sem mudança e quem não consegue mudar a si mesmo, não consegue mudar coisa alguma.*"

George Bernard Shaw



O Nascimento do Mundo (1925), de Miró

Capítulo V – Repercussões teórico-práticas do estudo

Este capítulo tem como finalidade apresentar as repercussões das conclusões obtidas nas investigações desenvolvidas nesta pesquisa, buscando expandir o que concluímos acerca do segundo objetivo aqui proposto, de forma plena, após termos respondido à segunda questão de pesquisa, a qual retomamos abaixo.

> *"Respeitando-se as crenças e objetivos dos agentes envolvidos nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, quais objetivos e princípios devem, justificadamente, compor possíveis diretrizes norteadoras do ensino de LE em questão?"*

Embasados nos referenciais teóricos que norteiam este trabalho e levando em consideração a análise das crenças e objetivos dos agentes, bem como a análise de documentos oficiais para o ensino de LE, ambas apresentadas no capítulo anterior, neste quinto e último capítulo, apresentamos possíveis proposições para o processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças do Ensino Fundamental. Para tanto, o mesmo constitui-se de quatro partes. Iniciamos retomando brevemente a natureza da aprendizagem da criança e suas características e traçamos suas implicações para o ensino de LE, apresentado alguns direcionamentos basilares para o processo.

A segunda parte destina-se à retomada dos objetivos centrais que devem, em nossa acepção, orientar o processo, bem como à apresentação de proposições que possam vir a compor um conjunto de diretrizes norteadoras do mesmo. Na terceira seção, são mencionadas as possíveis contribuições deste estudo, além de suas limitações, quando são também apresentadas algumas sugestões para trabalhos futuros. Encerramos a dissertação com a explicitação de breves considerações finais.

5.1 Conclusões e direcionamentos sobre o ensino de LE para alunos dos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental: retornando o foco para o aprendiz criança

As questões discutidas ao longo deste estudo, acerca das características da criança como aprendiz de línguas, assim como todos os princípios e conceitos aqui abordados, levam-nos a concluir que ensinar línguas a crianças, de maneira efetiva, transcende a seleção desconexa de atividades e tarefas consideradas adequadas (Brown, 2001) ou o ensino de um conjunto de palavras isoladas, extraídas de seu contexto de uso na comunicação real e propositada entre pessoas (Cameron, 2001). O

ensino bem sucedido requer, entre outras coisas, habilidades específicas por parte dos professores (Scott & Ytreberg, 1990; Moon, 2000; Brown, 2001; Cameron, 2001) bem como objetivos bem delineados e ajustados ao contexto (Johnstone, 1994, 2002; Fukushima, 2004; Brewster, Ellis & Girard, 2002), assim como ações que assegurem a interação significativa (Brumfit, 1995; Cameron, 2001, 2003; Vale & Feuntein, 1995).

A literatura nos indica que o ensino de LE para crianças, quando bem implementado, pode trazer resultados benéficos no que concerne às habilidades lingüísticas, ao desenvolvimento da auto-estima e de atitudes positivas em relação a outras culturas (Gill & Canková, 2003, entre outros). Contudo, se abordado solitariamente, como um fim em si mesmo, este ensino não é garantia de resultados melhores que um ensino mais tardio.

Para alcançarmos sucesso é necessário que busquemos, através da LE, formar o aluno integralmente (Ellis, 2004; Moon, 2000; dentre outros), como também nos esforcemos para que certas condições sejam garantidas. Dentre elas podemos citar a necessidade de mais pesquisas na área (Cameron, 2001; Brewster, Ellis & Girard, 2002; Figueira, 2002; Luz, 2003; entre outros); a importância do envolvimento dos pais (Cameron, 2001; Brewster, Ellis & Girard, 2002; Abreu e Lima, 1996; Lima, 2005); da formação adequada dos professores (Figueira, 2002; Moon, 2000); do uso de metodologias apropriadas (Brown, 2001; Cameron, 2003; Luz, 2003; Figueira, 2002), de uma abordagem adequada no que se refere à avaliação (Scaramucci, 1997; Cameron, 2001) e da necessidade de sustentabilidade desse ensino, ao longo da aprendizagem escolar, através do aumento da carga horária e do engajamento do ensino de LE com outras disciplinas do currículo (Johnstone, 1994).

Não menos importante é a necessidade de respeitarmos o modo como a criança adquire uma LE, ou seja, a natureza desta aprendizagem e as características da criança como aprendiz de línguas. Retomamos, assim, a importância de respeitarmos os modos enativo, icônico e simbólico, apontados por Bruner (1960), pelos quais a criança aprende. As especificidades de cada um deles, já devidamente resenhadas no referencial teórico deste trabalho, fornecem direcionamentos para nossas ações no processo de ensino LEC, na medida em que reafirmam a natureza ativa da aprendizagem da criança, calcada em sua realidade imediata e mediada por objetos, imagens, como também, pela linguagem (símbolos e signos).

Tais aspectos podem ser sucintamente retomados, tomando-se como base cinco pontos-chave, elencados por Brown (2001: 87-90), frente ao processo em

questão. Convergindo com o pensamento de outros teóricos da área, o autor pontua que o ensino efetivo requer atenção, primeiramente, acerca do desenvolvimento intelectual da criança, o que implica buscarmos diferentes maneiras de promover a aprendizagem da língua-alvo, respeitando o foco de atenção da criança, o qual se volta para o "aqui, agora". Uma das implicações desses fundamentos para a sala de aula, vincula-se à necessidade de "redimensionarmos o papel da gramática" no processo de ensino-aprendizagem de línguas (Almeida Filho, 2005: 41). Pressupõe-se que o ensino da gramática seja desenvolvido de maneira indutiva e significativa (Cameron, 2001; Abreu e Lima, 1996) e subordinada ao trabalho orientado por situações significativas.

Outras implicações relevantes recaem sobre o uso de repetições (também significativas) freqüentes, o que retoma a importância da criação de rotinas no processo (Cameron, 2001), como também sobre a utilização de exemplos concretos, relacionados à realidade imediata, na qual a criança está inserida. Podemos traçar um paralelo entre os pontos aqui citados, com o nível enativo de aprendizagem, uma vez que este, conforme já salientado, relaciona-se à importância da ação e do concreto para o desenvolvimento da criança.

Outro fator importante está voltado para o curto foco de atenção típico da criança, o que requer o desenvolvimento de atividades relativamente curtas e diversificadas no ensino de LE (Wood, 1998), as quais estimulem sua curiosidade. Podemos relacionar o terceiro aspecto apontado por Brown (2001) à necessidade de estimularmos e trabalharmos os níveis enativo e icônico, integradamente.

O autor reforça a importância de ações que privilegiem atividades envolvendo a linguagem corporal e movimento físico (Luz, 2003), ressaltando, dentre elas, a importância dos jogos (Rixon, 1995; Abreu e Lima, 1996; Cardoso, 1996; Szundy, 2001, 2005) e dramatizações (Brewster, Ellis & Girard, 2002). Na medida em que se vinculam ao movimento, as propostas do autor encontram-se relacionadas ao nível enativo. Paralelamente, Brown (2001) salienta a relevância do desenvolvimento de atividades que envolvam os sentidos, especialmente a visão, o que, por sua vez, podemos alinhar ao nível icônico.

O quarto aspecto abordado por Brown (2001) está vinculado à importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem (Vale & Feuntein, 1995; Figueira, 2002). As implicações mais significativas, nessa perspectiva, recaem sobre a necessidade de motivarmos nossos alunos (Luz, 2003), sermos pacientes, apoiando-os, reforçando sua auto-estima e, também, promovendo oportunidades para que

experienciem a língua-alvo, construindo seu conhecimento, através de um processo de formulação de hipóteses, tentativas, erros e acertos.

Finalmente, o autor chama nossa atenção para a necessidade de promover interações significativas no processo, reafirmando a importância do uso funcional e proposital da linguagem (Cameron, 2001, 2003; Figueira, 2002), o que, por sua vez, relaciona-se ao nível simbólico, voltado para os símbolos e signos e, portanto, para a linguagem. Evidencia-se, assim, a centralidade do contexto e de uma abordagem holista (Moon, 2000; Brewster, Ellis & Girard, 2002), aspectos estes que propiciem que a LE, além de objeto de ensino-aprendizagem, seja, também, mediadora do desenvolvimento global do aprendiz (Vygotsky, 1998, 2001; Silva, 1997).

A análise bibliográfica desenvolvida durante a pesquisa nos permitiu comparar diferentes estudos voltados para o ensino de LEC, bem como relacionar o pensamento de diferentes teóricos inseridos nesse contexto. Dessa forma, procuramos destacar princípios que podem ser considerados basilares para direcionar o referido processo, embasando-nos na natureza ativa da aprendizagem da criança. São eles os que seguem:

I- O entendimento tradicional de ensino de LE (gramática aliada ao ensino das quatro habilidades) parece insuficiente para garantir um ensino de línguas efetivo e significativo para crianças, o que indica a necessidade de refletirmos e buscarmos maneiras mais adequadas de conduzi-lo.

II- O sentido é central e ativamente construído dentro do processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças, o que indica a relevância de uma abordagem essencialmente comunicativa e sociointeracional frente à linguagem, ao ensino da língua-alvo e ao papel da gramática no processo, assim como a importância de um ensino embasado na realidade imediata que envolve a criança, orientado por projetos e tarefas, por exemplo.

III- A linguagem oral (considerando-se a importância do som e ritmo) deve ser compreendida como o principal instrumento de aprendizagem da LE por crianças, o que implica a necessidade de profissionais com adequada competência lingüístico-comunicativa na LE, capazes de propiciar insumos significativos, com incidência freqüente de canções, rimas, histórias, entre outras.

Moon (2000: 10), por sua vez, salienta que as crianças somente serão capazes de fazer uso de suas habilidades e desenvolver suas capacidades no ensino-aprendizagem de LE, se conseguirmos "criar o tipo certo de ambiente para que a

aprendizagem ocorra". Ao abordar as implicações dessa premissa, a autora explicita aspectos essenciais para o desenvolvimento de um ensino significativo, os quais representam, aqui, uma síntese dos princípios norteadores centrais do ensino de LEC, defendidos por grande parte dos profissionais da área. Dentre eles, citamos a necessidade de propiciarmos:

- Um propósito real para o uso (situado) da LE.
- Tempo suficiente para essa aprendizagem.
- Insumo variado e significativo, centrado na comunicação situada.
- Oportunidades para a prática e uso da LE em diversos contextos.
- Um ambiente descontraído, que permita à criança sentir-se segura para arriscar-se.
- Um retorno à criança no que se refere à sua aprendizagem, tornando-a consciente de seu progresso e da maneira como está se desenvolvendo.
- Apoio para que a criança torne-se mais metacognitiva, desenvolvendo-se lingüística, afetiva e sócio-culturalmente.

Uma vez que nos propusemos a elaborar diretrizes que sirvam para nortear o processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, passa a ser de vital importância a apresentação de uma proposta que, orientada pelas diretrizes explicitadas, viabilize e direcione, de maneira mais específica, as ações dentro do processo em relação aos objetivos considerados adequados para esse ensino. Desta forma, passamos, na seção seguinte, para a apresentação de provisões que possam servir de parâmetros para um ensino efetivo de LE no referido contexto.

5.2 O ensino de LE para crianças do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: articulando objetivos e possíveis provisões

Esta seção divide-se em duas partes. A primeira trata da retomada dos objetivos entendidos como centrais no ensino-aprendizagem de LEC, como também, traz uma articulação entre os objetivos explicitados e as possíveis repercussões dos princípios que norteiam este trabalho para o processo em questão. São estabelecidas, na segunda parte, diretrizes norteadoras para o mencionado ensino, levando-se em consideração, conforme já explicitado, os referenciais teóricos privilegiados neste estudo, assim como as vozes dos participantes do processo de ensino-aprendizagem em foco, nesta pesquisa.

5.2.1 Relacionando objetivos para o ensino de LEC e referenciais teóricos: possíveis diretrizes

Concluímos, neste trabalho, que ensinar LE nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental brasileiro é buscar auxiliar a criança a ampliar o conhecimento de si própria e do mundo em que vivemos, a compreender melhor o mundo que a cerca, como também outros que a(s) nova(s) língua(s) lhe abrir, fortalecendo-a, com uma visão positiva e reflexiva das diferenças. É também procurar integrá-la no mundo globalizado da tecnologia e da informação, a fim de fortificar sua auto-estima, capacitando-a, de maneira que lhe seja significativa, a agir e a se comunicar em LE na sociedade plurilíngüe e pluricultural em que estamos inseridos, assegurando-lhe igualdade de oportunidade, no que se refere ao direito a esse ensino.

A preocupação central do processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças consiste, deste modo, em buscar maneiras de propiciá-lo de forma que o mesmo esteja voltado para a formação integral do aluno (Moon, 2000; Brewster, Ellis & Girard, 2002; dentre outros) e, portanto, para objetivos de ordem psicológica ou cognitiva, psicomotora, lingüística, social, relacional, atitudinal, afetiva, cultural e meta. Tendo como fim o desenvolvimento da competência intercultural (Byram & Doyé, 1999; Ellis, 2004), além da competência comunicativa (Canale, 1983; Almeida Filho, 1993, dentre outros), as ações dentro do processo devem visar à construção de competências diretamente relacionadas aos objetivos explicitados.

Essas competências devem permitir, no processo de ensino-aprendizagem de LE, a mobilização de conhecimentos sistêmico e/ou conceitual, procedimental/social, atitudinal, vivencial e cultural, os quais estão intimamente relacionados à premissa de levar o aluno a aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver, através da LE. Nessa perspectiva, embasando-nos em princípios comunicacionais (Almeida Filho, 1993, 2005), buscamos relacionar o conjunto das competências-alvo no ensino de LEC, aos níveis de operações de linguagem em funcionamento (Dolz & Schneuwly, 2004).

Assim, organizamos um quadro, o qual mostra os principais eixos que podem nortear o processo de ensinar e aprender línguas. Com isso, buscamos, também, articular o diálogo entre as orientações citadas, uma vez que são nelas que nos apoiaremos para construir nossas proposições. Encontram-se especificados e relacionados no quadro, portanto, os conhecimentos, capacidades e competências que,

em nossa acepção, devem ser desenvolvidas no ensino-aprendizagem de LEC no Ensino Fundamental, as quais são mobilizadas, por sua vez, pelos eixos citados.

