

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES
DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

CARINE SCHENEKENBERG GUEDES

**BRASÍLIA-DF
SETEMBRO /2013**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES
DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

CARINE SCHENEKENBERG GUEDES

ORIENTADOR: PROF. DR. KLEBER APARECIDO DA SILVA

**BRASÍLIA-DF
SETEMBRO /2013
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES
DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

CARINE SCHENEKENBERG GUEDES

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
SUBMETIDA AO PROGRAMA DE
PÓS GRADUAÇÃO EM INGUÍSTICA
APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
EM LINGUÍSTICA APLICADA.**

Aprovada por:

**Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB)
(Orientador)**

**Prof^a. Dr^a. Leandra Ines Seganfredo Santos (UNEMAT)
(Examinadora externa)**

**Prof^a. Dr^a Maria da Glória Magalhães dos Reis (UnB)
(Examinadora interna)**

**Prof^a. Dr^a. Joara Bergsleithner (UnB)
(Examinadora interna - suplente)**

BRASÍLIA/DF, 18 DE SETEMBRO DE 2013.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1011780.

G924r Guedes, Carine Schenekenberg.
As representações sociais dos professores de língua
inglesa do Ensino Fundamental I / Carine Schenekenberg
Guedes. -- 2013.
xiv, 113 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras
e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: Kleber Aparecido da Silva.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Professores
de línguas. 3. Identidade social. 4. Ensino fundamental.
I. Silva, Kleber Aparecido da. II. Título.

CDU 372.880.20

Dedico esta dissertação a meus queridos pais, Rosires Barbosa Schenekenberg e Mauro de Oliveira Guedes (*in memoriam*), pela vida e o apoio incondicional em todas as minhas iniciativas.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, fonte de energia e espiritualidade que ilumina meus caminhos a cada nascer do sol permitindo que os meus mais simples sonhos se transformem em realidade;

Ao *Professor Dr. Kleber Aparecido da Silva* por, desde o início da minha caminhada, ter acolhido o meu projeto de pesquisa, me incentivando a buscar nas leituras e no contexto de pesquisa aquilo que realmente precisava enxergar, aprofundar e conhecer;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, em especial, ao *Prof. Dr. Augusto Cesar Luitigards Moura Filho*, *Prof^a Dra. Joara Martin Bergsleithner*, à *Prof^a. Dr^a. Magali de Bragança*, *Prof^a. Dr^a Maria da Glória Magalhaes dos Reis*, por me proporcionarem a oportunidade de ampliar e re (significar) os conhecimentos enraizados no tempo;

Aos colegas da pós-graduação, com quem durante a jornada compartilhei momentos de valiosas contribuições dentro e fora de sala de aula. Em especial, a *colega Jaqueline Barros* que prontamente sempre me ajudou nas demandas solicitadas;

Ao *Prof. Dr. Ricardo Jacó de Oliveira*, pelas valiosas contribuições acadêmicas, pela paciência inesgotável, pelo incentivo diário acreditando no meu trabalho, em alguns momentos, até mais que eu mesma e, principalmente, por fazer parte da minha vida;

As *instituições de Ensino Fundamental* que, gentilmente, abriram as portas de suas escolas, mesmo sem nunca antes terem me visto e, desta forma contribuíram para concretização desta pesquisa;

Às *professoras de inglês do Ensino Fundamental I*, pela recepção, pela boa vontade em participar da pesquisa, dividindo as experiências e as expectativas da profissão;

A toda *diretoria do campus Taguatinga Centro do Instituto Federal Tecnológico de Brasília* pelo apoio incondicional à minha pesquisa e compreensão pelas ausências compulsórias; e

Àqueles que, mesmo de maneira indireta, contribuíram para a realização deste trabalho científico.

Meu mais sincero muito obrigada!

RESUMO

O acelerado desenvolvimento dos meios de comunicação aliado aos avanços tecnológicos vem modificando a forma de comunicação entre as pessoas ao redor do mundo aumentando o interesse dessas pessoas em aprender línguas estrangeiras. Neste cenário, a língua inglesa vem se consolidando como língua de comunicação global (KUMARAVADILELU, 2006) adquirindo, segundo Gimenez (2010) o *status* de língua franca por ser na atualidade a língua mais falada no mundo entre pessoas de diferentes línguas maternas. Esse fato tem como consequência um número cada vez maior de pessoas interessadas em aprender a língua inglesa e a língua inglesa sendo inserida cada vez mais cedo na vida das crianças por meio do currículo das escolas particulares (TONELLI, 2008; ROCHA, 2006; SANTOS, 2005; PIRES, 2004; MIRANDA, 2003). Considerando o relevante papel que o professor desempenha no processo ensino-aprendizagem e por entender que conhecer a forma de pensar e agir desses professores pode contribuir para o sucesso da aprendizagem, esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais dos professores de língua inglesa (doravante LI) do primeiro ciclo (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental (doravante EFI) de escolas particulares do Distrito Federal sobre os seguintes aspectos: 1) a língua inglesa e sua importância no EF I; 2) sobre o perfil do professor de LI atuante no EFI e; 3) sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no EFI. Para atingir esse objetivo, este trabalho teve como aporte teórico as diferentes terminologias empregadas para se referir à língua inglesa como língua de comunicação global a partir de alguns estudiosos como McKay (2001), Kachru (1995), e Gimenez (2010) e o conceito de *World English* proposto por Rajagopalan (2010, 2009, 2004); formação dos professores de LI para crianças (ROCHA, 2007; SANTOS, 2011, 2010, 2005, 2004; LIMA, 2004) e conceito de representações sociais sob a perspectiva teórica de Moscovici (2003), Jodelet (2001) e Celani e Magalhães (2002). Para a coleta dos dados foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: um questionário e uma entrevista semi-estruturada. O resultado da análise dos dados demonstrou que as professoras consideram o ensino de língua inglesa ainda no EFI importante e justificam essa inserção por considerarem que quanto mais cedo as crianças tiverem contato com a língua inglesa mais facilidade terão durante o processo ensino-aprendizagem da mesma em situações futuras. As representações sociais das professoras apontaram para a importância do papel do professor bem como a necessidade de formação linguística e pedagógica para se trabalhar com crianças nesta faixa etária (SANTOS; 2011; ROCHA, 2007; LIMA, 2004).

PALAVRAS-CHAVE: *World English*, representações sociais, professor do EFI.