Ressaltamos que o conceito de *competência comunicativa* defendido nesta pesquisa envolve todas as competências abaixo mencionadas. Salientamos, ainda, que a noção de competência meta, ao envolver capacidades de conscientização e reflexão, deve perpassar, também, todos os níveis explicitados.

			Competência Comunicativa Competência Meta
Aprender a conviver	Conhecimento de mundo Conhecimentos contextuais/atitudinais/culturais	Capacidades para a ação	Competência intercultural (sócio-cultural) -relacional e afetiva
Aprender a fazer	Conhecimentos procedimentais/sociais	Capacidades de ação/de uso Capacidades discursivas	Competência estratégica Competência discursiva
Aprender a conhecer	Conhecimentos conceituais e conhecimento sistêmico/lingüístico	Capacidades lingüístico-discursivas	Competência cognitiva e lingüística

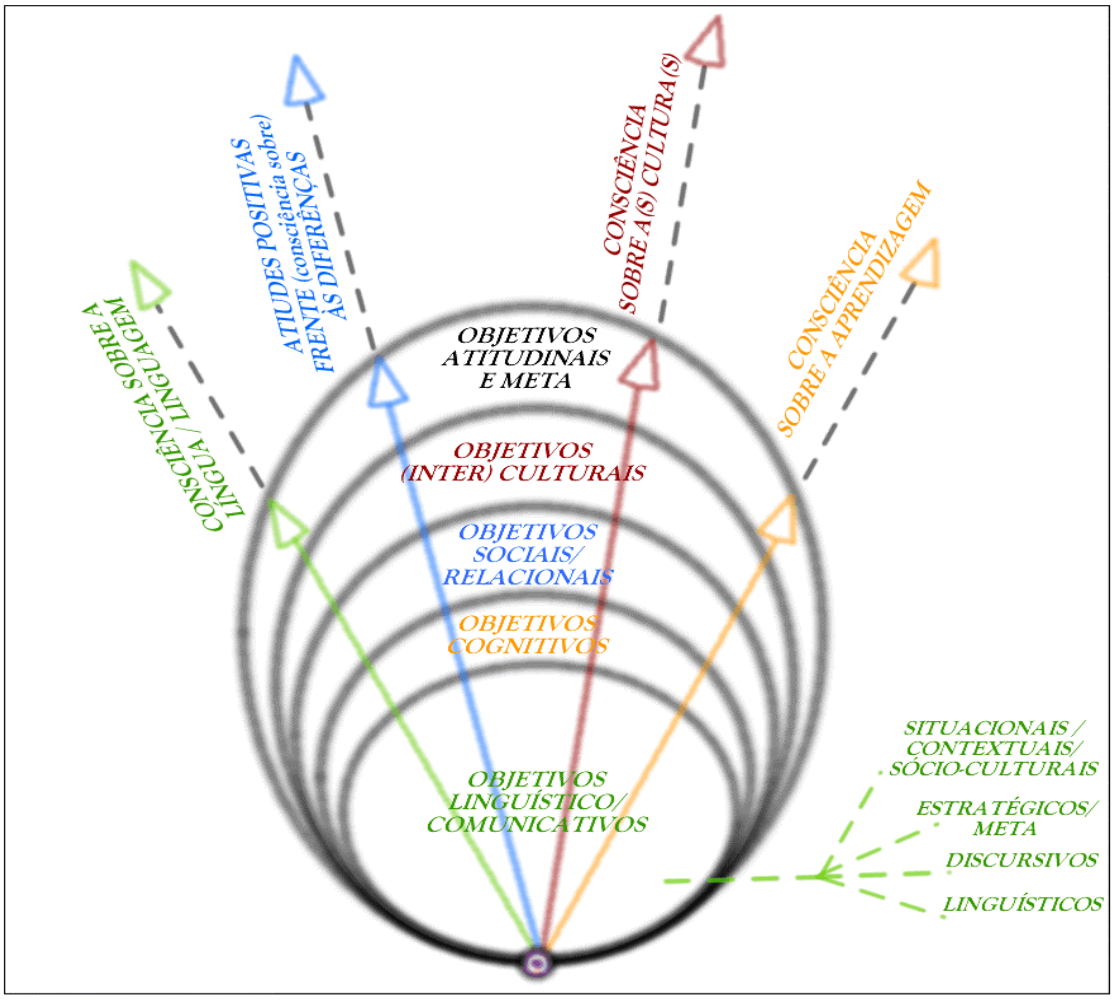
Quadro 16 – Competências e os diferentes níveis de conhecimentos e capacidades

Conforme já salientado, o conjunto de conhecimentos, capacidade e competências a serem vislumbrados dentro do ensino-aprendizagem de LE para crianças deve ter sua origem nos objetivos estabelecidos para norteá-lo. Considerando-se os fundamentos até aqui discutidos, podemos estabelecer alguns objetivos gerais para fundamentar o ensino de LEC, os quais são apresentados a seguir:

- Preparar o aluno, lingüística, psicológica, afetiva e culturalmente, para agir, de maneira efetiva e consciente através da LE, em situações diversas do cotidiano.

- Desenvolver no aluno capacidades meta relacionadas à linguagem e à sua aprendizagem.
- Instrumentalizar o aluno para que ele seja capaz de desenvolver as competências necessárias para atuar em situações de comunicação cada vez mais complexas envolvendo a oralidade e, também, a escrita, quando considerado apropriado e oportuno.
- Sensibilizar o aluno sócio-culturalmente, para que ele amplie sua visão de mundo e desenvolva uma postura crítica e positiva frente às diferenças, como também fortaleça sua identidade e auto-estima.

O quadro a seguir representa uma tentativa de ilustrar, de forma condensada, os principais objetivos que, visando a atender à função formativa e sociointeracional desse ensino, orientem a ação de ensinar LE para crianças.



Quadro 17- Objetivos do Ensino de LE para Crianças

As diretrizes descritas relacionam-se, por sua vez, a alguns princípios orientadores que consideramos essenciais para o processo. Dentre eles, podemos citar:

- O processo de ensino de LEC deve embasar-se na concepção do aluno como um indivíduo em processo de formação em níveis psicológicos, cognitivos, sociais e culturais, devendo, portanto, centrar-se na importância da afetividade para que a aprendizagem ocorra efetivamente.
- A LE deve ser instrumento de sensibilização à diversidade lingüística e cultural, levando à formação de valores e atitudes positivas frente às diferenças, bem como à ampliação da visão de mundo do aprendiz.
- As interações promovidas no processo devem ser orientadas por uma visão sociointeracional de linguagem e de aprendizagem que estejam embasadas na ação, no princípio da colaboração e no uso real da LE em contextos diversos, nos quais se destaca a importância da rotina aliada à variação de atividades.
- O desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa deve englobar, de forma integrada e significativa, diferentes linguagens (verbal e não-verbal) e as diferentes habilidades (falar, ouvir, ler e escrever), como também o desenvolvimento da capacidade de aprender-a-aprender, o que envolve o trabalho com as estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem.
- As formas lingüísticas devem ser subordinadas às situações comunicativas, não sendo consideradas, portanto, objetos de ensino.
- O processo deve englobar dimensões inter e transdisciplinares, o que envolve, mais uma vez, o trabalho com diferentes linguagens (variadas formas de expressões culturais), bem como embasar-se no princípio da transversalidade, a fim de que possa cumprir de maneira mais efetiva seu papel formador.
- O desenvolvimento da competência intercultural deve ser orientado, também, para a formação de capacidades meta, promovendo a consciência do aprendiz no que se refere à sua língua e cultura, assim como no que diz respeito à língua e cultura do outro, servindo, deste modo, para ampliar sua visão de mundo, além de reforçar sua auto-estima e identidade.

- O processo avaliatório deve ser de natureza formativa e centrar-se na visão de avaliação como processo. O mesmo deve constituir-se de variados instrumentos que possibilitem uma avaliação condizente com os propósitos centrais deste ensino: a construção de uma base sólida voltada para a oralidade e para as habilidades de aprendizagem, aliada à importância da língua escrita como instrumento de desenvolvimento cultural e à relevância do fortalecimento da confiança e motivação frente ao uso das habilidades orais e escritas. É importante, dentro desse processo, a busca pela minimização da tensão geralmente constitutiva dos momentos de avaliação, bem como a conscientização do aluno e a de seus pais ou responsáveis, no que se refere às conquistas e às metas atingidas frente à aprendizagem da nova língua.

Retomando os referenciais teóricos que embasam este estudo, mais especificamente os princípios constitutivos da Teoria Sócio-cultural (Vygotsky, 1998, 2001), podemos explicitar algumas diretrizes oriundas das implicações dos mesmos para o processo de ensino-aprendizagem de LEC. Ao fazê-lo, procuramos salientar os resultados de trabalhos que validam as premissas explicitadas. Dentre outros parâmetros, ressaltamos:

- A importância da cultura dentro do processo de ensino de LEC, como instrumento para o desenvolvimento cognitivo, lingüístico, e sócio-afetivo da criança (Brewster, Ellis & Girard, 2002).
- O papel mediador da LM no processo de aquisição da LE (Abreu e Lima, 1996; Luz, 2003).
- A centralidade de uma prática significativa e intensiva da oralidade, embasada em unidades discursivas que espelhem o uso da linguagem em situações de comunicação real e situada (Cameron, 2001; 2003).
- A relevância do letramento (ler e escrever) em LE ocorrer de forma natural, tendo a oralidade e a LM como instrumentos de mediação.
- A necessidade de trabalharmos na ZDP, de forma colaborativa e através da mediação de pares mais capazes e de instrumentos, dentre eles a linguagem, ressaltando, desta forma, a relevância da negociação de sentidos para a construção do conhecimento e desenvolvimento da LE.

- A vital importância do lúdico (jogos de linguagem e jogos culturais) como instrumento para a construção do conhecimento em LE, bem como para o desenvolvimento de capacidades relacionais e afetivas (Cardoso, 1996; Abreu e Lima, 1996; Figueira, 2002; Luz, 2003; Szundy, 2001, 2005).
- A relevância das experiências de vida das crianças, da forma como organizam suas atividades sociais, de seus interesses e de sua imaginação (fazer de conta) para a aprendizagem efetiva da LE (Silva, 1997).
- A necessidade de redimensionarmos o espaço físico da sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de interações menos assimétricas no processo e que propiciem a aprendizagem colaborativa (Fabrício, 1999; Santos, 2002).

Nesta seção, procuramos especificar os objetivos considerados apropriados para nortear o ensino de LE para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como explicitar as diretrizes gerais concebidas como sendo de central importância para que o processo ocorra de maneira efetiva. Na parte que segue, buscamos apresentar uma proposta que viabilize a articulação entre os princípios defendidos neste trabalho para direcionar o referido processo e ações específicas dentro do mesmo.

5.2.2 Relacionando princípios e ações: uma possível proposição

A fim de apresentarmos os encaminhamentos nos propusemos a elaborar através desta pesquisa, dividimos esta seção em três partes. A primeira volta-se para a apresentação de nossa proposta de ensino, destacando-a como uma das possíveis maneiras de operacionalizarmos os objetivos estabelecidos para o processo de ensino-aprendizagem de LEC e de criarmos condições favoráveis para que concretizemos nossas ações dentro do mesmo, efetivamente. Nas partes que seguem, nosso foco recai sobre o conceito de gênero relacionado às noções de currículo e ao ensino temático, respectivamente.

5.2.2.1 O ensino de LEC através de gêneros: um caminho a seguir

Dentro de uma visão sócio-histórica da aprendizagem, com um viés enunciativo e discursivo para as questões de linguagem, enxergamos a atividade na interação social como uma ação mediada por objetos culturalmente elaborados. De

forma sucinta, podemos afirmar que dentro dos princípios da teoria vygotskiana, as noções de *interação*, *mediação* e *apropriação* são vitais.

O instrumento, dentro desta perspectiva, após ter sido apropriado pelo sujeito "encontra-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age", determinando seu comportamento dentro de uma situação social específica (Schneuwly, 2004: 23). Segundo tais premissas, a apropriação do instrumento pela criança possibilita que ela adquira novos conhecimentos e seja capaz de desempenhar novas ações. O desenvolvimento é, pois, considerado um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade, sendo a linguagem essencial para a construção do conhecimento.

Da centralidade da interação social para o processo de desenvolvimento do indivíduo (Vygotsky, 1998, 2001), surgiu o conceito de práticas sociais, as quais são aqui entendidas como o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem. Dolz & Schneuwly (2004: 51) salientam que *"*numa perspectiva interacionista*"*, as práticas sociais são*, "*a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social*"*.

A importância vital do instrumento dentro de perspectivas vygotskianas, por sua vez, relaciona-se, neste estudo, à noção de atividade (social), concebida segundo as acepções de Bazerman (2005). Uma vez que o mencionado autor refere-se aos gêneros como "como formas típicas de comunicação" (Bazerman, 2005: 29), as quais direcionam e formatam as nossas ações, podemos conceber as atividades (sociais) como um "sistema*"* (Bazerman, 2005: 33) de ações ou realizações organizadas/coordenadas a partir de formas/situações socialmente padronizadas de interação, nas quais "se partilham significados, com vistas a propósitos práticos" (Bazerman, 2005: 31).

Neste trabalho, portanto, partimos da premissa de que é através dos gêneros que organizamos nossas atividades sociais/de linguagem e que, consequentemente, materializamos as interações com o outro em situações de comunicação propositadas (Bazerman, 2005) e situadas (Bakhtin, 2003, 2004). Dentro de uma perspectiva educacional, entendemos que "é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*"* (Schneuwly & Dolz, 2004: 74). Desta forma, convergimos com o pensamento de Szundy (2005: 25), quando a autora assevera que "o domínio dos gêneros desencadeia a mestria das diversas situações de comunicação presentes no mundo social". Neste sentido, destacamos que, de acordo

com Barbosa (2001), os gêneros não só medeiam as atividades, como também permitem a sua materialização.

Sendo os gêneros considerados "mega-instrumentos" para agir em situações de linguagem (Schneuwly, 2004: 28), entendemos que, ao relacioná-los ao ensino-aprendizagem de LEC, podemos considerar que os mesmos estão envolvidos na noção de comunicação como construção de sentidos através da linguagem em uso, na ação e na interação (Cameron, 2001, 2003; Almeida Filho, 2005). Asseveramos que o conceito de gênero converge, também, com a visão de discurso como linguagem em uso defendida por Cameron (2001, 2003) como adequada para embasar o ensino de uma nova língua para crianças.