ABSTRACT

The fast development of the media coupled with technological advances has been changing the way of communication between people around the world by increasing the interest of these people to learn foreign languages . In this scenario, the English language has been consolidated as the language of global communication (KUMARAVADILELU, 2006) acquiring, according to Gimenez (2010) the status of a lingua franca as being the most spoken language in the world among people of different mother tongues. This has resulted in an increasing number of people interested in learning English and the English language being inserted earlier and earlier in children's lives through the curriculum of private schools (TONELLI, 2008; ROCHA, 2006; SANTOS, 2005, PIRES, 2004; MIRANDA, 2003). Considering the important role that the teacher plays in the teaching-learning process and understanding to know how to think and act these teachers can contribute to the success of learning, this study aimed to identify and analyze the social representations of English language teachers (hereafter LI) of the first cycle (1st to 5th grade) elementary school (hereafter EFI) private schools of the Federal District on the following aspects : 1) the English language and its importance in EFI , 2) on the teacher's profile LI active in EFI and 3) on the process of teaching and learning of English in EFI . To achieve this goal , this work was theoretical different terminologies used to refer to English as the language of global communication from some scholars as McKay (2001), Kachru (1995), McAthur(2001), Gimenez (2010) and the concept of World English proposed by Rajagopalan (2010, 2009 , 2004), teacher education LI children (ROCHA , 2007; SANTOS , 2011, 2010 , 2005, 2004 ; LIMA , 2004) and the concept of social representations in the theoretical perspective of Moscovici (2003), Jodelet (2001) and Celani and Magalhães (2002). To collect data, we used two survey instruments: a questionnaire and a semi-structured interview. The result of the analysis of the data showed that the teachers consider teaching English in EFI still important and justify this inclusion by considering that the earlier children are in contact with the English language will be easier during the teaching-learning process in the same future situations. Social representations of the teachers pointed to the importance of the teacher's role and the need for linguistic and educational to work with children in this age group (SANTOS, 2011; ROCHA, 2007; LIMA, 2004).

Keywords: *World English*, social representations, elementary school teacher

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI – Educação Infantil

EFI – Ensino Fundamental I

LEC - Língua Estrangeira para Crianças

LIC - Língua Inglesa para Crianças

LI - Língua Inglesa

LE - Língua Estrangeira

LD - Livro Didático

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

LM – Língua Materna

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PGLA – Programa de pós graduação em Linguística Aplicada

RS - Representações Sociais

UnB - Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.....	13
FIGURA 2.....	30
FIGURA 3.....	32

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.....	07
QUADRO 2.....	26
QUADRO 3.....	37
QUADRO 4.....	92

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE QUADROS	xi
Capítulo 1- Percurso da Investigação	1
1.1 Introdução e justificativa	1
1.2 Contextualização da pesquisa.....	9
1.3 Perguntas de pesquisa.....	11
1.4 Objetivo	11
1.5 Organização da dissertação	12
Capítulo 2 - Referencial Teórico	13
2.1 Inglês no mundo	13
2.1.1 <i>World English</i> : que inglês é esse?	13
2.1.2 O inglês no Ensino Fundamental I	18
2.2 Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças (LEC)	23
2.2.1 A criança aprendiz	23
2.2.2 O professor de língua inglesa para crianças.....	29
2.2.3 Ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças.....	33
2.3 A Teoria das Representações Sociais	38
2.3.1 Contextualização da teoria	38
2.3.2 Considerações teóricas sobre Representações Sociais	41
Capítulo 3 - Metodologia da Pesquisa	44
3.1 Natureza da pesquisa.....	46
3.2 Contexto da pesquisa.....	50
3.2.1 As escolas particulares	50

3.2.2 Os participantes	52
3.3 Instrumentos de coleta de registros	54
3.3.1 Questionário	55
3.3.2 Entrevista	56
3.4 Procedimentos para a coleta dos registros	57
3.5 Procedimentos de análise de registros	58
Capítulo 4 - Análise dos Dados	61
4.1. Representações sociais sobre a língua inglesa	63
4.1.1 A língua inglesa como meio de comunicação mundial (global)	63
4.1.2 A importância de se aprender inglês.....	66
4.1.3 O ensino de língua inglesa é importante no Ensino Fundamental I.....	68
4.2 Representações sociais sobre o professor de língua inglesa para crianças	70
4.2.1 Representações sociais sobre o papel do professor de língua inglesa para crianças	71
4.2.2 Representações sociais sobre as características dos professores de língua inglesa para crianças.....	73
4.3 Representações sociais sobre o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental I	78
4.3.1 Representações sociais sobre as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas em uma aula de língua inglesa no Ensino Fundamental I.....	79
4.3.2 Representações sociais sobre o emprego da língua alvo em sala de aula de língua inglesa no Ensino Fundamental I	81
4.3.3 Representações sociais sobre os procedimentos adotados para ministrar aula de língua inglesa no Ensino Fundamental I	82
4.3.4 Representações sociais sobre o material didático utilizados na aula de língua inglesa.....	85
Capítulo 5 - Repercussões Teóricas e Práticas	90
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa	90
5.2 Limitações da pesquisa	93
5.3 Sugestões para pesquisas futuras	94
5.4 Considerações finais	95

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
ANEXOS	106

Capítulo 1

Percurso da Investigação

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

(FREIRE, 2005, p.78)

1.1 Introdução e Justificativa

O interesse pelo aprendizado de uma língua estrangeira, neste contexto específico entendida como a língua inglesa, como meio de comunicação para a inclusão no mundo globalizado, vem crescendo progressivamente (PINTER, 2006) fazendo com que o número de falantes não nativos supere o número de falantes nativos ao redor do mundo (CRYSTAL, 2003). Alguns pesquisadores como Gimenez (2006) e Seidlhofer (2005) entendem o inglês não mais como uma língua estrangeira, mas sim como uma língua franca, ou seja, uma língua empregada, internacionalmente, como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas. Esse fato tem como consequência um número crescente de pessoas interessadas em aprender essa língua estrangeira. Ainda dentro deste contexto, pais, cada vez mais preocupados em garantir uma boa formação profissional, incentivam o aprendizado da língua inglesa matriculando seus filhos, cada vez mais cedo, em escolas que propiciem esse aprendizado.

O ensino de estrangeira no Brasil, apesar de ser obrigatório¹ somente a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, já está consolidado, mesmo que de maneira facultativa, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas particulares brasileiras representada pela língua inglesa. Embora a inclusão dessa língua estrangeira na matriz curricular das escolas públicas dependa de iniciativas municipais e estaduais, o que se

¹ A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 em seu Art. 62, § 5º torna o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série (atual 6º ano) do Ensino Fundamental. Art. 62, § 5º: *Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.*

observa é que o ensino da língua inglesa vem se tornando realidade também no contexto público como, por exemplo, em São Paulo (ROCHA, 2006), Mato Grosso (SANTOS, 2009) e, recentemente, no Paraná (MELLO, 2013). O caráter facultativo do ensino de língua estrangeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental trouxe consigo sérios problemas no contexto educacional brasileiro, transformando o processo ensino-aprendizagem de LI em um campo profícuo de investigação dentro da área da Linguística Aplicada (ROCHA & SILVA, 2010; ROCHA, 2006; SANTOS, 2005; PIRES, 2004; MIRANDA, 2003). O interesse em pesquisas empíricas nesta área está relacionado a várias questões investigativas que precisam ser melhor esclarecidas, como por exemplo, melhor idade para se iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira (PIRES, 2004); a formação do professor de língua inglesa que trabalha com crianças² (SANTOS, 2006) e a falta de políticas públicas adequadas para esta área (ROCHA, 2006).

Na fase inicial desta pesquisa realizei uma revisão da literatura pertinente ao ensino de língua estrangeira para crianças considerando as pesquisas feitas em nível *Stricto Sensu* na última década dentro do cenário brasileiro e que tivessem como foco a criança aprendiz, a formação do professor e o processo de ensino aprendizagem de língua inglesa. Ao terminar essa revisão, pude confirmar o pensamento de Rocha (2006) a qual considera que o número de pesquisas realizadas nesta área não acompanha o crescimento do ensino dessa língua nas escolas regulares de um modo geral. No âmbito da Linguística Aplicada, tomando como referência a produção científica da última década, na área de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças (doravante LEC) pode-se destacar estudos relevantes como os desenvolvidos por Rocha (2010), Tombosi (2007), Rocha (2006), Rinaldi (2006), Lima (2006), Santos (2006), Carvalho (2005), Miranda (2003) e Pires (2001).

Rocha (2010) desenvolveu um estudo que teve como objetivo delinear diretrizes teórico-práticas que pudessem orientar o ensino de língua inglesa no EFI sob perspectivas éticas e transformadoras. Em seu trabalho, a autora delimitou as principais categorias para a composição de uma organização curricular de bases

² Tomando como base a Lei nº 11.114/2005 alterou a redação do referido Art. 32 da LDB, tornando o Ensino Fundamental "obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos de idade", tomo como conceito de criança aqueles que se encontram na faixa etária entre seis e nove anos de idade.

plurilíngues e transculturais, sendo essas diretrizes seguidas de propostas de ordem prática.

Tombosi (2007) investigou como a linguagem da brincadeira pode ser trabalhada dentro da sala de aula. De acordo com a autora, o professor deve trabalhar com a linguagem da brincadeira, de uma forma espontânea. A autora sugere alguns exemplos de como fazer uso dessa linguagem na sala de aula, por meio de brincadeiras que envolvam versos com rimas, com ritmos e piadas.

Rocha (2006) fez uma análise das crenças dos agentes envolvidos no ensino-aprendizagem de 1º a 5º ano, dentre eles: diretores, coordenadores, professores polivalentes, professores de língua inglesa, alunos e pais de duas escolas da rede municipal e uma da rede particular e, a partir dessas crenças, propõe provisões teóricas para esse ensino. Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade de se traçar diretrizes teórico-práticas específicas para o ensino-aprendizagem de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as quais se preocupem em respeitar a natureza ativa da criança e os aspectos que a motivam a aprender uma língua estrangeira, como também garantam a função formadora desse ensino. Os resultados apontaram ainda 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.

Rinaldi (2006) investigou a formação dos professores que trabalham com a faixa etária dos 7 aos 10 anos. Os resultados demonstraram que tanto os professores que cursaram magistério quanto os que não optaram por essa formação secundária tinham práticas semelhantes: empregavam as mesmas estratégias e as mesmas atividades. A autora pôde constatar, também, que, embora as práticas utilizadas se assemelhassem às dificuldades que esses profissionais encontravam em sua atuação essas dificuldades diferiam em quantidade, mas não em tipologia, ou seja, falta de atenção, problemas de concentração e de (in) disciplina dos estudantes. As dificuldades apontadas pelos professores, associadas às lacunas em sua formação acadêmica demonstraram que realmente falta um programa específico para professores de espanhol para crianças e finaliza sugerindo algumas opções de níveis de formação.

Lima (2006) investigou as representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Básico de Teresina acerca do aluno da escola pública. O estudo foi embasado na vertente da psicologia social: a teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1978) por considerar que essa teoria fornece os elementos necessários para compreender o que pensam os professores acerca do objeto de estudo: o aluno de escola pública. Por meio desse olhar teórico, a autora procurou, sobretudo, conhecer as representações sociais que esses professores constroem e partilham sobre os alunos de escola pública. Para atingir o objetivo proposto, a autora utilizou como instrumental analítico as teorias epistemológicas referentes aos modelos que têm orientado a formação dos professores de língua estrangeira no Brasil, além das teorias que pensam os integrantes dos segmentos mais empobrecidos da escola pública – os discentes, como incapazes de obter sucesso escolar e que, de alguma maneira afetam a prática do professor, pois elas os ajudam a construir estereótipos. Os resultados demonstraram que os professores elaboram e partilham representações que se configuram em três eixos representacionais, a saber: (a) representações sociais acerca do aluno de escola pública; (b) representações sociais da escola pública e (c) representações sociais de seus pares. O conjunto dessas representações os levou a tomar determinadas atitudes em suas práticas de sala de aula, orientando-os em suas atividades.

Carvalho (2005) analisa o discurso de uma professora de língua inglesa para crianças com idade de 2 e 3 anos, tentando entender como o professor utiliza a linguagem dentro da sala de aula de LE como facilitador da interação com a criança. Os dados foram coletados em uma escola particular de Educação Infantil, por meio de gravações em vídeo em que a professora interagia com seus alunos, diário da professora e notas de uma observadora. A análise dos dados foi feita segundo a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday dentro das escolhas de Modo, e a teoria de Bernstein sobre o discurso pedagógico. Como resultado, Carvalho (2005) afirma que as crianças dispõem de um período muito curto de atenção, e com isso os professores precisam trabalhar com atividades que despertem e mantenham a atenção da criança pelo tempo que achar necessário. Tais atividades não podem ter um nível de dificuldade além da capacidade de compreensão das crianças e nem ser muito longas, pois se assim o forem, terão como consequência perda do interesse pela aula.

Santos (2005) em uma pesquisa de natureza qualitativa investigou as crenças que professores, alunos, diretores e pais têm sobre o ensino da língua inglesa na escola pública, particularmente nas séries iniciais. Entre os resultados encontrados com a realização da pesquisa foi identificada a necessidade de uma discussão teórica abrangente, no sentido de pensar e implementar políticas educacionais de ensino de língua estrangeira que colaborem para a formação de indivíduos bem preparados para atuar na sociedade brasileira contemporânea, amplamente marcada por diferentes relações sociais e culturais.

Miranda (2003) pesquisou a interação entre professora e alunos, na construção do conhecimento em uma escola de Educação Infantil que utilizava os serviços de terceirização de aulas de inglês e neste contexto a autora verificou que as crianças se mostraram sujeitos ativos e participantes da co-construção dos saberes do grupo. Os resultados da pesquisa permitiram à autora verificar a ocorrência de dois tipos de atitudes responsivas dos alunos: atitudes responsivas ativas, nas quais o aluno apresenta uma resposta ao enunciado, indicando uma compreensão do mesmo ao concordar, discordar, completar, adaptar ou aprontar-se a executar algo, e atitudes responsivas de ação retardada, nas quais, cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrou um eco no discurso ou no comportamento do aluno.

Pires (2001) desenvolveu um estudo de caso sobre o ensino de inglês na Educação Infantil. Em seu estudo, a autora apresenta algumas vantagens e desvantagens no ensino de inglês antes dos seis anos de idade. Aponta como vantagens os aspectos referentes à maior facilidade de fluência e pronúncia na língua alvo. Aspectos que, como vimos, podem ser questionados uma vez que, de acordo com as novas configurações mundiais, o ensino de inglês que tem como um de seus ideais a pronúncia de um falante nativo já não é mais do ponto de vista educacional linguisticamente desejável.