Sendo a oralidade considerada de importância central para o desenvolvimento da LE pela criança (Cameron, 2001, 2003), cremos que o ensino por gêneros revela-se apropriado, também, para o ensino de LEC, na medida em que "permite um melhor tratamento da oralidade" (Barbosa, 2001: 107). Isto ocorre porque, dentro desta vertente, a linguagem oral passa a ser trabalhada a partir dos gêneros primários, vinculando-se, portanto, a práticas sociais reais, constitutivas do mundo infantil.

Por representarem o uso funcional da linguagem e estarem estreitamente vinculados a esferas sociais de produção, os gêneros possuem características estáveis que possibilitam sua transformação em instrumentos de ensino-aprendizagem. Szundy (2005) salienta que atividades didáticas embasadas em gêneros podem propiciar, dentro do ensino-aprendizagem de LE, o desenvolvimento de mecanismos de reprodução das diversas práticas de linguagem que circulam no mundo social. Assim sendo, entendemos que o trabalho com os gêneros, também na LE, pode promover o desenvolvimento das competências necessárias ao aprendiz, para que ele consiga engajar-se discursivamente nas práticas de uso de linguagem, produzidas em contextos de interação social. Desta forma, concluímos que os gêneros são também mega-intrumentos para a ação em situações de ensino-aprendizagem de LE.

Sendo concebidos como instrumentos que fundam a comunicação (Bakhtin, 2003), os gêneros representam o uso situado da linguagem, permitindo que a LE seja usada para interagir em situações reais de comunicação. Dentro do processo educacional, portanto, os gêneros podem ser entendidos como espelhos das relações/interações entre os indivíduos no nível pedagógico, sem desvinculá-lo do plano social. Dentro desta perspectiva, consideramos que o ensino através dos gêneros alinha-se à visão de Prabhu (1992, 2000/2001) da sala de aula, acima de tudo, como um evento social.

É pertinente ressaltar que nossa proposta parte do pressuposto de que ensinar LE através dos gêneros respalda-se no princípio de que devemos *ensinar o gênero*, ou seja, entendê-lo como objeto de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, pressupomos que devemos utilizá-lo como instrumento para que a aprendizagem ou o domínio do mesmo possa acontecer, desenvolvendo as competências necessárias para a ação do aluno dentro de uma situação social específica. Desta forma, estaremos ensinando *os gêneros* e, também, *através* dos gêneros.

De um modo geral, entendemos que o ensino-aprendizagem de LE para crianças orientado pelo conceito de *gêneros* é pertinente principalmente porque:

- Proporciona o engajamento do aprendiz em situações e práticas reais de linguagem, inseridas em contextos sócio-historicamente situados.
- Gera ZDP de forma significativa.
- Propicia a ação colaborativa.
- Está embasado em uma teoria de desenvolvimento de L1 e considera as capacidades de linguagem (e competências) já desenvolvidas pela criança em sua língua materna para o desenvolvimento (e a apropriação de gêneros) em LE.
- Leva em consideração os interesses e as experiências dos aprendizes, bem como o mundo da fantasia e da imaginação que envolve a criança, promovendo oportunidades para a negociação de sentidos e para o trabalho com o outro de forma significativa.
- Propicia a construção de interações na sala de aula que refletem usos da linguagem culturalmente organizados e, portanto, situados.
- Promove a relação significativa entre o aprendiz e o outro, assim como entre o aprendiz, o outro e o objeto de ensino-aprendizagem.
- Possibilita a construção do conhecimento através da relação com o outro, através do objeto de ensino-aprendizagem, permitindo o desenvolvimento (meta)cognitivo, sócio-cultural, afetivo e lingüístico da criança.
- Permite abordar, segundo nossa proposta, a brincadeira de forma propositada, como também a narrativa em prosa e em verso, levando ao desenvolvimento da criança e à construção de seu conhecimento na LE.

- Possibilita, de forma natural e espontânea, o desenvolvimento de práticas letradas (gêneros secundários), na medida em que permite a mediação dos gêneros primários para tal, contribuindo, assim, para o desenvolvimento cultural da criança através da linguagem escrita, quando oportuno.
- Permite a ênfase na ação situada, o que, em nossa acepção, relaciona mais facilmente o ensino de LEC à perspectiva essencialmente crítica atribuída ao ensino de línguas em séries posteriores.

As premissas até aqui discutidas, convencem-nos de que os gêneros, como instrumentos de aprendizagem, têm condições de promover ações dentro do processo de LEC, que corroborem a centralidade da visão de linguagem como prática social e da aprendizagem como *processo* (Cameron, 2001; Brewster, Ellis & Girard, 2002), situações estas em que a negociação de sentidos assume papel central. Parece certo, portanto, afirmar que o ensino de LEC através de gêneros sustenta a necessidade do desenvolvimento de práticas orientadas pelo uso da linguagem em situações reais e situadas de comunicação, que se manifestem através de interações significativas (Fabrício, 1999) e da colaboração entre pares, condições estas primordiais para a construção do conhecimento (Cameron, 2001, 2003; Brumfit, 1995; dentre outros).

O ensino embasado em gêneros contrapõe-se a abordagens pedagógicas formalistas, assimilativas e acumulativas, na medida em que "cada gênero traz em si mesmo conteúdos específicos de ensino a ele relacionados", que se revelam como "outros instrumentos cujo domínio garantiria bom desempenho em situações de ação verbal" (Barbosa, 2001: 84). Ressalte-se que, ao abordarmos os gêneros dentro de uma perspectiva educacional, considerando-os como instrumentos de ensino-aprendizagem, podemos traçar um paralelo com a relevância do papel mediador da LM para o processo de desenvolvimento da LE na acepção vygotskiana, conforme já salientado.

Reiterando a noção dos gêneros como mega-instrumentos de aprendizagem em LE, asseveramos que, do mesmo modo que os conceitos espontâneos são instrumentos para a formação dos conceitos científicos, a língua materna, já tendo sido apropriada pelo indivíduo, assume uma função mediadora essencial para a formação de conhecimentos em LE. Assim também ocorre com os gêneros dentro do ensino de LEC. O trabalho através de gêneros já apropriados pela criança em sua cultura, faz deles instrumentos potentes para a construção de significados na LE e para o desenvolvimento de competências que permitam à criança agir em situações semelhantes de interação social

em uma nova língua, propiciando, assim, a aprendizagem das quatro habilidades de forma natural e integrada (Silva, 1997; Szundy, 2001, 2002, 2005).

Salientamos que a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, aspectos considerados relevantes no processo educacional como um todo, assumem também um papel central no ensino de línguas através dos gêneros. O objetivo central dentro do processo de ensino-aprendizagem de LE orientado por gêneros é levar o aprendiz a apropriar-se de estratégias que possibilitem o uso dos mesmos na nova língua, permitindo que ele "aprenda a fazer" e "a agir" em situações diversas na língua-alvo. Dentro desta perspectiva, Barbosa (2001) ressalta que, sendo considerados mega-instrumentos que incluem outros instrumentos, os gêneros nos fornecem pistas de como ensinar de forma contextualizada, e, acrescentamos, situada.

No que se refere ao ensino de LEC, entendemos que os gêneros nos permitem sustentar, dentro do processo educativo, a relevância do brinquedo e do mundo imaginário para o desenvolvimento do aprendiz. A este respeito, Silva (1997: 15) assevera que os jogos, as cantigas e as histórias "fazem parte da vivência das crianças", podendo ser considerados potentes geradores da ZDP no ensino-aprendizagem de LE. Atividades de linguagem formatadas em gêneros possibilitam que trabalhemos com o lúdico e com a imaginação da criança, dentro do processo, através de práticas sociais reais. Ao abordar as experiências das crianças, seus interesses e o mundo em que vivem, incluindo o mundo da imaginação, o ensino norteado por gêneros sustenta a importância da afetividade para uma aprendizagem bem sucedida.

Dentro das circunstâncias do ensino através de gêneros, as atividades em si são o próprio espaço de negociação de sentidos, o que faz com que a criança atue colaborativamente, usando a LE como forma de garantir sua participação na interação (Szundy, 2002; Luz, 2003). A construção do conhecimento ocorre, desta maneira, através das interações decorrentes da própria atividade como fato social (Bazerman, 2005). Isto permite que o mundo do faz-de-conta e da brincadeira sirva de cenário ao desenvolvimento da língua-alvo, através das interações formatadas em gêneros, as quais são, por sua vez, norteadas pelas regras sociais tipicamente constitutivas dessas situações. Desta forma, as atividades lúdicas- que incluem gêneros- mostram-se também importantes para a aprendizagem de uma nova língua.

Ao envolver-se no mundo da imaginação criado pelos gêneros representativos de ações sociais de seu cotidiano, a criança ensaia papéis (Vygotsky, 1998, 2001), adquirindo conhecimentos (na LE) e atitudes que são necessárias para

sua participação naquela situação social. O domínio de um gênero está, desta maneira, intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento das capacidades de ação (e para a ação), discursivas e lingüístico-discursivas, necessárias para uma atuação adequada dentro de determinadas situações de interação social. A este respeito, Barbosa (2001: 107) salienta que o trabalho com gêneros do discurso, "ao mesmo tempo em que supõe o uso de competências, favorece seu desenvolvimento, na medida em que pressupõe relações de diferentes naturezas".

Dentro de perspectivas de ensino-aprendizagem de LE, portanto, podemos observar que o domínio dos gêneros propicia o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa do aprendiz, assim como o domínio das capacidades relacionais, atitudinais, afetivas e (meta)cognitivas. Sendo a realidade social construída culturalmente (Vygotsky,1998,2001), consideramos que o ensino através dos gêneros possibilita, também, condições para o desenvolvimento da competência intercultural (Byram & Doyé, 1999), considerada um dos principais focos do ensino-aprendizagem de LEC por vários autores, dentre eles Ellis (2004).

Ao compreendermos os gêneros como práticas/fatos sociais (Bazerman, 2005), que ao serem transpostos ao ensino-aprendizagem de línguas, favorecem o desenvolvimento de competências desejáveis na língua-alvo, asseveramos que tal premissa encontra-se alinhada à Abordagem comunicacional proposta por Almeida Filho (2005). Isto decorre, principalmente, do fato de o referido autor entender a linguagem como ação norteada por propósitos sócio-culturalmente organizados.

Tal visão, quando atrelada ao ensino de LE, resulta na ênfase em situações reais de comunicação. Caminhando nesta mesma direção, Almeida Filho & Barbirato (2000: 30) pontuam que o ensino comunicativo deve gerar ambientes para "ações propositadas", as quais possam levar o aluno a produzir em uma nova língua de modo mais significativo, "desenvolvendo uma competência lingüístico-comunicativa na e com a língua-alvo".

É pertinente ressaltarmos, também, que a proposta de ensino de LE através de gêneros encontra-se alinhada ao modelo sócio-construtivista do processo de ensino-aprendizagem proposto por Williams & Burden (1997: 43), adotado como referencial neste estudo. Conforme ilustra o referido modelo (apresentado no Capítulo III desta dissertação), as interações geradas no processo, entre professor, aluno e atividades/tarefas, encontram-se inseridas em contextos sociais. Isto nos permite relacionar a situação evidenciada com as esferas sociais, ou situações de enunciação, dentro das quais os enunciados (gêneros) são produzidos (Bakhtin, 2003, 2004).

Tendo apresentado princípios orientadores para o ensino-aprendizagem de LEC, justificando nossa proposição, julgamos pertinente relacionar as diretrizes explicitadas às materialidades do processo. Para tanto, abordamos, na seção seguinte, questões relacionadas ao planejamento/currículo, à progressão didática e aos procedimentos que se alinham às nossas proposições.

5.2.2.2 Os gêneros como instrumentos de ensino-aprendizagem de LE

Uma Abordagem de ensino sociointeracional em sua essência, apoiada pela escolha, justificada, de certos gêneros do discurso, implica inserir os alunos em práticas de linguagem histórica e culturalmente construídas – os próprios gêneros – oferecendo oportunidades para que delas se apropriem (Dolz & Schneuwly, 2004). Segundo tais referenciais, a organização dos conteúdos deve ser efetuada de forma a procurar garantir as condições necessárias para que o aluno desenvolva seu domínio sobre as mesmas.

Dentro de um contexto de ensino-aprendizagem apoiado em gêneros, a seqüência didática é vista como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito" (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004: 97). A construção de seqüências didáticas norteadas por gêneros visa, fundamentalmente, a "fornecer aos alunos os instrumentos necessários para progredir" (Dolz & Schneuwly, 2004: 53) e envolvem a interação de três fatores: as especificidades dos gêneros considerados objetos (e, também, instrumentos) de ensino-aprendizagem, os conhecimentos e as capacidades que necessitam ser desenvolvidas, como também as estratégias que devem compor o processo, a fim de favorecer o desempenho do aluno nas situações de comunicação. Os conteúdos que devem compor o processo de ensino são definidos, desta forma, em função das capacidades e das experiências necessárias ao aprendiz.

Alinhando tais princípios às propostas oriundas de vertentes sociointeracionais atreladas ao ensino de LE, salientamos que são os objetivos que devem orientar as competências a serem desenvolvidas no processo. Convergindo com tal premissa, Almeida Filho (2003:11) assevera que "são os objetivos que dão energia e apontam rumo" para toda a ação de ensino-aprendizagem, sendo o processo, assim, norteado pelo desenvolvimento das competências consideradas desejáveis.

Ao recontextualizarmos este referencial para o ensino-aprendizagem de LEC, entendemos que, diferentemente do que ocorre na Abordagem formal, o processo deixa de ser orientado por conteúdos gramaticais ou funções linearmente organizadas. Dentro dessa perspectiva, os objetivos deixam de ser "ditados por conteúdos sem relação necessária com as capacidades de linguagem ou com as competências propostas" para o mesmo (Cristovão, 2005: 118).

Conforme já salientado, dentro da referida proposta, os gêneros (e, consequentemente, também, a linguagem, ou a LE) são concebidos como objetos de ensino-aprendizagem e, também, como instrumentos a serviço do processo, não sendo vistos, portanto, essencialmente como unidades de ensino cujas formas composicionais ou formais devam ser focalizadas. Isto significa que, ao nos embasarmos em uma proposta de ensino de LE calcada em uma visão sociointeracional e comunicacional de linguagem e aprendizagem, norteada por gêneros, deixamos de enxergar o processo educativo como um conjunto de conceitos a serem memorizados ou como um grupo de formas, fragmentadas e destituídas de contexto, a serem aprendidas.