Ao finalizar a revisão de literatura na área de ensino-aprendizagem de línguas para crianças pude verificar que o contexto de realização das pesquisas envolve instituições públicas. Observei, também, que dentre os agentes investigados é recorrente o desenvolvimento de uma investigação que tenha como foco a da criança e do professor. Entretanto não identifiquei um número significativo de pesquisas que considerassem o professor de língua inglesa para crianças.

No que diz respeito às pesquisas sobre LEC, no âmbito do Distrito Federal, mais especificamente, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA-UnB), na última década foram identificados os estudos de Neves (2013) a qual investigou o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como língua estrangeira em alunos no 2º ano do Ensino Fundamental I, inseridos no contexto transcultural e plurilíngue de uma escola internacional / bilíngue situada em Brasília. Os resultados da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico evidenciaram que os participantes desenvolveram seus Multiletramentos (ROJO, 2009; MOURA, 2012) ao aprenderem conteúdos acadêmicos que são ensinados em inglês. Além disso, a proposta de educação internacional/ bilíngue pode ser um dos caminhos que levam à formação de cidadãos críticos bilíngues capazes de atuar positivamente na sociedade contemporânea.

Oliveira (2013) investigou a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes (6º ano) e egressos (1º ano do Ensino Médio) do Ensino Fundamental II e inseridos no contexto de uma escola militar situada no Distrito Federal. Os resultados obtidos em sua pesquisa qualitativa mostraram que a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental - ingressantes no Ensino Fundamental II - e dos alunos do 1º ano do Ensino Médio - egressos do Ensino Fundamental II - é influenciada pelos pais, pelas professoras e pela escola militar, e, ainda que essa cultura de aprender dos alunos ingressantes seja semelhante à dos egressos.

Andrade (2011) investigou as crenças de primeiros, segundos e terceiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças, bem como a relação existente entre elas. Os resultados encontrados sugeriram que as experiências, crenças e ações dos participantes estão inter-relacionadas quando se trata do contexto de ensino público.

Machado (2008) analisou o material didático de língua inglesa elaborado por uma escola da rede municipal do estado de Goiás, com base nas necessidades do contexto local, teorias relevantes, formação continuada de professores dentro de um programa de ensino de línguas. Os resultados encontrados mostraram que o material didático analisado obteve grandes avanços em relação ao foco de cultura e da abordagem de ensino de línguas para crianças.

Mendonça (2003) desenvolveu uma pesquisa que teve, entre outros objetivos, analisar como crianças alfabetizadas, que se encontram no estágio operatório concreto proposto por Piaget, aprendem uma língua estrangeira (inglês). O resultado da pesquisa demonstrou que: 1) As crianças apresentaram características do período operacional concreto que possibilitaram a elas ativar estruturas mentais que facilitaram o processo de aprendizagem. O uso da língua-alvo foi uma característica muito observada nas aulas: 2) As crianças gostaram mais das atividades lúdicas e se envolveram mais no processo de aprendizagem quando as desenvolviam. 3) Os traços mais aparentes identificados com o período operatório concreto foram aqueles que marcam o início do processo de descentralização.

Grande parte das pesquisas descritas acima tomaram como principal aporte teórico o conceito de crenças³ proposto por Barcelos (2006), entretanto, ainda dentro do contexto do ensino de língua estrangeira para crianças foram encontrados trabalhos (ORNELLAS, 2011; SOUZA, 2009; LIMA, 2006) que empregam como aporte teórico o conceito de crenças sob a perspectiva da Psicologia Social de Moscovici (2003) denominado de Representações Sociais (doravante RS). Como exemplo de trabalhos que têm em seu aporte teórico as RS pode-se citar Ornellas (2011) a qual pesquisou as RS de professores de inglês, de escolas públicas e particulares, que ministram aulas para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com foco no professor, no aluno e no processo ensino-aprendizagem. Os estudos da autora demonstraram que as representações sociais concebem o professor como um motivador e como aquele que se preocupa com a emoção e a afetividade.

Souza (2009) investigou as RS dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo, bem como suas relações com desinteresse ou com a perda de interesse dos alunos em estudar essa disciplina. Os resultados obtidos mostraram que não houve desinteresse nem perda de interesse, em alguns casos, uma diminuição do interesse devido ao fato de o aluno não ter aprendido. Para o autor da pesquisa, reconhecer as representações sociais dos alunos e dos fatores que levam à diminuição de interesse possibilitou traçar estratégias de ensino-aprendizagem que

³ Barcelos(2006) define crenças como “uma forma de pensamento (...), maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação”

considerassem a relevância de o quê ensinar e como ensinar quando o trabalho é desenvolvido no contexto do Ensino Fundamental de uma escola regular pública.

Com o objetivo de sintetizar as pesquisas empíricas realizadas sobre o ensino de línguas para crianças segue abaixo um quadro resumo das pesquisas descritas.

QUADRO 1 - Estudos empíricos que têm como base ensino-aprendizagem de línguas para crianças

EIXOS TEMÁTICOS	PESQUISAS DESENVOLVIDAS
O ensino do inglês na educação infantil	Pires (2001)
Interação entre professora e alunos, na construção do conhecimento	Miranda (2003)
Aprendizagem de língua estrangeira em crianças alfabetizada	Mendonça (2003)
Análise do discurso do professor	Carvalho (2005)
Crenças conhecimentos e pressupostos de professores, pais alunos diretores	Santos (2005)
Representações sociais dos professores sobre os alunos da escola pública	Lima (2006)
A formação dos professores de espanhol para crianças	Rinaldi (2006)
Representações sociais sobre o processo ensino aprendizagem no E F II	Souza (2009)
Parâmetros para a LE no EF I	Rocha (2006, 2010)
O processo de construção do conhecimento de LE em uma escola bilíngue	Neves (2013)
Cultura de aprender língua no EF II	Oliveira (2013)

Diante do exposto, no que concerne ao ensino de língua inglesa para crianças e considerando os trabalhos produzidos na última década pode-se concluir que há um crescente interesse dos estudiosos sobre o assunto, entretanto, dos doze estudos sobre LEC identificados na revisão de literatura, somente três têm como foco principal investigar o professor (CARVALHO, 2005; RINALDI, 2006 LIMA, 2003). Por considerar que o professor exerce um papel fundamental na mediação da aquisição

do conhecimento sendo assim co-responsável por esse processo e por entender que conhecer a forma de pensar e agir desse professor pode contribuir para o sucesso do processo-aprendizagem decidi desenvolver uma pesquisa que pudesse identificar as representações sociais desses professores no contexto do EFI de escolas particulares.

1.2 Contextualização da pesquisa

Comecei a minha carreira no magistério no início dos anos noventa trabalhando como professora de inglês em escolas particulares no Distrito Federal, atuando no Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) e também no Ensino Médio. À época, como na maioria das escolas particulares, para cumprir o estabelecido na legislação, no caso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o trabalho em sala de aula era desenvolvido com ênfase nas habilidades de leitura e escrita. Sendo este o primeiro registro de minha experiencial profissional na área de ensino de língua inglesa. Entretanto, logo o foco do meu trabalho mudou quando passei a fazer parte de uma cooperativa de língua estrangeira moderna a qual tinha como objetivo ministrar aulas de inglês, espanhol e francês. Foi a época que mais amadureci profissionalmente, pois, trabalhávamos, realmente, de forma cooperativa no planejamento das aulas, na confecção do material de apoio, na elaboração das provas. Foi ali que me consolidei como professora de língua inglesa.

Durante os anos que trabalhei como professora, quanto mais eu participava, mais estimulada eu me sentia em relação ao processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. Logo me tornei coordenadora pedagógica de uma das filiais desta cooperativa, e dentre as atividades de responsabilidade de uma coordenadora se encontrava a tarefa de aplicar os testes de nivelamento para os novos alunos. O teste consistia em uma conversa informal com o candidato para desmistificar a tensão causada pela palavra teste e depois a realização dos testes propriamente ditos: um teste oral e um teste escrito. As entrevistas eram sempre a parte mais interessante, pois era o primeiro contato que eu tinha com aqueles alunos que eu teria que acompanhar durante o semestre e muitas vezes durante o curso. Durante as entrevistas eu tinha os mais diferentes relatos dos alunos quanto ao interesse em relação à língua inglesa.

Dentre os vários motivos, o que mais se repetia estava relacionado ao sucesso profissional do aluno, entretanto durante a conversa sempre escutava

frases como “eu estou aqui porque eu preciso, mas eu detesto inglês” ou “ eu estudo porque minha mãe quer .” E quando eu perguntava o que havia acontecido para o aluno “detestar” a língua por várias vezes ouvi “quando eu era criança eu tive um professora que...”. Este foi o primeiro momento que a questão do professor relacionado ao interesse e sucesso do aluno em relação à língua inglesa começou a chamar a minha atenção. Percebi então a importância que o professor exerce nesse processo de aprendizagem. Todas as reflexões sobre os relatos dos alunos eram discutidos em reunião geral e todos os coordenadores pedagógicos relatavam que o mesmo também acontecia em suas filiais quando entrevistando os candidatos antes do teste de nivelamento. Foi neste momento que, nós cooperados, começamos a discutir a questão do ensino de língua estrangeira para crianças e desenvolver projetos voltados para a formação contínua de nossos professores e o processo ensino-aprendizagem voltados para essa faixa etária.

O tempo passou e após oito anos nesta cooperativa fui aprovada em um concurso público federal para trabalhar como docente do ensino básico, técnico e tecnológico. Mais uma vez começava algo novo tanto no que diz respeito à rotina de trabalho quanto à nova instituição. A direção da instituição já trabalhava com cursos de extensão em língua inglesa, e também com uma carga horária pequena de língua inglesa nos cursos técnicos. A experiência profissional que eu trazia foi de grande valia nesta nova jornada, entretanto, meu currículo deixava muito a desejar em relação ao que uma instituição federal espera de um docente. Resolvi então voltar à universidade, e aprovada na seleção de mestrado cursei a disciplina “*Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*”, oferecida em janeiro de 2012 pelo professor Dr. Kleber Aparecido da Silva ministrada em parceria com a professora Dra. Telma Gimenez. Paralelamente ao meu crescimento acadêmico, acontecia também o meu crescimento profissional junto ao Governo Federal no momento em que fui eleita coordenadora de um curso de licenciatura em Letras no Instituto Federal de Brasília. Começava mais um desafio profissional desta vez passaria a ter a oportunidade de contribuir para a formação de professores de forma a (re) significar a maneira de ensinar uma língua estrangeira. Como coordenadora de um curso de licenciatura emergiu a necessidade do meu aperfeiçoamento profissional para melhor contribuir para a formação destes novos professores cuja responsabilidade de formação inicial aguardava pela minha contribuição. Decidi então investigar o que pensam os professores de língua inglesa no contexto do EFI.

Por corroborar Cameron (2003) a qual assevera que ensinar inglês para crianças não é uma tarefa tão simples como parece e que o professor de LEC precisa de conhecimentos específicos para trabalhar com crianças assim decidi investigar o que pensam os professores que atuam nesta área.

Neste sentido, considero que conhecer e entender as RS dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I pode contribuir não somente para a compreensão do perfil do professor que trabalha com crianças, mas, promover uma reflexão sobre a formação deste professor. Uma vez conhecidas as representações sociais, será possível perceber como se pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem e auxiliar tanto na formação em pré-serviço como formação contínua deste profissional.

1.3 Perguntas de pesquisa

Considerando a relevância do papel do professor no processo ensino aprendizagem de língua inglesa, para alcançar os objetivos almejados nesta pesquisa, foram elaboradas as seguintes perguntas:

1. Quais são as representações sociais dos professores sobre o inglês no Ensino Fundamental I?
2. Quais são as representações sociais dos professores sobre o professor de língua inglesa que atua no Ensino Fundamental I?
3. Quais são as representações sociais dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental I?

1.4 Objetivo

Considerando o exposto, esta pesquisa, que se limita ao contexto no Ensino Fundamental I, 1º ao 6º ano, de escolas particulares localizadas no Distrito Federal teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais de professores de língua inglesa sobre o inglês no EFI, o perfil do professor de língua inglesa e o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa no EFI.

1.5 Organização da dissertação

Para responder às perguntas desta pesquisa, essa dissertação foi organizada em cinco capítulos, sendo o Capítulo I correspondente ao percurso da investigação no qual constam a introdução e justificativa, a contextualização da pesquisa, os objetivos, as perguntas norteadoras e a organização desta pesquisa.

O Capítulo II corresponde ao referencial teórico adotado para nortear a pesquisa e, neste sentido, foi dividido em três seções onde na primeira. Na primeira, tomando como base Rajagopalan (2009, 2010), Crystal (2003) e Leffa (2002) abordo a questão da língua inglesa como língua de comunicação global e o ensino desta língua no EFI (Rocha & Silva, 2010). Na segunda seção deste capítulo apresento as características da criança aprendiz, as características do professor que se propõe a trabalhar com essa faixa etária e o processo ensino-aprendizagem neste contexto. Finalizo o capítulo, abordando os pressupostos teóricos de Moscovici (2001), Jodelet (2001), Celani e Magalhães (2002) no que diz respeito à teoria das representações sociais.

No Capítulo III, considerando Yin (2005), Oliveira (2010), Stake (2005) descrevo a metodologia adotada para esta pesquisa, um estudo de caso de natureza qualitativa. Neste mesmo capítulo sob a perspectiva de Denzin e Lincoln (2006), e Moreira (2002) descrevo os instrumentos de pesquisa empregados para a coleta dos registros. Sob a perspectiva de Bardin (2009), Flick (2009) e Moraes (1999) descrevo os procedimentos adotados para a coleta dos registros e os procedimentos adotados para a análise dos registros coletados.