A progressão do ensino, desta forma, distancia-se da progressão orientada por conteúdos formais, característica da visão de aprendizagem como um processo de acúmulo de conhecimento, construído pela seqüência, muitas vezes desconectas, de unidades gramaticais ou funções de linguagem, que partem do mais simples em direção ao mais complexo, de maneira uniforme e linear. A progressão didática considerada adequada dentro do ensino-aprendizagem embasado em gêneros é aquela em que objetos e situações naturais se repetem de forma cada vez mais complexa, tornando-se, por si próprias, "fontes de aprendizagem" (Dolz & Schneuwly, 2004: 47), premissa esta que pode ser recontextualizada para o ensino de línguas.

O Planejamento, dentro desse contexto, assume uma natureza cíclica ou evolutiva (Almeida Filho, 2003: 9), o que implica a organização de elementos vinculados a situações comunicativas que se expandem para acomodar situações de comunicação cada vez mais complexas. Tais premissas encontram eco em Dolz & Schneuwly (2004: 64), os quais asseveram que o enfoque do currículo deve ser "potencialmente espiral", na medida em que objetos semelhantes devem se abordados pelo mesmo em níveis de complexidade cada vez maiores e que um mesmo gênero pode ser trabalhado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento.

Ressalte-se que segundo os referenciais propostos por Almeida Filho (2005), autor este que defende não ser possível desvincular língua e cultura, entendemos que o currículo deve ser, também, culturalmente sensível. Devemos salientar, também, que a grande variedade dos gêneros impede que eles sejam utilizados como unidades de base para a progressão didática. Deste modo, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências podem ocorrer através de agrupamentos de gêneros efetuados a partir de suas finalidades diante das situações de comunicação, as quais estão intrinsecamente relacionadas aos gêneros do discurso.

Relacionamos tais premissas ao conceito de "tipificação" de Bazerman (2005: 29). Para o referido autor (Bazerman, 2005: 29-30), ao "criarmos formas tipificadas ou gêneros, também somos levados a tipificar as situações nas quais nos encontramos". Assim sendo, a tipificação formata e dá significado às circunstâncias e "direciona os tipos de ação que acontecerão", em uma determinada situação de comunicação propositada, sendo que tais ações constituem o que o autor chama de sistema de atividades (Bazerman, 2005: 33).

Dentro dessa abordagem, não há como compreendermos os gêneros ou os enunciados a ele pertencentes, sem levarmos em consideração os elementos citados e a situação de produção, ou seja, as relações entre o locutor, o interlocutor e a situação, as quais "não se dão num vácuo social", mas sim dentro de esferas comunicativas, determinadas sócio-historicamente (Rojo, 2005: 197).

Segundo Bazerman (2005: 34), ao abordarmos os gêneros, não devemos focar os textos como um fim em si mesmo. Devemos, em contrapartida, voltar nossa atenção para como as pessoas usam esses textos para se organizarem socialmente. Julgamos que as orientações do autor, no tocante aos agrupamentos de gêneros, são convergentes com nossa proposta de concebermos os mesmos como objeto de ensino-aprendizagem e como instrumentos para esse processo.

Se relacionarmos o pensamento de Bazerman (2005) à realidade infantil e ao ensino de LEC, podemos entender que a configuração dos gêneros no processo deve embasar-se em como as mesmas se organizam para construírem seus conhecimentos práticos e, posteriormente, científicos (Vygotsky, 1998, 2001). Desta forma, no tocante ao ensino de LEC, salientamos que o agrupamento deve ser feito respeitando-se os modos de aprendizagem do aprendiz (icônico, enativo e

simbólico)[28], como também levando-se em consideração a importância da oralidade (Cameron, 2001, 2003) na aprendizagem de LE, o que nos direciona, inicialmente, a enfatizar os gêneros primários. É também relevante, segundo as mencionadas perspectivas, considerarmos a importância do lúdico e do imaginário da criança para seu desenvolvimento e para a construção de seu conhecimento (Vygotsky, 1998, 2001).

Nossa proposta, portanto, é a de que os agrupamentos sejam embasados em gêneros que circulem em eventos sociais significativos para o desenvolvimento da criança. Tais agrupamentos devem ser constituídos por gêneros que compartilhem características situacionais semelhantes às vivenciadas pela criança e que estejam, desta forma, mais próximos dos gêneros cotidianos conhecidos pela mesma. Este é um princípio importante, pois as crianças ingressam no ensino formal com diferentes tipos e níveis de letramento (Hall, 1995).

Para concretizarmos nossa proposta de agrupamentos de gêneros para o ensino de LEC, tomamos como apoio a configuração proposta por Bazerman (2005: 32-34), a qual envolve os conceitos de *sistema de gêneros*, *conjunto de gêneros* e *conjunto/sistema de atividades*. Segundo o referido autor, podemos conceber um *sistema de gêneros* como:

> "O*s diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses conjuntos"* (Bazerman, 2005: 32)

O "conjunto de gêneros", na acepção do citado autor, "é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir" (Bazerman, 2005: 32), estando, assim, intrinsecamente relacionado ao conceito de atividades (sociais), na medida em que estas podem ser descritas como ações tipificadas, conforme já salientado. O autor prossegue explicitando que o "sistema de gêneros é também parte do sistema de atividades nas quais as pessoas estão envolvidas" (Bazerman, 2005: 32). Essas atividades, conforme ressalta o mencionado autor, "organizam o trabalho das pessoas, suas ações e realizações em determinados eventos sociais".

[28] Esses conceitos foram explanados no Capítulo III desta dissertação. Os mesmos são propostos por Bruner (1960) e explicitam modos através dos quais a criança atribui sentido às suas experiências. Essas categorias encontram-se sobrepostas e envolvem, respectivamente, o movimento físico / a ação, a percepção visual através das imagens e, finalmente, a linguagem, segundo Williams & Burden (1997).

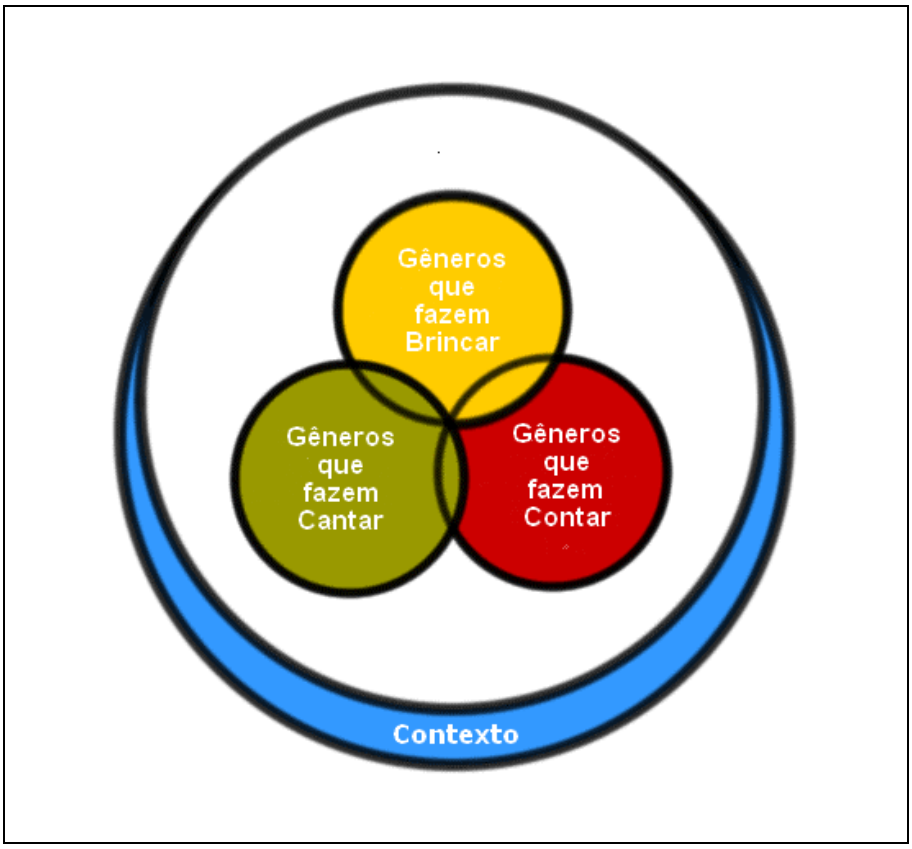
Dentro desta perspectiva, propomos a criação de agrupamentos de gêneros que se constituam, por sua vez, em três sistemas de atividades, a saber, **gêneros que fazem brincar**, os quais envolvem o jogo (Vygotsky, 1998, 2001), **gêneros que fazem cantar,** que se relacionam às atividades musicais e **gêneros que fazem contar**, os quais, por sua vez, englobam as atividades narrativas, em verso ou prosa, podendo, assim como as demais esferas, também envolver tipificações relacionadas a gêneros mais complexos.

Dentro da perspectiva de Bazerman (2005), portanto, podemos asseverar que o sistema de gêneros do mundo infantil é composto por um sistema de atividades orientadas, inicialmente, pela a linguagem oral, as quais, ao longo do tempo, passam a englobar atividades que envolvam práticas letradas, se considerado pertinente. É importante salientar que os critérios que orientaram as especificações propostas estão embasados no pressuposto de que a brincadeira, as canções e os contos são os fatos/eventos sociais através dos quais muitas das experiências de mundo imaginário das crianças se organizam e que, assim sendo, destacam-se de maneira significativa na infância.

É igualmente importante ressaltar que o sistema proposto visa a envolver as formas diversas de interações de comunicação (verbal/não verbal) entre os indivíduos, cujo propósito central é sempre dizer algo a alguém, construindo sentidos em circunstâncias sociais, cultural e historicamente situadas. Desta forma, acreditamos que a criança, através do trabalho com esses gêneros, tem a oportunidade de engajar-se em práticas sociais/educativas, de forma natural, com entusiasmo e com motivação no ensino de LE, sem ter a consciência de que está se desenvolvendo lingüística, (meta)cognitiva e culturalmente (Silva, 1997).

Em nossa acepção, portanto, são os sistemas acima descritos que podem "tipificar" e "dar forma" às atividades socialmente organizadas dentro do processo de ensino-aprendizagem de LEC, permitindo que os participantes partilhem significados e construam conhecimentos, orientando-se pelos seus propósitos práticos (Bazerman, 2005; Almeida Filho & Barbirato, 2000).

O quadro que segue objetiva ilustrar nossa proposta.



Quadro 18: Agrupamento de Gêneros e Sistema de Atividades para LEC

Ao evidenciar "atividades sociais" (Bazerman, 2005: 31) ou "interações práticas" (Bazerman, 2005: 43), os gêneros podem ser concebidos como formas sociais de linguagem, as quais são "habitats para a ação" (Bazerman, 2005: 47), ou, ainda, como "fatos sociais" (Bazerman, 2005: 50). Os gêneros são, desta forma, sócio-historicamente situados.

Quando inseridos no processo de ensino-aprendizagem de LE, pressupomos que os sistemas de gêneros sofram a influência do(s) contexto(s) em que se encontram inseridos, o que implica levar em consideração a realidade social e cultural dos participantes, ao gerenciarmos o processo de ensino. É por essa razão que o sistema de gêneros por nós proposto encontra-se envolvido pelo "contexto", na figura apresentada. Podemos, ainda, relacionar tal aspecto às "situações de enunciação" ou "condições de produção", dentro de uma perspectiva bakhtiniana. É relevante pontuar que, nessas premissas, com forte base social, ecoam os postulados de Freire (2004), neste estudo defendidos.

Segundo Bazerman (2005), a categorização dos gêneros é efetuada, geralmente, mediante os elementos mais característicos dos mesmos e, portanto, mais facilmente reconhecíveis. O autor pontua, no entanto, que ao buscar agrupar os gêneros ou tipificá-los, "podemos ir além desses elementos característicos que já reconhecemos", uma vez

que admitimos que os gêneros, assim como as relações e organizações sociais, mudam através do tempo (Bazerman, 2005: 31). Ainda de acordo com o citado autor (Bazerman, 2005: 32), ao procuramos configurar como os gêneros se enquadram em *"*organizações, papéis e atividades mais amplas*"*, podemos nos orientar por *"*conceitos que se sobrepõem e que envolvem diferentes aspectos dessa configuração*"*.

Seguindo esses referenciais, ressaltamos que os três agrupamentos propostos, constituídos, por sua vez, por sistemas de atividades, encontram-se interpolados, da mesma forma que ocorre com os modos de aprendizagem explicitados por Bruner (1960). Assim sendo, ao buscarmos construir nossas ações dentro do processo de ensino-aprendizagem de LEC, orientando-nos pelo modelo explicitado, podemos fazer uso de "abordagens diferentes para identificar e analisar os gêneros*"* (Bazerman, 2005: 40) constitutivos dos agrupamentos especificados, construindo inúmeras combinações.

Em outras palavras, as atividades de linguagem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de LE, orientada pelas diretrizes apresentadas, podem constituir-se pela combinação de gêneros pertencentes aos diferentes agrupamentos propostos. Dentro desta perspectiva, no ensino de LEC, podemos, por exemplo, narrar cantando, contar brincando ou brincar narrando. As rimas, ao serem consideradas jogos de linguagem, podem ser relacionadas aos gêneros que brincam. Se, porventura, a atividade de linguagem proposta envolver a narração de algo através de rimas, podemos considerá-la uma atividade que se constituí pela combinação dos gêneros que fazem brincar e com o conjunto dos gêneros que fazem contar. E assim por diante, sucessivamente.

Conforme já salientado, o ensino de LE através de gêneros, como qualquer proposta dentro do contexto educacional, deve respeitar o contexto sócio-cultural onde o processo de ensino-aprendizagem encontra-se inserido. Em uma situação onde os alunos, porventura, não apresentem domínio de um determinado gênero em sua língua materna, o ensino deve buscar desenvolver, paralelamente, as competências necessárias para que eles consigam agir dentro de uma determinada situação social em ambas a línguas, a LM e a LE.

Isto significa que, em situações nas quais o aluno não tenha tido, por exemplo, condições de desenvolver sua capacidade de relatar ou contar, talvez pelo insuficiente contato com histórias infantis e relatos, estas devem ser estimuladas também em LM, para que assim, a mesma possa atuar como um instrumento de mediação para a construção de conhecimento em LE. Em outras palavras, os gêneros pertencentes à esfera cotidiana devem ser apropriadamente vivenciados, trabalhados e, assim, apropriados, para que o indivíduo possa desenvolver, então, seu domínio sobre

gêneros mais complexos. Um trabalho colaborativo com os professores de outras áreas seria pertinente e produtivo, neste sentido.