No Capítulo IV, depois de identificadas as representações sociais das professoras participantes da pesquisa, procedo à análise dos dados coletados, retomando o foco do referencial teórico explicitado no capítulo 2 para, desta forma, tentar responder as perguntas de pesquisa elencadas no início deste trabalho.

Finalizo esta dissertação com o Capítulo V, apresentando as repercussões teóricas e práticas. Para tanto inicio o capítulo retomando as perguntas de pesquisa sob a perspectiva dos dados analisados. Em seguida, registro as limitações encontradas durante a realização da pesquisa, prossigo apresentando sugestões para pesquisas futuras e encerro a seção apresentando minhas considerações finais diante de todo o trabalho realizado.

Capítulo 2

Referencial Teórico

“A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes.”

(BAKHTIN, 2004, p. 124)

Este capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa. Primeiramente, abordo a questão da língua inglesa como língua da comunicação global tomando como base os pressupostos de Rajagopalan (2010), Leffa (2002) e Crystal (2003) bem como reflito sobre as perspectivas desta língua no EFI. Em um segundo momento, discorro sobre o processo ensino-aprendizagem de língua para crianças sob a perspectiva do aprendiz e do professor (ROCHA, 2007; LIMA, 2008; SANTOS, 2005). Finalizo este capítulo abordando a teoria das RS fundamentado no pensamento de Moscovici (1978), Magalhães e Celani (2002) e Jodelet (2001).

2.1 Inglês no mundo

2.1.1 *World English*: que inglês é esse?

É consenso entre os estudiosos (GRADDOL, 1997; RAJAGOPALAN, 2010; GIMENEZ, 2001; KUMARAVADIVELU, 2006; CRYSTAL, 2003) que a língua inglesa tem se colocado como a língua de contato entre diferentes povos e culturas sendo considerada a língua dos negócios, da ciência e da tecnologia. Vários são os fatores que elevaram a língua inglesa a esse reconhecimento, dentre eles, há, tantos fatores históricos como o imperialismo britânico e a ascensão econômica dos EUA, quanto fatores contemporâneos relacionados ao fenômeno mundial da globalização e ao avanço tecnológico que vivenciamos a todo o momento. Essa trajetória do inglês que passou de língua nacional para imperial e se tornou global (ROCHA e SILVA, 2010) fez com que o número de falantes não nativos ultrapassasse o número de falantes nativos ao redor do mundo. De acordo com Crystal (2003), na atualidade, para cada falante nativo de língua inglesa é possível encontrarmos três falantes não nativos. Sob o ponto de vista social ou sócio-cultural, a língua inglesa passa a ser de domínio público e não mais de seus falantes nativos, sejam eles britânicos,

americanos, canadenses, sul-africanos (NUNES, 2006). Neste sentido, Seidlhofer (2001, p.146) considera que o inglês se tornou uma língua franca, nas palavras da autora “uma língua que serve de meio de comunicação entre os falantes de diferentes primeiras línguas”.

Na tentativa de explicar o caráter internacional da língua inglesa, vários estudiosos utilizam a proposta dos círculos concêntricos de Kachru (RAJAGOPALAN, 2010; MOITA LOPES, 2008;LEFFA, 2006; CRYSTAL, 2003). De forma sintética, Kachru (1985) propõe que emprego do inglês no mundo pode ser dividido em três grandes círculos: um círculo interno, um externo e um terceiro em expansão. O círculo interno refere-se aos países em que o inglês é falado como língua nativa: Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia; o círculo externo, àqueles em que o inglês é usado como segunda língua, as antigas colônias inglesas, como a Índia, Singapura, Malásia, África do Sul; e por último, o círculo em expansão, no qual o inglês é falado como língua estrangeira, tais como o Brasil, China, Japão, Israel. Sendo este último grupo considerado dependente das normas externas, particularmente do padrão do inglês americano e/ou inglês britânico.

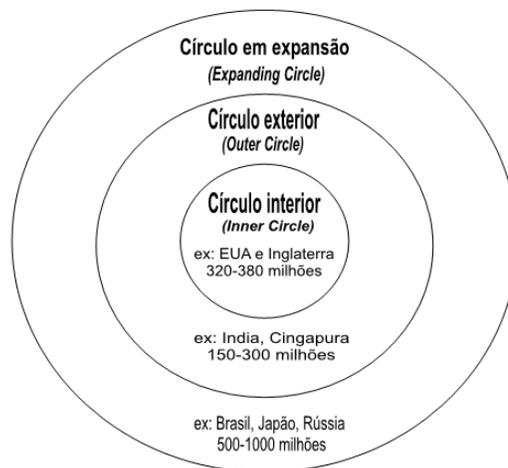


Figura 1- Os três círculos concêntricos dos falantes de inglês no mundo.
Kachru (1985, p.12)

Segundo Leffa (2006), proposta de Kachru (1985) não tem sido vista com bons olhos por estudiosos como Erling (2004), Phillipson (1999) e Pennycook (1997), pois considera que os países do círculo interno como provedores das

normas linguística desconsiderando desta forma as variedades⁴ linguísticas locais que emergiram diante do contexto de comunicação global. Neste sentido corroboro as palavras do autor, pois ao se comunicar cada sujeito carrega consigo um modo de se expressar, muitas vezes influenciado pelas particularidades da própria língua então fica inevitável que a língua eleita para a comunicação sofra mudanças, uma mistura ou fusão e favorece o surgimento de novas variedades⁴ linguísticas. Para Canagarajah (2006, p. 231), as comunidades que compõem o círculo em expansão estão desenvolvendo atualmente novas normas na comunicação do inglês como língua franca, e nós não podemos tratar destas variedades como sendo estritamente dependentes de uma norma conforme Kachru (1985) as designou, pois, os falantes multilingues não parecem obedecer às normas do círculo interior, quando eles comunicam-se uns com os outros em inglês (Jenkins 2006; Seidlhofer 2004).

Paralelamente à expansão do inglês como língua de comunicação global pode-se identificar na literatura uma variedade de terminologias relacionadas à língua quando tratada como língua de comunicação global: inglês como língua internacional-*English as an International Language*, (JENKINS 2006); inglês como língua franca (GIMENEZ, 2006; SEIDLHOFER, 2006), *World Englishes* (KACHRU, 1985) e *World English* (RAJAGOPALAN, 2010).

O termo língua internacional (MCKAY, 2002, p. 5) foi em princípio, empregado para referir-se a uma língua que possui um grande número de falantes nativos. Neste sentido, a ideia de inglês internacional está relacionada à língua inglesa como segunda língua ou como língua estrangeira não podendo assim ser separada do arcabouço cultural que carrega consigo, ou seja, não pode ser separada das culturas americana e britânica. Para Leffa (2006) o inglês como língua internacional (doravante ILI) não incorpora as variações locais, retendo apenas traços gerais, principalmente, no que diz respeito ao léxico básico ocupando, deste modo, uma posição central em relação com as outras variedades.

Inglês como língua internacional embora apareça paralelamente ao termo *International English*, é diferenciado por Seidlhofer (2004, p.8) no sentido em que *English as an International Language* (EIL) ressalta o uso internacional da língua

⁴ Para Crystal (2003,p.38) as variedades linguísticas nada mais são que as diferenças que surgem tanto na pronúncia quanto na estrutura da língua.

inglesa, ao invés de sugerir que existe uma variedade distinta. EIL não se refere a um fenômeno isolado ou a uma variedade em particular, mas sim, ao uso do inglês em diferentes contextos sociolinguísticos e socioculturais (NUNES, 2006 p.102). Portanto, o inglês falado internacionalmente não é de domínio apenas daqueles que falam inglês como língua estrangeira, mas inclui os falantes como segunda língua e também como língua nativa.

Alguns autores (PHILLIPSON, 1997, p.274; ERLING, 2000, p.11) criticam essa terminologia por considerar que o inglês como língua internacional está relacionado ao inglês do círculo interno conforme a proposta de Kachru (1985) e, neste sentido não pode ser visto como uma língua neutra, desprovida de interesses imperialistas interligados com o domínio da ideologia, cultura e capitalismo ocidental e como forma de negação dos direitos linguísticos humanos (PENNYCOOK, 1997, p.55). Leffa (2006, p.6) ancorado em Kachru (1985) considerando as normas linguísticas, classifica o círculo central como provedor da norma culta, enquanto que o círculo em expansão seria dependente desta norma, o que poderia se transformar em uma ameaça à sobrevivência do conhecimento dos povos marginalizados, que precisam organizar-se numa contra-revolução para preservar sua identidade.

Quando nos referimos à língua inglesa como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas encontramos o termo *English as a Língua Franca (ELF)*. O termo inglês como língua franca surgiu para referir-se às interações em língua inglesa entre falantes de diferentes línguas maternas. É a língua de contato entre pessoas que não compartilham uma língua nativa, muito menos uma cultura (CRYSTAL, 2003) trata-se da língua escolhida para a comunicação que não pertence a nenhum território. A assertiva de Crystal (2003) é ratificada por Nault (2006, p.316) quando o autor declara que “os falantes de inglês estão re-interpretando, re-inventando, re-definindo a língua, tanto oralmente quanto na forma escrita.” Seguindo na mesma linha de pensamento, Rajagopalan (2010, p.23) assevera que a língua inglesa que se fala hoje no mundo não é a língua que pertence ao Reino Unido ou aos Estados Unidos, mas sim um língua com características próprias que a distinguem fonológica, morfológica e sintaticamente.

Canagarajah (2005) declara que o caráter de língua franca adquirido pelo inglês pode facilitar a expressão de identidade e culturas locais. O inglês como língua franca não tem *status* privilegiado, ele pertence a todos que o falam independente do

modo ou forma como o falam (RAJAGOPALAN, 2009, p.193). Para Jenkins (2007) e Rajagopalan (2004), uma língua franca não possui falantes nativos, muito menos uma cultura própria que fale por ela, é um bem comum a todos que a dominam, não possuindo dono, não é língua materna de ninguém.

Kachru (1985) empregou o termo *World Englishes* (WE) para se referir as diversas variedades de inglês, nativos ou não nativos (variedades padrão, nacionais, regionais, dialetos, por exemplo) no seu sentido mais amplo. Kachru (1985, p.11) justifica a adoção do termo, argumentando que ele representa, fundamentalmente, as variações formais e funcionais da língua, os contextos sociolinguísticos divergentes, as variedades da língua na criatividade e os diversos tipos de aculturação. O autor propõe que o inglês falado nos chamados países periféricos não pode se entendido simplesmente como uma variante dialetal, pois, para o autor, as variedades regionais da língua inglesa não se distinguem do chamado “inglês padrão” somente no que se refere ao léxico e aos padrões fonéticos e fonológicos. As variedades regionais do inglês apresentariam, segundo o autor, bases pragmáticas próprias. Para Bolton (2004, p.367), o termo *World Englishes* pode ser interpretado tanto como termo que abrange todas as variedades de inglês no mundo, como um termo restrito às variedades de inglês falado no círculo interno quanto no círculo em expansão, ou ainda, também, como termo empregado para representar a abordagem plurocêntrica aos estudos do inglês. Pennycook (1999) assevera que o termo *World Englishes* pode ser empregado para caracterizar um hibridismo linguístico em que a variedade britânica e a americana se mesclam com línguas nacionais para formar variedades nacionais do inglês, como o inglês nigeriano, indiano dentre outros. O autor faz uma crítica a essa variedade considerando que ela pode propiciar ênfase no nacionalismo do país onde surgiram.

Diante do *status* de língua de comunicação internacional adquirido pelo inglês em contextos multilingues, Rajagopalan (2009, p.42) afirma que o hibridismo é a marca do inglês na contemporaneidade e que, portanto, não é uma língua de ninguém, é uma língua de todos sendo assim mais bem definido como um fenômeno “que se orienta por um código, mas não se limita por ele.” Fenômeno esse que o autor prefere chamar de *World English* (doravante WE). Para Rajagopalan (2004, p.112), o WE não é o inglês falado no parlamento britânico, mas sim a língua falada rotineiramente nos balcões do *check in* dos aeroportos, nas conferências acadêmicas, nas feiras de negócios ao redor do mundo. O WE “é fruto do trabalho

do homem que precisa se comunicar com seus pares, a longas distâncias e contra as barreiras de toda sorte: cultural, social, nacional e por ai vai.” (2011, p.52). Rajagopalan (2011, p.45) considera que o WE é um fenômeno linguístico *sui generis*, em constante mutação fruto de contextos de multilinguismo e ainda em formação, que surgiu em função do número crescente de falantes não nativos de inglês. Diante do quadro terminológico apresentado para justificar o emprego da língua inglesa como língua de comunicação global, de forma conclusiva, recorro as palavras de Rocha e Silva (2010) os quais consideram que:

Cada terminologia carrega consigo visões de mundo particulares, posicionamentos e julgamentos de valor específicos, o que nos leva a refletir sobre como compreendemos o papel da língua inglesa no mundo, as relações de poder atreladas a esse posicionamento e suas implicações para o ensino da língua inglesa nos mais variados contextos. (p.257)

No âmbito da Linguística Aplicada, o reconhecimento do inglês como língua de comunicação global não pode mais ser ignorado, e os estudos desenvolvidos nesta área devem considerar as variedades linguísticas, dar ênfase à inteligibilidade e não à pronúncia das variedades dominantes. No que diz respeito às implicações para o ensino da língua inglesa o que se pode observar é que embora os documentos oficiais tratem a língua inglesa como língua estrangeira, estudos têm demonstrado que a sociedade justifica a sua escolha por um ensino da língua que se posicione sob a perspectiva de língua franca proposta por Gimenez (2006) ou a proposta de *World English* de Rajagopalan (2010), escolha esta que traz desafios para o professor, principalmente diante de decisões sobre o que ensinar e com quais objetivos. Neste sentido, corroboro Jenkins (2006) ao afirmar que quando se trata de ensino do inglês no contexto globalizado é necessário adotar uma abordagem pluricêntrica que permita refletir sobre sua própria realidade linguística.