É, também, relevante ressaltar que, de acordo com Bazerman (2005: 33-34), "levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos (orais e escritos) ajudam as pessoas a fazê-lo", identificando, assim, "um quadro que organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações". Por conseguinte, entendemos que, no tocante ao ensino-aprendizagem de LEC, abordar o sistema de gêneros e de atividades é, também, definir o sistema de atividades (sociais/educacionais) que devem constituir o processo educativo, viabilizando o trabalho em sala de aula, dentro da perspectiva proposta, questão esta que abordamos na parte que segue.

5.2.2.3 Os gêneros e o ensino temático: uma possível relação

Dentro do contexto de trabalho proposto, entendemos que a ação de ensinar pode concretizar-se de infinitas formas. Não acreditamos em modelos prontos e engessados como instrumentos capazes de proporcionar condições efetivas de ensino-aprendizagem. As diretrizes especificadas apresentam-se como uma possibilidade de desenvolvermos ações que primem pela produção de sentidos no contexto de ensino-aprendizagem de LEC, oferecendo-nos embasamento para lidarmos com as materialidades do processo de variadas maneiras.

Na proposta de trabalho com gêneros, podemos articular diferentes tipos de procedimentos, bem como trabalhar diferentes níveis de operações de linguagem. Trabalhar gêneros como objetos e instrumentos de ensino-aprendizagem significa engajar a criança em situações de interação significativas e sócio-culturalmente situadas, e, portanto, autênticas, que venham a capacitá-la a agir através da LE, propiciando sua autonomia e criticidade.

Neste estudo entendemos que o desenvolvimento de competências em uma nova língua, orientado pela co-construção do conhecimento através da ação real, propositada e direcionada por práticas socialmente organizadas (formatadas por gêneros), pode estar relacionado ao ensino temático e, consequentemente, ao trabalho com projetos. Partindo do conceito de projetos segundo Phillips, Burnwood & Dunford (2001: 6), entendemos que "um projeto é uma unidade de trabalho reconhecível, que possui um início, um meio e um fim", que envolve "uma série de atividades

significativas", por sua vez "relacionadas entre si por um propósito final tangível" e que leva as crianças a alcançarem "um sentimento real de conquista pelo objetivo atingido".

Ainda embasados nos referidos autores, consideramos um projeto como uma unidade integrada de trabalho, a qual visa à educação global do aluno e envolve o trabalho com habilidades intelectuais, motoras e sócio-afetivas, levando em consideração o conhecimento prévio e de mundo ao aprendiz. Entendemos, também, que um projeto envolve sempre o trabalho de pesquisa e investigação, assim como o trabalho colaborativo para a construção do conhecimento novo. Em nossa acepção, o conjunto de atividades que compõem um projeto de trabalho pode constituir-se de atividades que corroborem a visão de aprendizagem como construção conjunta de conhecimento e a concepção de linguagem como prática social, alinhando-se à visão histórico-cultural defendida por Vygotsky (1998, 2001) e à concepção enunciativa proposta por Bakhtin (2004).

Ao abordarem o ensino-aprendizagem de LEC, Phillips, Burnwood & Dunford, (2001:6) prosseguem enfatizando que os "projetos podem ser usados ou como suplemento/complemento do Programa de Curso, ou como a estrutura principal sobre a qual o Currículo é estabelecido". Asseveramos, portanto, que acreditamos ser possível vincular esta forma de trabalho com o ensino através dos gêneros. Em outras palavras, o ensino-aprendizagem de LEC orientado por gêneros, em nossa perspectiva, pode vincular-se ao trabalho com projetos, uma vez que os mesmos sejam constituídos por uma seqüência de atividades (sociais/educacionais) pertencentes a um determinado sistema de gêneros/atividades que orientem o processo de ensino-aprendizagem de LE, buscando, ao final do trabalho, compor uma situação social padronizada, ou um "fato social" (Bazerman, 2005: 31) mais amplo.

O sistema de atividades e gêneros aqui proposto para nortear o ensino-aprendizagem de LEC pode organizar-se tematicamente, na medida em que tais temas possam especificar quais "atividades socialmente organizadas" (Bazerman, 2005: 31) podem ser trabalhadas no processo, o que, por sua vez, encontra-se vinculado ao sistema de atividades constitutivo dos gêneros focalizados.

Podemos, por exemplo, centrar nossa atenção no evento social "fazer aniversário" como propulsor do trabalho com o sistema de gêneros e atividades que lhe são constitutivos. Seguindo o modelo por nós proposto, devemos pensar quais gêneros, relacionados ao evento social em questão, podem relacionar-se ao agrupamento dos gêneros que fazem brincar, fazem contar ou cantar.

Dentro desta perspectiva, podemos, então, definir o sistema de atividades tipificadas a serem trabalhadas, as quais poderiam, entre tantas outras, ser "convidar alguém", "cantar parabéns", "receber ou comprar presentes", "receber convidados", "servir convidados", "brincar com os convidados", "vestir-se para a festa", "enfeitar o salão da festa", "contar sobre a festa" e assim por diante. De acordo com o modelo por nós proposto, cada uma destas atividades sociais é passível de ser desenvolvida através dos gêneros que fazem cantar, contar ou brincar.

Isto significa que devemos buscar desenvolver as competências para que o aluno seja capaz de agir nas situações de comunicação especificadas, de variadas formas. Podemos convidar através de um poema ou de uma canção, podemos descrever a festa cantando e arrumar a mesa através de um jogo. O trabalho com projetos poderia ser aliado à nossa proposta, na medida em que a seqüência do sistema de atividades culminasse na realização de uma "festa de aniversário", por exemplo.

Concluímos, portanto, que o ensino da LE, calcado em uma visão comunicacional e sociointeracional de linguagem e de aprendizagem, orientado por gêneros, conforme sugerimos, representa uma forte possibilidade de trabalharmos situações reais de comunicação na LE com crianças, respeitando seu universo e possibilitando que o conhecimento construído em LM sirva de instrumento para a aprendizagem da nova língua. Entendemos, deste modo, que o trabalho com gêneros, transcendendo seu potencial de gerar motivação em sala, pode ser visto como um importante veículo para a construção da linguagem e como um instrumento para o desenvolvimento das competências necessárias para a formação integral da criança no ensino-aprendizagem de LE.

5.3 A dissertação em foco: suas possíveis contribuições, limitações e sugestões para trabalhos futuros

Dentro de suas limitações, as quais serão, em seguida, especificadas, este estudo oferece contribuições para a área de ensino de LEC, visto que oferece um conjunto de diretrizes, justificadamente propostas, para que o mesmo se torne possivelmente mais significativo e efetivo. Isto ocorre na medida em que tais provisões visam a possibilitar o engajamento da criança em situações reais de comunicação envolvendo a língua-alvo, as quais estejam o mais próximo possível das formas de organização social em que criança se encontre inserida.

Os referenciais apresentados podem, ainda, servir de parâmetros para a elaboração de documentos oficiais relacionados ao ensino em questão, tais como currículos e programas de curso, respeitando-se as especificidades de cada contexto. Os mesmos podem oferecer, também, embasamento para contribuir para o processo reflexivo em que professores atuantes nesse cenário possam encontrar-se engajados, servindo-lhes de esteio para apoiar sua prática e de referenciais com os quais possam contrapor suas crenças, a fim de, se necessário, re-significar suas visões sobre o referido ensino.

Da mesma forma, as diretrizes apresentadas podem servir de apoio a um processo de reflexão sobre o ensino de LE para crianças e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da mesma, no qual, além do corpo docente, outros agentes estejam inseridos, dentre eles, alunos, pais e demais gestores. Esperamos que nosso estudo possa, também, oferecer algum embasamento para cursos voltados para a formação (inicial e/ou contínua) do professor de LE, fornecendo a esses profissionais diretrizes que lhes permitam atuar de forma mais segura e consciente no contexto de ensino de LE na infância.

Conforme já salientado, esta pesquisa apresenta algumas limitações. Primeiramente, seus referenciais e proposições não podem ser diretamente transpostos a outros contextos de ensino, sem que haja um cuidadoso estudo das características de cada situação em particular. Em segundo lugar, por ser esta uma pesquisa de mestrado, o tempo foi um elemento dificultador e restritivo.

Não nos foi possível, por exemplo, retornar a campo para, juntamente com os participantes, discutirmos sobre a análise feita, o que acrescentaria muito a mesma, no que se refere à credibilidade. Finalmente, consideramos que o caráter essencialmente qualitativo deste estudo dificulta o trabalho com pesquisas envolvendo um grande número de participantes, o que torna seu desenvolvimento bem trabalhoso, além de impossibilitar a mostra das transcrições em sua totalidade e restringir a apresentação de excertos que embasam a análise.

No tocante às sugestões para trabalhos futuros, podemos sinalizar a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas que nos permitam evidenciar as crenças também através das ações em sala de aula. Indicamos, ainda, a relevância de trabalhos de caráter longitudinal e de cunho colaborativo, os quais possam oferecer uma percepção mais detalhada dos tipos de interações que levam à aprendizagem de LE pela criança. É pertinente apontar, também, a importância de um maior número de

estudos que nos permitam conhecer mais profundamente o universo infantil em relação à aprendizagem de línguas, o pensamento dos participantes diretos e indiretos que atuam nesse contexto, assim como as competências necessárias para os professores que trabalham na área.

5.4 Considerações finais

Neste estudo, propusemo-nos a ouvir as vozes dos agentes que, direta ou indiretamente, participam do contexto de ensino-aprendizagem de LE para crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista. Buscando relacionar as idéias, os objetivos e as expectativas que os mesmos trazem para o processo educacional em foco com princípios voltados para a natureza da criança como aprendiz de línguas, elaboramos possíveis proposições para o ensino de LEC, embasados em pressupostos comunicacionais (Almeida Filho, 1993, 2005) e sociointeracionistas de aprendizagem (Vygotsky, 1998, 2001), como também em uma visão sócio-histórica e enunciativa frente à linguagem (Bakhtin, 2003, 2004).

Nossa proposta, que defende a noção do gênero como objeto de ensino-aprendizagem (Schneuwly & Dolz, 1997), o que implica o ensino *do gênero* em LE, advoga, também, a idéia de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem, o que nos remete ao ensino de LE *através* do mesmo. O princípio central de nossas orientações é a premissa de que o trabalho com gêneros possibilita que a criança vivencie, na LE, situações de interações significativas, que propiciem sua motivação, promovam a cooperação e respeitem seu universo e sua natureza como aprendiz de línguas.

Tomamos também como pressuposto que o ensino de LE através dos gêneros possibilita que o imaginário da criança (por meio do brinquedo) seja um instrumento para a construção de conhecimento (Vygotsky, 1998, 2001) e propicie que aprendizagem da língua-alvo aconteça, tendo como suporte os gêneros já apropriados em LM. Todos esses elementos fazem com que consideremos os gêneros, sob uma abordagem sociointeracional e comunicacional, mega-instrumentos para o ensino de LE, assim como ocorre no ensino de L1 (Schneuwly, 1994).

Enfatizamos que nosso estudo não tem a pretensão de ditar regras e nem a ilusão de que nossas proposições representem a verdade única, capaz de propiciar um ensino de LE (para crianças) mais efetivo e emancipatório. Acreditamos, sim, que

nossas reflexões possam contribuir, de forma sistemática, para a contínua busca por caminhos que nos levem a um ensino cada vez mais significativo, que proporcione a formação de indivíduos plenamente capazes de atuar na sociedade em que vivem.

Finalizamos, pontuando que, as reflexões, assim como as tão desejadas (transform)ações no ensino-aprendizagem de línguas, nascem do compromisso e da determinação de profissionais, os quais, conscientes de suas limitações, e cientes de que nada podem construir sozinhos, são capazes de, incessantemente, acreditar, sonhar, ousar, buscar, lutar, (des/re)construir, intervir, aprender, saber ouvir, saber fazer, e, acima de tudo, ser, cada vez mais, gente, cada vez mais, educador.



Macieira florida (1912), de Mondrian

"Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado"

(Freire, 2004: 53)

"Sonhar tudo o que quiser sonhar.
Essa é a beleza da mente.
Fazer o que quiser fazer.
Essa é a força da vontade humana.
Testar seus limites com confiança.
Essa é a coragem de alcançar a meta."

(Bernard Edmond)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU E LIMA, D. M. *O Processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 1996.

ADASKOU, K.; BRITTEN, D. & FASHI, B. Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Moroco. In: *ELT Journal*, 44/1, 1990.

AHLERT, A. Exclusão Social versus Qualidade Ética da Educação. In: BONETI, L. W. (Coord.). *Educação, Exclusão e Cidadania*, p. 15-40. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

ALANEN, R. A Sociocultural Approach to Young Language Learners´ Beliefs about Language Learning. In: KALAYA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, p. 55-86. Kluwer Academic Publishers, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993/1998.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira.* Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil,* p.19-34. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O Planejamento de um Curso de Língua: A Harmonia do Material-Insumo com os Processos de Aprender, Ensinar e Refletir sobre a Ação*. IEL/Unicamp, Campinas, 2003, mimeo.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. & BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 36, p. 23-42. IEL/Unicamp, 2000.

AMARAL, N. F. O Ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças: Abordagem Antroposófica. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O Professor de Línguas: Construindo a Profissão*, p. 69-96. Pelotas: Educat, 2001

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. & LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. A. *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective.* Reading, Mass: Addison-Wesley, 1974.

ASSIS-PETERSON, A. Interview with Pedro Garcez. In: APLIEMT *Newsletter*, v. 7, p. 3-5, 2003.

ASSIS-PETERSON, A. A. & GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender Línguas? Mitos e fatos. In: *Contexturas- Ensino Crítico da Língua Inglesa*, n. 5, p. 11-27, 2000/2001.

BAKHTIN, M. V. The Dialogic Imagination. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. V. *Speech Genres & Other Late Essays.* Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BAKHTIN, M. V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BANDEIRA, G. *Por que Ensino como Ensino? Manifestação e Atribuição de origem de Teorias Informais no Ensinar de Professores de LE (Inglês)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Brasília. Brasília, 2003.

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Actions: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ, 1986.

BAQUERO, R. *Vygostsky e a aprendizagem escolar.* Porto Alegre*:* Artmed, 1998.

BARBIRATO, R. C. *A tarefa como ambiente para aprender LE*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. IEL/Unicamp, 1999.

BARBOSA, J. P. *Trabalho com Gêneros de Discurso: Uma Perspectiva para o Ensino de Língua Portuguesa.* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUC-SP, 2001.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês). In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação,* p. 157-178. Campinas: Pontes, 1999.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese de Doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa. 2000.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo da arte. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n.1, p 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. In: *Linguagem e Ensino*, v.7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P. & GOMES, M. C. A. (Orgs.). Interações *dialógicas: linguagem e literatura na sociedade contemporânea*, p. 15-40. Viçosa: Editora UFV, 2004.

BARLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (Orgs.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BASSO, E. A. *A Construção Social das Competências Necessárias ao Professor de Língua Estrangeira: Entre o Real e o Ideal, Um Curso de Letras em Estudo.* Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 2001.

BASSO, Edcleia Aparecida. O Perfil do Professor de Inglês de Escolas Estaduais. IN CRISTOVÃO, V. l. & GIMENEZ, T. (org) ENFOPLI – *Construindo uma Comunidade de Formadores de Professores de Inglês*. Londrina: s.n.. 2005

BASSO, E. A. *Quando a crença faz a diferença***.** UNESPAR, Campo Mourão, 2006 (no prelo).

BATISTA, L. O. Crenças de aprender LE (inglês) de alunos e de uma professora num contexto de escola de línguas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras,* p. 255-265. Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2003.

BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação.* São Paulo: Cortez, 2005.

BLOOR, M. The role of informal interaction in teaching English to young learners. In: BRUMFIT, C.; MOON, J. & TONGUE, R. (Eds.). *Teaching English to Children:* from practice to principle, p.127-141. Harlow: Longman, 1995.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. In: *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Lingüística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*, p. 11-24. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BONETI, L.W. Políticas Públicas, Educação e Exclusão Social. In: BONETI, L. W. (Coord.). *Educação, Exclusão e Cidadania*, p. 185-210. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

BORGES, E. F. V. *Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental.* Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/ IEL, Campinas, 2003.

BRANSFORD, J. et al. (Eds). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C.: National Academy Press, 2003.

BRASIL, SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. & WALTERS, A. A Procução de Materiais Comunicativos: Alguns Princípios Básicos. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 32, p. 39-52. Campinas: IEL/Unicamp, 1998.

BREWSTER, J. What is good Primary Practice? In: BRUMFIT, C.; MOON, J. & TONGUE, R. (Eds.). *Teaching English to Children*. p. 1-17. Harlow: Longman, 1995.

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

BRITO, I. A. *Conceitos de cultura e competência: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro.* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Unicamp/IEL, Campinas, 1999.

BRONCKART, J. P. & DOLZ, J. *La notion de compétence: quelle pertinence pour l´étude de l´apprentissage des actions langagiéres? Raisons éducatives.* Paris: De Boeck Université, n. 2/1-2, p. 27-44, 1999.

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

BROWN, J. D. & RODGERS, T. S. *Doing Second Language Research.* Oxford: Oxford University Press, 2002.

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

BRUNER, J. S. *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1960.

BRUNER, J. S. *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1966.

BRUNER, J. S. The ontogenesis of the speech act. In: *Journal of Child Language*, n. 3, p. 1-19, 1975.

BRUNER, J. S. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1986

BRUNER, J. A *Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BYGATE, M. Some currente trends in applied linguistics: towards a generic view. In: GASS, S. M. & MAKONI, S. (Eds.). World Applied Linguistcs. In: AILA *Review*, v. 17, p. 6-22, 2005.

BYGATE, M.; SKEHAN, P. & SWAIN, M. (Eds.). *Researching Pedagogic Tasks, Second language learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman, 2001.

BYRAM, M. & DOYÉ, P. Intercultural Competence and Foreign Language Learning in the Primary School. In: Driscoll, P. & Frost, D. (Eds.). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. Routledge, 1999.

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

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

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. (Eds.). *Language and Communication.* p.2-27. London: Longman, 1983.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, *1* (1), p. 1-48, 1980.

CARDOSO, R. C. T. *Jogar para Aprender Língua Estrangeira na Escola.* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, IEL/Unicamp, Campinas, 1996.

CARDOSO, R. C. T. *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: A Short Introduction*. Campinas: Artelíngua/Pontes, 2003.

CARMAGNANI, A. M. *Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro*,1993. (mímeo)

CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos.* Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CASTRO, M. R. & RIZZINI, I. & SARTOR, C. S. D. *Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais.* Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

CELANI, M. A. A. et al. *The Brazilian ESP Project: an evaluation*. PUC-SP. São Paulo: Educ, 1988.

CELANI, M. A. A. Um Programa de Formação Contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da prática Docente*, p.19-36. Campinas: Mercado de Letras, 2003. – (As Faces da Lingüística Aplicada)

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

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

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

CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957/ 1979.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CLEMENTE, A. I. Porque a língua estrangeira? Estudo exploratório das expectativas parentais no jardim da infância. IN: *Educação & Comunicação*, n. 7, p. 143-152, 2002.

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

COHEN, L. & MANION, L. Perspectives on Classrooms and Schools. In: *The Methods of Social Sciences.* Londres: Holt, Rinehart and Winston, 1981.

CONNELY, F. M. & CLANDININ, D. J. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of experience*. Columbia: Columbia University Teachers College, 1988.

COOK, G. Language Play, language learning. In: *ELT Journal*, v. 51/3, p. 224- 231, 1997.

COOK, G. *Applied Linguistics* . Oxford: Oxford University Prees, 2003.

COSTA, D. N. M. *Por que ensinar lingual estrangeira na escola de 1ª grau*? São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1987.

COSTA, R. J. & MELO, L. R. El Porqué de Mafalda. In: *A Formação do Professor de Línguas Estrangeiras*, p. 458-466. Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras. Faculdade de Letras- UFG, 2003.

COSTA, D. C. P. A Construção de Gêneros da Escrita na Educação Infantil. In: *Sísteses- Revista do Curso de Pós-Graduação*, v. 7, p. 73-87.. IEL/Unicamp, 2002.

COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. O Professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. IN: *Linguagem & Ensino*, n. 1, v. 4, p. 11-36, 2001.

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

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

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

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

DJIGUNOVICH, M. J. & VILKE, M. 'Eight years after: wishful thinking or the facts of life. In: MOON, J. & NIKOLOV, M. (Eds.). *Research into teaching English to young learners,* p. 67-86. Pécs: University of Pecs Press, 2000.

DOLZ, J. PASQUIER, A. & BRONCKART, J. P. L´acquisition des discours: Emergente d´une competence ou apprentissage de capacities langagiéres? *Études de Linguistique Appliquée,* 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Seqüências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. & Colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, p. 95-128. Campinas: Mercado de Letras, 2004.--(As Faces da Lingüística Aplicada).

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita- Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. & Colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, p. 41-70. Campinas: Mercado de Letras, 2004. --(As Faces da Lingüística Aplicada)

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

DUARTE, M. S. O ensino de inglês na reforma educacional brasileira e sua retrospectiva. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempo de mudança.* Londrina: ABRAPUI, 2003.

DUDAS, T. L. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente. In: CELANI, M.A.A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de*

reflexão e transformação da prática docente, p. 161-174. Campinas: Mercado de Letras, 2003. – (As Faces da Lingüística Aplicada).

DUFF, P. A. Research Approaches in Applied Linguistics. In: KAPLAN, R. B. (Ed.). *The Oxford Book of Applied Linguistics,* p. 14-23. Oxford: Oxford University Press, 2002.

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

DUNN, O. *Help your Child with a Foreign Language: A Parents´ Handbook*. London: Berlitz, 1994.

ELLIS, G. *Developing Intercultural Competence with Children in the English Language Class*. Thresholds, 2004. Acesso em 18/12/2004 através do site w.w.w.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf

ELLIS, G. & SINCLAIR, B. *Learning to Learn English.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

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

ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

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

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

FACCI, M. G. D. *Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?: Um estudo crítico – comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Coleção Formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

FALLUH, H. M. *O Fator Idade e o Início do Aprendizado de uma Língua Estrangeira: Estado Atual das Pesquisas*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUC-SP, São Paulo, 1978.

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

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

FIGUEIRA, C. D. S. *Crianças Alfabetizadas Aprendendo língua Estrangeira.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, M. & LESSA, A. Professores de inglês da Rede Pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R.C.G. *Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas*, p. 167-194. Campinas: Mercado de Letras. 2003. – (As faces da Lingüística Aplicada).

FREITAS, M.. A. *Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira.* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 1996.

FREITAS, M. A. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas,* p. 79-94. Londrina: Editora UEL, 2002.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e Educação: Um Intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FREITAS, M. T. A. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.* Campinas: Papirus, 2004.

FUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S. & TANNENBAUM, A. J. *Mediated learning Experience: theoretical, psychological and learning implications*. London: Freund, 1991.

FUKUSHIMA, M. *Research Notes on Primary Foreign Language Teaching: Age, Time and Aims,* 2004. Documento *on-line*, acesso em 10/08/2005 através do *site* http//library.twins.ac.jp/kiyou/2004jinbun.P.D.F/mifuku.p.d.f

GADOTTI, M. O Plantador do Futuro. In: *Coleção Memória da Pedagogia*, n. 4- Paulo Freire: a utopia do saber/editor Manuel da Costa Pinto;[Colaboradores Moacir Gadotti... et. al.], p. 6-15. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

GARDNER, R. C. *Social Psychology and Language Learning: role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold, 1985.

GILL, S. & CANKOVÁ, M. *Intercultural Activities*. Oxford Basics. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GIMENEZ, T. Políticas Governamentais, Mídia e Ensino de Línguas Estrangeiras. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org). *Contribuições na área de línguas estrangeiras*, p. 91-104. Londrina: Moriá, 2005.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de língua: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*, p. 183-202. Campinas: Pontes Editores, 2005.

GIMENEZ, T, N.; PERIN, J.O.R. & SOUZA, M. M. Ensino de inglês em escolas públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. In: SIGNUM: *Estudos Lingüísticos*, n. 6/1, p. 167-182, 2003.

GIPPS, C. & STOBART, G. *Assessment: A teacher´s guide to the issues*. London: Hodder and Stoughton, 1993.

GIRARD, D. *Enseignement précoce des langues vivant:* National Ministry of Education, France, 1974.

GOBBI, M. *Desenho Infantil e Oralidade : Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOODENOUGH, W. *Culture, Language and Society Reading*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1971.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à Pesquisa Científica*. Campinas: Ed. Alínea, 2003.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: *Claritas,* v. 6, p. 37- 47, 2000.

GUBA, E. (Ed.). *The Paradigm Dialog.* Newburry Park, CA: Sage Publications, 1990.

HALL, N. Literacy as social experience. In: BRUMFIT, C.; MOON, J. & TONGUE, R. (Eds.). *Teaching English to Children*. p. 244-259. Harlow: Longman, 1995.

HALLIWELL, S. *Teaching English in the Primary Classroom*: Harlow: Longman, 1992.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. New York: Longman, 1991.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

HOLEC, H. The learner as manager: Managing learning or managing to learn?. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.). *Learner strategies in language learning*, p. 145-156. London: Prentice Hall, 1987.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. In: *Foreign Language Annals,* v. 18, n.4, p. 333-340, 1985.

HORWITZ, E. Surveying students´ beliefs about language learning. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.). *Learner strategies in language learning*, p. 119-129. Cambridge: Prentice Hall, 1987.

HOSENFELD, C. Evidence of Emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAYA, P. & BARCELOS, A.M.F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, p. 37- 54. Kluwer Academic Publishers, 2003.

HOUSE, S. *An Introduction to Teaching English to Children*. London: Richmond Publishing, 1997.

HUGHES, A. *Testing for Languages Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HUGHES, A. Reviews: Teaching English to young learners. In: *English Language Teaching Journal*, v. 54, n. 2, 2000.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1990.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social setting. In: *Journal of Social Issues*, 23 (2), p. 8-38, 1967.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics: Selected readings,* p. 269-293. Harmondsworth: Penguin, 1972.

IOANNOU-GEORGIOU, S. & PAVLOU, P. *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

JOHNSTONE, R. *Teaching Modern Languages at Primary School*: *Approaches and Implications.* Edinburgh: SCRE, 1994.

JOHNSTONE, R. Addressing "The Age factor": Some Implications for Language Policy. *Guide for the development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Reference Study. Council of Europe, Strasbourg, 2002.

JONES, B. Exploring Otherness. In: *Pathfinder Series for Language Teachers,* n. 24, 1995.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. In: *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KALAJA, P. Research on students´ beliefs about SLA within discoursive approach. In: KALAJA, P & BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, p. 87-198. Klueger Academic Publishers, 2003.

KAPLAN , R. *The Oxford Handbook of APPLIED LINGUISTICS*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

KHAN, J. Using names in teaching English to young learners. In: BRUMFIT, J.; MOON, J. & TONGUE, R. (Eds.). *Teaching English to Children: from practice to principle*, p. 142-157. Harlow: Longman, 1995.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRUGER, H. R. Ação e crenças. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia,* 45 (3 e 4), p. 3-11, 1993.

KUBANEK-GERMAN, A. Survey article `Primary foreign language teaching in Europe – trends and issues´. In: *Language Teaching* ,n. 31, p. 193-205, 1998.

KUBANEK-GERMAN, A. Emerging Intercultural Awareness in a Young Learner Context: A Checklist for Research. In: MOON, J. & NIKOLOV, M. *Research into Teaching English to Young Learners.* Pecs: University of Pecs Press, 2000.

KUMARAVADIELU, B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. & BARCELOS, A. F. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p. 25-38,

LACOSTE, Y, & RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). A *Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LANG, J. 2001. http://www. education. Gouv.fr/discours/2001/dlangviv. htm

LANTOLF, J. Second language learning as a mediated process. In: *Language teaching*, n. 33, p. 79-96, 2000a.

LANTOLF,J. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: *Contexturas- Ensino Crítico da Língua Inglesa*, n.4, p. 13-24, 1998/1999.

LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.* EDUCAT: Editora da Universidade Católica de Pelotas,2001.

LENNENBERG, E. *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons, 1967.

LEONTIEV, A. *El desarrollo del psiquism.* Madrid: Akal, 1983.

LEWIS, M. *The English Verb*. Hove: Language teaching Publications, 1986.

LEWIS, G. & BEDSON, G. *Games for Children*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. *How Languages are Learned.* Oxford*:* Oxford University Press, 1999.

LIMA, S. S. *Crenças de uma Professora e Alunos de Quinta Série e suas Influências no Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês em Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, UNESP: São José do Rio Preto, 2005.

LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
LUZ, G. A. *O Ensino de Inglês para Crianças: Uma Análise das Atividades em Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

MACHADO, P. R. A. C. El uso de lãs canciones em lãs classes de Español como lengua extranjera. In: *A Formação do Professor de Línguas Estrangeiras*. Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras, p. 448-457. Faculdade de Letras- UFG, 2003.

MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAGALHÃES, M. C. (Org.). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. – (As Faces da Lingüística Aplicada).

MARCUSCHI, L. *A Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MARTIN, C. *Games and Fun Activities*. Young Pathfind Series: London: CILT, 1995.

MATOS, F. G. Como aprender línguas positivamente. In *Revista Ave Maria*, n. 95, p. 17-28, fev, 1994.

MATOS, K. S. L. & VIEIRA, S.L. *Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

McKAY, S. L. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MENEGHINI, C. M. A Abordagem de Paulo Freire no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. In: CONSOLO, D. A. & VIEIRA-ABRAHÃO (Orgs.). *Pesquisas em Lingüística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira*, p. 155-180. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. F. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade,* p. 9-27. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, D. F. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio Para Língua Estrangeira: leitura articulada e percepções de professores.* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Unicamp/ IEL. Campinas, 2005.

MITCHELL, R. & MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 2002.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua.* Campinas: Mercado de Letras, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada. IN: *D.E.L.T.A.,* v. 10, n. 2. p.329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. C.G. (Orgs.). *Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas*, p. 29-60. Campinas: Mercado de Letras, 2003. – (As faces da Lingüística Aplicada).

MOON, J. *Children Learning English.* Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.
MOTA, K. & SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.* Salvador: EDUFBA, 2004.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

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

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

NIKOLOV, M. Issues in Research into Early Foreign Language Programmes. In: MOON, J. & NIKOLOV, M (Eds.). *Research into Teaching English to Young Learners*. Pecs: University of Pecs Press, 2000.

NIKOLOV, M. & CURTAIN, H. *An early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond,* CILT, 2003. p. 5-12. Documento *on-line*. Acesso em 20/01/2005 através do *site* www.ecml.at/documents/earlystart.pdf.

O'MALLEY, J. M. Learning Strategies Used by Begnning and Intermediate Students. In: *Language Learning,* v. 35, n. 1, 1985.

OLIVEIRA, E. *Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. IEL/Unicamp, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, M. B. F. Sala de Aula de Língua e Práticas Cidadãs. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 41, p. 65-74. IEL/Unicamp, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, M. K. *Vigotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K. História, consciência e educação. In: *Coleção Memória da Pedagogia*, n. 2: Lev Semenovich Vygotsky: Uma Educação Dialética/ editor Manuel da Costa Pinto; [Colaboradores Adriana Lia Friszman... et. al.], p. 6- 13. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

OLIVEIRA SANTOS, E. M. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.* Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Unicamp/ IEL, Campinas, 2004.

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

PAIVA, M. G. G. *O ensinar e o aprender: uma leitura da construção social do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em sala de aula*. Tese de Doutorado, PUCRS, Porto Alegre, 1996.

PAIVA, V. L. O. A identidade do professor de inglês. In: *APLIENGE Ensino e Pesquisa.* Revista da Associação dos Professores de Língua Inglês do Estado de Minas Gerais, p. 9-16, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T. & CUNHA, M.J.C (Orgs.). *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasi*l, p. 53-84. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
PAJARES, M. F. Teacher´s beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational research*, v. 62, nº.3, p. 307-332, 1992.

PENFIELD, W. & ROBERTS, J. *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959.

PENNYCOOK, A. Critical pedagogy and second language education. In: *System*, v. 18, n. 3, p. 303-314, 1990.

PERIN, J. O. R. *Ensino/Aprendizagem de língua inglesa em escola pública: um estudo etnográfico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

PERRENOUD, P. *Construir Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. São Paulo: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *A Prática reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

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

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

PIAGET, J. *The Origins of Intelligence in Children.* New York: International Universities Press, 1966.

PIAGET, J.. *The Principles of Genetic Epistemology*. New York: International Universities Press, 1972.

PIAGET, J. *To Understand is to Invent.* New York: Viking Press, 1974.

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

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

PINTO, A. P. Gêneros Discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*, p. 47- 57. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRABHU, N. S. There is no best method-why? In: *TESOL Quarterly*, n. 24, p. 161-176, 1990.

PRABHU, N. S. The Dynamics of the Language Lesson. In: *TESOL QUARTERLY*, 26 (2), 1992.

PRABHU, N. S. A Dinâmica da Aula de Língua. In: *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa,* n. 5, p. 79-96, 2000/2001.

PRABHU, N. S. Communication- a help or hindrance to language learning? In: *English Teaching Professional*, Issue Four, January, p. 21-23, 2003.

PUJOL-BUSQUETS & VALLET. Maria Montessori: Educação Ativa e Sensorial. In: SEBARROJA, J. C. et al. *Pedagogias do Século XX*. p. 25-36. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RAJAGOPALAN, K. The ambivalent role of English in Brazilian politics. In: *World Englishes*, v. 22. n. 2, p. 91-101, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Language politics and the linguist. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*, p. 39-51. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

RAYMOND, A. M. & SANTOS, V. Preservice elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teachers preparation challenges mathematics beliefs. *Journal of Teacher Education*, jan-fev, vol 46, n. 1, 1995.

REA-DICKENS, P. & RIXON, S. Assessment of young learners´ English: reasons and means. In: RIXON, S. (Ed.). *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. Harlow: Longman, 2000.

REGO, T. C. *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.* Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.). *Contribuições na área de línguas estrangeiras*, p. 75-90. Londrina: Moriá, 2005.

RIBEIRO, F. M. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*, p. 149- 160. Campinas: Mercado de Letras, 2003. – (As Faces da Lingüística Aplicada).

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Orgs.). *Autonomy and independence in language learning,* p. 114-131. New York: Longman., 1997.

RINALDI, S. *Formação de professores de espanhol para crianças.* Dissertação de Mestrado em andamento. Universidade de São Paulo, 2006.

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

RIXON, S. The Role of fun games activities in teaching young learners. In: BRUMFIT, C.; MOON, J. & TONGUE, R. (Eds.). *Teaching English to Children*, p. 33- 48. Harlow: Longman, 1995.

RIXON, S. *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. London: Longman, British Council, 1999.
RIXON, S. *Collecting Eagle´s Eye Data on the Teaching of English to Young Learners: The British Council Overview*. In: MOON, J.; TONGUE, R. & NIKOLOV, M. (Eds.), 2000.

RIZZINI, I; CASTRO, M. R & SARTOR, C. D. *Pesquisando... Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais.* Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

ROCHA, E. H. *Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.

ROCKEACH, M. *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. São Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROGERS, C. R. *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.

ROJO, R. H. R. A Noção de "Fala Letrada": Implicação Psicolingüística. In: *Estudos Lingüísticos XXIII*. São Paulo: Anais do Seminários do GEL VI, 1994.

ROJO, R. H. R. "O Letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. H. R. (Org.). *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

ROJO R. H. R. Perspectivas para os Estudos sobre a Linguagem na Virada do Milênio: o caso da Lingüística Aplicada. In: *V Seminário de Teses em Andamento*. IEL/Unicamp. Campinas, 1999.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: BONINI, A.; MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates,* p.184-207. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

ROSA, M.A. *A Relação entre Domínio da Língua Inglesa e Empregabilidade no Imaginário Brasileiro em Tempos de Mundialização do Capital*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 2003.

ROSELLI, B. R. *Planejamento colaborativo: o desenvolvimento da autonomia do professor em relação ao livro didático*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da linguagem. LAEL/ PUCSP, São Paulo, 2003.

SADALLA, A. M. F. A, BACCHIEGGA, F., PINA, T. A. & WISNIVESKY, M. Psicología, Licenciatura e Saberes Docentes: Identidade, Trajetória e Contribuições. In: AZZI, R.G. & SADALLA, A.M.F.A. (Orgs.). *Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas,* p. 47-92. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

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

SANDEI, M. L. R. *Prospecções sobre a abordagem/sentido de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira de ensino médio*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 2005.

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

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

SCAFFARO, A. P. *O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar.* Dissertação de Mestrado em andamento. Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de línguas. In: *Outras Palavras.* Semana de Letras, 5., 1993, Maringá. Anais... Universidade Estadual de Maringuá, 1993.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de Rendimento e Ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*, p. 75-88. Campinas: Pontes, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 43 (2), p. 203-226. IEL/Unicamp, Campinas, 2004.

SCHNEUWLY, B. *Lê langage ecrit chez l´enfant: la production des texts informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: LANG. P. (1993*). Lês Interactions Lecture- écriture* (texto traduzido por Roxane H. R. Rojo, LAEL/PUCSP), 1994.

SCHNEWLY, B. Gêneros e tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas- In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. & Colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, p. 21-40. Campinas: Mercado de Letras, 2004. -- (As Faces da Lingüística Aplicada).

SCHNEUWLY, B. Palavra e Ficcionalização: Um Caminho para o Onsino da Linguagem Oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. & Colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, p. 129-148. Campinas: Mercado de Letras, 2004. -- (As Faces da Lingüística Aplicada).

SCHNEWLY, B. & DOLZ, J. Os Gêneros Escolares- Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. & Colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, p. 71-94. Campinas: Mercado de Letras, 2004. -- (As Faces da Lingüística Aplicada).

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

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

SCOVEL, T. *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Rowley, Mass: Newbury House/Harper & Row, 1988.

SHULTZ, A. *On phenomenology and social relation*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

SILVA, M. G. V. Por que Ensinar uma Língua Estrangeira?. In: *Contexturas-Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n. 1, p. 17-20, 1992.
SILVA, A. *Era uma vez... O Conto de Fadas no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: O Gênero como Instrumento*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUCSP, São Paulo, 1997.

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

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

SILVERMAN, D. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook.* London: Sage, 2000.

SKINNER, B. F. *Verbal Behaviour:* New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SLATTERY, M. & WILLIS, J. *English forPrimary Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SMITH, J. Teacher´s work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*, v. 29 n. 2, p. 267-300, 1992.

SMITH, L. English as an international auxiliary language. In: *RELC Journal* 7/2, p. 38-43, 1976.

SMOLKA. A. L. B. & LAPLANE, L. F. Processos de Cultura e Internalização. In: *Coleção Memória da Pedagogia*, n. 2: Lev Semenovich Vygotsky: Uma Educação Dialética/ editor Manuel da Costa Pinto; [Colaboradores Adriana Lia Friszman... et. al.], p. 76-83 . Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

SOARES, M. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLIGO, A. F. Contribuição da psicologia social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In: AZZI, R. G. & SADALLA, A.M.F.A. (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*, p. 143- 158. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SOUZA, V. *A Formação em Serviço do Professor de Inglês da Rede Estadual - Construindo Atitudes Reflexivas*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 1998.

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

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College, 1979.

STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann, 1975.

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

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

SZUNDY, P. T. C. Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem. In: *Intercâmbio: Uma Publicação de Pesquisas em Lingüística Aplicada*, p. 85-92. LAEL/PUCSP, São Paulo, 2002.

SZUNDY, P. T. C. *A Construção do Conhecimento no Jogo e sobre o Jogo: Ensino-Aprendizagem de LE e Formação reflexiva.* Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/ PUCSP, São Paulo, 2005.

TAMBOSI, H. H. F *Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners.* Dissertação de Mestrado em andamento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, v.5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THOMÉ, A. C. *Aprendizagem no Ensino do Inglês por Crianças Pré-escolares: Relato de um Experimento.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

THOMPSON, G. (1996). Some Misconceptions about Communicative Language Teaching. In ELT *Journal*, Vol 50. No 1, pp. 9-15, 1996.

TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. In: *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p.15-49, 2005.

TSENG, Y. A lesson in culture. In: *ELT Journal,* Vol. 56/1, p. 11-20, 2002.

UR, P. *The Communicative Approach Revisited*. In: *LAURELS News*, p. 1-3. Novembro, 1995

VALE, D. & FEUNTEIN, A. *Teaching Children English: A training Course for Teachers of English to Children.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman, 1988.

VAN LIER, L. *Interaction in the Language Curriculum*. Harlow: Longman, 1996.

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

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

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

VILAPLANA, E. et al. Célestin Freinet: Pesquisar e cooperar. In: SEBARROJA, J. C. (et al). *Pedagogias do Século XX*. p. 73-84. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VILLANI, F. L. *O Processo de Transformação na Elaboração e Aplicação de um Material Didático.* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUCSP, São Paulo, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. [1984].

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.M.T & CUNHA, M.J.C (Orgs.). *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, p. 35-52. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. In: *ELT Journal,* v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WENDEN, A How to be a successful language learner: insights and prescriptions from I.2 learners. In: WENDEN, A. & RUBIN. J. (Eds.). *Learner strategies in language learning.* p. 103-117. Cambridge: Prentice Hall, 1987.

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

WERTSCH, J. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

WHITE, R. *The ELT Curriculum*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, H. G. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

WIDDOWSON. H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990

WILKINS, D. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILLIAMS, M. Survey review: Materials for teaching children and teenagers. In: *English Language Teaching Journal*, v. 49, n. 2, 1995.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

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

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

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

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

YANG, N. The relationship between EFL learners´beliefs and learning strategy use. In: *System*, v. 27, p. 515-535, 1999.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa-Portugal: Educat, 1993.

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Agentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro estar ciente dos objetivos e detalhes do estudo intitulado "*Provisões para Ensinar Línguas Estrangeiras de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes"*, desenvolvido por Cláudia Hilsdorf Rocha, Mestranda em Lingüística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, os quais consistem principalmente em investigar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental no que se refere a possíveis diretrizes existentes atualmente nos Documentos Oficiais, bem como estabelecer parâmetros válidos para esse ensino, considerando-se os objetivos e concepções dos agentes envolvidos no referido processo. Declaro, também, que minha participação é inteiramente voluntária e completamente isenta de qualquer ônus financeiro**.**

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

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

Nome: _____

Assinatura: _____ RG: _____

Local e Data: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Anexo 2 – Termo de Consentimento e Autorização

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Na condição de responsável pelo menor _____, declaro estar ciente sobre e concordar com a participação do mesmo na pesquisa intitulada "*Provisões para Ensinar Línguas Estrangeiras de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental: Dos parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes".* Foi-me esclarecido que este estudo, desenvolvido por Cláudia Hilsdorf Rocha, Mestranda em Lingüística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, tem como principais objetivos investigar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental no que se refere a possíveis diretrizes existentes atualmente nos Documentos Oficiais, bem como estabelecer parâmetros válidos para esse ensino, considerando-se os objetivos e concepções dos agentes envolvidos no referido processo.

Estou igualmente ciente de que as análises dos registros utilizados nesta Pesquisa estarão à minha disposição e que me é dada liberdade de retirar meu consentimento em relação à participação de meu filho/minha filha em qualquer fase do trabalho. Sei também que tenho direito a quaisquer esclarecimentos que julgue necessário no que se refere à participação de meu filho/minha filha neste estudo, que tenho garantido o sigilo que assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e que seu nome jamais será divulgado.

Declaro ter ciência de que os instrumentos possivelmente utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa consistem em entrevistas, as quais poderão ser gravadas, como também questionários, sendo que tais dados poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, no limite da ética e do proceder científico íntegro e idôneo. Declaro, também, estar ciente de que a participação neste projeto não oferece desconfortos ao meu filho/ minha filha e que sua participação é total e completamente isenta de qualquer ônus financeiro. Estou igualmente ciente de que serei informado, assim como os demais participantes desta pesquisa, sobre os resultados deste estudo, assim que ele tiver sido devidamente concluído.

Nome: _____

Assinatura: _____ RG: _____

Local e Data: _____Tel: _____

Anexo 3- Questionário – Grupos P, PS, PI e AG

ROCHA, C. H. (2004).**Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. Dissertação de Mestrado em andamento. IEL-Unicamp.

Este estudo tem como principais objetivos investigar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental no que se refere a possíveis diretrizes existentes atualmente nos Documentos Oficiais, bem como estabelecer parâmetros válidos para esse ensino, considerando-se os objetivos, expectativas e concepções dos agentes envolvidos no referido processo.

XXXX, _____ de _____ de _____

Profissão: _____ Nível de Escolaridade _____

Conhecimento de uma Língua Estrangeira: Não ( ) ( ) Sim- Qual?_____

Professor – LE ( ) EMEF ( ) ( ) 1ºSérie ( ) 2ª Série ( ) 3ª Série ( ) 4ª Série

Diretor de EMEF ( ) **Coordenador** de EMEF ( ) **Outro** ( ) _____

Escola em que leciona/trabalha_____ _____

Pai ( ) **Mãe** ( ) **Respons.** ( ) **Aluno/a** 1ºSérie ( ) 2ª Série ( ) 3ª Série ( ) 4ª Série

Prezado (a) participante,

Obrigada por aceitar participar de minha pesquisa. Sua colaboração é de extrema importância para que meu trabalho seja bem sucedido.

Gostaria de ressaltar que não existem respostas certas ou erradas. Por favor, responda às perguntas sincera e conscientemente. Assinale a alternativa que melhor corresponder ao seu pensamento.Procure justificar todas as suas respostas.

Você não precisa identificar-se, se assim o preferir. Basta que indique sua posição frente à coleta de dados da pesquisa no espaço reservado para tal.

Mais uma vez, meu muito obrigada.

Cláudia.

1- O ensino de línguas estrangeiras (Inglês) deve ocorrer também na Rede Pública, não só na Rede Particular.

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

2- O ensino de línguas estrangeiras (Inglês) deve, obrigatoriamente, fazer parte do currículo escolar em TODAS as séries do Ensino Fundamental (1ª a 8ª Séries).

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

3- É importante que se ensine mais de uma língua estrangeira nas escolas

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique e especifique a(s) língua(s) que julgue relevante(s):

_____

4- O Inglês deve ter prioridade sobre outras línguas estrangeiras no currículo escolar

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

5- Línguas estrangeiras não deveria fazer parte do currículo da escola pública.

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

6-Não há como ensinar/aprender línguas (Inglês) bem em escolas da Rede Pública

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

7-O aluno da escola pública não precisa de línguas estrangeiras, porque raramente terá a possibilidade de utilizá-las.

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

8- O aluno da Rede Pública ou da Rede Particular precisa aprender a LER na língua estrangeira, muito mais que falar, escrever ou entender a língua falada.

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

9-Não se aprende línguas estrangeiras (Inglês) em escolas públicas ou particulares, somente em escolas de idiomas

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

10-Só se aprende Inglês bem morando no país onde esta língua é falada

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

11- Há pessoas que nunca conseguirão aprender uma língua estrangeira (Inglês)

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

12-Os professores de Inglês não precisam ser fluentes para ensinar o idioma em escolas da Rede Pública e Particular

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

13-A inclusão de material cultural (falar sobre diferenças culturais entre países, festas típicas, etc) nas aulas de línguas é importante para o aprendizado

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

14-O ensino de Inglês nas escolas é importante PRINCIPALMENTE porque permite que o aluno amplie seus conhecimentos a respeito de outros povos e culturas.

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

15- O professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e a ouvir nas aulas de Inglês

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

16-Não se pode aprender uma língua estrangeira (Inglês) em salas grandes, com aproximadamente 30 alunos ou mais.

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

17-O motivo MAIS IMPORTANTE para se aprender Inglês é arrumar um bom emprego no futuro

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

18- O ensino de Inglês é importante para a criança de 1ª a 4ª séries

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

19-Aprender uma nova língua (Inglês) é uma questão de PRINCIPALMENTE de aprender vocabulário novo e regras gramaticais

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

20-É imprescindível que o conteúdo das aulas de Inglês esteja de alguma forma relacionado ao conteúdo das outras disciplinas e a atividades que fazem parte da vida diária das crianças (músicas, jogos, etc)

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

21- Nota-se facilmente a presença do Inglês na nossa vida diária

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

22- Aprender Inglês é mais fácil quando se é criança.

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

23- Os alunos de 1ª a 4ª séries conseguem aprender somente uma linguagem simples, como por exemplo, números, cores, objetos, animais, entre outros.

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

24- As crianças com um QI (quociente de inteligência) alto aprendem a falar inglês melhor e mais facilmente que as outras.

( ) Concordo plenamente ( ) Discordo
( ) Concordo ( ) Discordo totalmente
( ) Concordo parcialmente ( ) Não tenho opinião formada

Justifique:_____

Anexo 4- Entrevista – Grupos P, PS, PI e AG

ROCHA, C. H. (2004).**Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. Dissertação de Mestrado em andamento. IEL-Unicamp.

XXXX, _____ de _____ de _____

Profissão: _____ Nível de Escolaridade _____

Conhecimento de uma Língua Estrangeira: Não ( ) ( ) Sim- Qual?_____

Professor – LE ( ) EMEF ( ) ( ) 1ºSérie ( ) 2ª Série ( ) 3ª Série ( ) 4ª Série

Diretor de EMEF ( ) **Coordenador** de EMEF ( ) **Outro** ( ) _____

Escola em que leciona/trabalha_____ _____

Pai ( ) **Mãe** ( ) **Respons.** ( ) **Aluno/a** 1ºSérie ( ) 2ª Série ( ) 3ª Série ( ) 4ª Série

1- Aprender línguas é importante? Por quê?
2-Você nota o Inglês em sua vida diária?Onde? Como?
3-È importante ensinar Línguas Estrangeiras nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental?
4-O ensino de Línguas Estrangeiras deve ser obrigatório nestes Ciclos?Em caso afirmativo, qual(quais) língua(s) deve(m) ter prioridade? Explique suas respostas.
5- O ensino de línguas pode ajudar o aluno dos Ciclos 1 e 2?Se sim, como?
6- Quais habilidades (falar, ler, ouvir, escrever) devem ser mais enfatizadas dentro do ensino de Línguas no contexto em questão? Por quê?
7- Quais atividades devem ser enfatizadas na aula de línguas?
8- Você acha possível aprender bem Inglês em escolas da Rede Pública/Particular? Por quê?
9- O professor de LE precisa ser fluente para ensinar a língua estrangeira?
10 Você acha que todas as pessoas são capazes de aprender uma língua estrangeira? Explique.
11- É preciso viajar ou morar em um outro estrangeiro para se aprender uma Língua estrangeira?
12- Em sua opinião, o que é possível aprender nos quatro primeiros anos dos Ciclos 1 e 2? Quais são suas expectativas quanto ao ensino de Inglês para o aluno?/para seu filho(a)?
13-Há algo que eu não tenha perguntado e que queira dizer ou comentar a respeito?

Anexo 5- Entrevista com os Alunos (Grupo AL)

ROCHA, C. H. (2004/2005).**Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. Dissertação de Mestrado em andamento. IEL-Unicamp.

XXXX, _____ de _____ de 200_

Nome: _____ Idade; _____

Série: _____ Escola: _____

Estuda línguas em escola de idiomas? ( ) sim, Inglês ( ) sim, Espanhol ( )não

1- O que você acha de estudar Inglês?

( ) legal 

( )chato 

( ) muito legal 

( ) muito chato 

( ) não sei dizer 

Por quê?_____

2- Você achar que aprender Inglês é:

( ) fácil 

( ) muito fácil 

( ) difícil 

( ) muito difícil 

Por quê?_____

3- Você prefere:

( )Inglês ( ) Espanhol? Por quê?

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

( ) alegria 

( ) tristeza 



( ) irritação

( ) indiferença 

( ) Nenhum  ( ) outro _____

Por quê?_____

5- Você acha que aprender inglês é:

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

Por quê? _____

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

6- Para você, o que é mais importante ou interessante saber fazer em inglês:

( ) falar ( ) ouvir ( ) ler ( ) escrever Por quê?

7- O que você gostaria de saber em inglês?

8- Você nota o Inglês fora da aula?

( ) sim ( ) não ( ) não sei dizer Onde ?

9- Cite uma coisa que você gosta nas aulas de inglês e diga porque

10- Cite uma coisa que você não gosta nas aulas de inglês e diga porque

11- Se você pudesse escolher, quais atividades você mais gostaria de fazer nas aulas?

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

( ) fazer teatrinhos ( ) ouvir histórias

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

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

( ) ler textos Outros

12- Você fala em inglês nas aulas?

( ) sim, pouco ( ) sim, bastante ( ) não

13- Sua professora/seu professor fala em inglês?

( ) sim, pouco ( ) sim, bastante ( ) não

14-Você tem livro didático de inglês?

( ) sim O que você acha do livro? ( ) não

15- Você gosta de trabalhar em grupos?

( ) sim, pouco ( ) sim, bastante ( ) não Por quê?

16-Você usa o inglês fora da escola?

( ) sim, pouco ( ) sim, bastante Onde? ( ) não

17- Você gosta de seu professor de inglês ?

( ) sim, pouco ( ) sim, bastante ( ) não Por que?

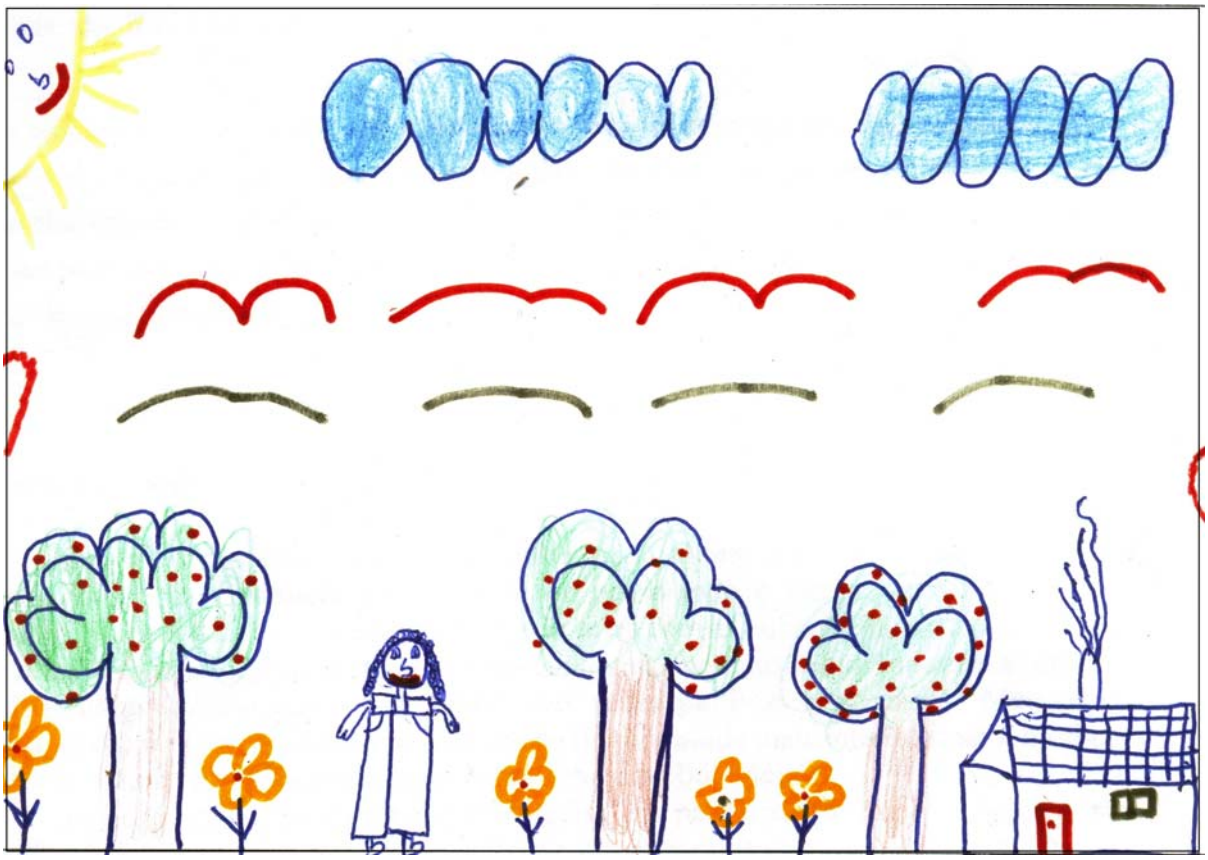
18- Conte algo que aprendeu nas aulas.

19- Faça um desenho sobre suas aulas de inglês

Anexo 6- Desenhos dos alunos

“ ... quero aprender o nome da árvore.. você vendo a árvore,você pensa e aprende; a casa, os passarinhos, o sol... quero aprender sobre o mundo...”

Al 16, 3ª Série - EB



Al 16, 3ª Série - EB



"...inglês é bonito..." (Al 1, 1ª Série – EB)



"*... por que não dá pra ter aula (de inglês) todo dia*?..." (Al 10, 2ª Série – EA)



" ...uma coisa boa..." (Al 8, 2ª Série – EB)



Al 12, 2ª Série - EA



Al 19, 3ª Série – EA



"... ***imaginei que a gente tava falando sobre brinquedos***..." (Al 18, 4ª Série – EA)



Al 29, 4ª Série – EA



Al 27, 4ª Série – EA



" ...este desenho fala de paz, alegria... (lugar para descansar, lugar para circo, lugar para plantar) coisas que eu aprendi... que eu sei..."
(Al 4, 2 Série - EC)