2.1.2 O inglês no Ensino Fundamental I

Com objetivo de apresentar subsídios consistentes para a pesquisa me proponho nesta seção fazer uma reflexão sobre o ensino de língua inglesa o contexto da Educação Básica tomando como referência a forma como a língua é abordada nos documentos oficiais que regem a educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais tendo como foco o conteúdo apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais no que concerne a

língua inglesa. Para tanto busco fundamentação para minhas reflexões nos pressupostos de Rocha de (2008), Santos (2006) e Paiva (2003), entre outros.

A língua estrangeira passa a fazer parte do currículo da Educação Básica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a qual em seu o Art. 26, § 5º dispõe que:

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

A redação limitadora, e de caráter excludente, do documento principal que rege a educação no Brasil é criticada por Rocha (2005, p.17) que ancorada em Ahlert (1997), afirma que 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.” Neste sentido, é relevante lembrar Seccato (2011, p.132) quando assevera que “é impossível pensar em uma democratização da sociedade e construção da cidadania sem pensar na língua inglesa como instrumento mediador. E sendo a democratização e a cidadania pressupostos educacionais não se pode admitir que um sujeito ou mesmo as crianças sejam privados de seu aprendizado.”

Rocha (2007) destaca que apesar da não obrigatoriedade prevista na legislação, o ensino de línguas é parte integrante da matriz curricular de escolas particulares desde o Ensino Infantil. Essa inclusão facultativa do ensino de LI nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental é o resultado da inexistência, até o momento, de parâmetros oficiais específicos para o ensino de língua inglesa neste contexto.

E este fato pode comprometer o processo ensino-aprendizagem de línguas para crianças que acontece nas séries de 1º ao 5º ano, visto que objetivos claros e diretrizes bem embasadas estão entre as condições necessárias para que o ensino de uma língua estrangeira seja bem sucedido (JHONSTONE, 2002; CAMERON, 2003).

Uma das consequências desta falta de diretrizes para o ensino de língua estrangeira é que a responsabilidade do ensino acaba por ser transferida para os institutos de idiomas, quando, conforme estabelecido nos PCN-LE, essa deveria ser uma responsabilidade da escola regular no Ensino Básico. Entretanto, a questão principal não é o ensino ser transferido para uma instituição que não a estabelecida

na legislação, mas sim o fato de tais centros operarem de acordo com objetivos específicos, voltados principalmente para razões instrumentais e práticas, que se colocam distanciados dos propósitos formativos que devem constituir o ensino de LE na escola regular, principalmente no que tange às séries iniciais do Ensino Fundamental (LEFFA, 1999).

Outro documento que tem sido objeto de reflexão de alguns pesquisadores (PAIVA, 2003; LEFFA, 1999; SANTOS, 2005) sobre o ensino de língua estrangeira na educação básica são os Parâmetros Curriculares Nacionais os quais, criados em 1996 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o intuito de servir de referência para o Ensino Básico em todo o país, estabelecem entre seus objetivos:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;" (BRASIL, 1998, p.7).

Os PCNs-LE explicitamente privilegiam uma visão sociointeracional da linguagem, visando o engajamento discursivo do aluno no processo de construção de significados. Apresentam uma concepção de aprendizagem sociointeracional entendendo que:

Aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional e enxergando que os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem (BRASIL, 1998, p.58).

Embora a proposta sociointeracionista esteja contemplada nos PCNs-LE, ao se fazer uma leitura minuciosa, observa-se que há alguns aspectos controversos, como por exemplo, em um primeiro momento, o documento prioriza o uso da língua, o que pressupõe as modalidades oral e escrita ao mesmo tempo revê a ênfase na habilidade de leitura considerando "o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de língua estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem" (p.20); por outro lado, o mesmo documento estabelece como um dos objetivos do ensino de língua inglesa "utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas" (p.67).

Neste sentido, percebe-se que o documento reconhece a dificuldade de se trabalhar à habilidade oral no ensino regular face ao número de alunos por turma, a pouca proficiência linguística e fluência de grande parte dos professores do ensino regular, e, sobretudo, à falta de cursos de atualização do Estado que viabilizem uso e aperfeiçoamento das habilidades linguísticas que se fazem necessárias a todo professor de uma língua estrangeira, que vive num país monolíngue de dimensões continentais como o Brasil. A redação do documento queixa claro que o ensino comunicativo, centrado em práticas de linguagem realizadas nas quatro habilidades, não é prioridade.

No que tange à habilidade de leitura, ênfase atribuída pelos PCNs de LE e também dos livros didáticos de língua inglesa, cabe ressaltar que a proposta dos PCNs defende o uso de textos autênticos escritos em diversos gêneros textuais como, por exemplo, "pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, instruções para jogos" (p.72). Assim, os PCNs preveem uma mudança no papel do aluno-leitor, que deve deixar de ser um leitor de textos redigidos para fins pedagógicos para ser um leitor de textos em geral, passando da condição de mero decodificador de informações textuais com fins avaliativos para a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via língua estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (p. 19).

É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem. Entende-se por base discursiva o domínio da capacidade que possibilita as pessoas se comunicar umas com as outras por meio do texto escrito ou oral (p.19-20).

Sintetizando as observações a respeito do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, apresentadas no PCN-LE pode-se afirmar que aprender língua estrangeira pressupõe a relação entre aprender conhecimento e aprender o

uso deste conhecimento. Entende-se que é o uso da língua estrangeira, pelos participantes do mundo social, que sustenta e promove o processo de construção de significados e, igualmente, desencadeia o processo de aquisição da língua. No que concerne ao ensino de língua estrangeira, proporcionar aos aprendizes oportunidades para seu envolvimento no uso de língua diferente e garantir seu engajamento discursivo nessa língua são objetivos que ultrapassam a mera assimilação e manipulação de conteúdos e envolvem a compreensão e expressão de significados, conhecimentos e valores (ROCHA, 2007).

Segundo Costa (2007) outros fatores contribuem para a situação insatisfatória do ensino de LE como: o número restrito de horas semanais na matriz curricular das escolas; a falta de recursos didáticos, conforme evidenciado por Coelho (2005); problemas devidos à falta de capacitação de muitos professores (ALMEIDA FILHO, 2005); as incongruências entre a prática estruturalista ainda vigente nas salas de aula e abordagens mais contemporâneas de ensino, baseadas em princípios sociointeracionistas sugeridos pelos PCN-LE (ALMEIDA FILHO, 2005; GIMENEZ, 2005; entre outros) e a precária formação de professores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2008).

Dentre os fatores de insatisfação para o ensino de língua estrangeira nas séries iniciais a formação do professor é tema recorrente entre os pesquisadores (SHIMOURA, 2005; SANTOS, 2005, LIMA, 2005). Pires (2004) mostrou que o professor de LEC, além competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1999) indispensável ao professor de línguas, o professor de LEC deve desenvolver habilidades específicas, uma vez que sujeitos de diferentes idades têm diferentes características de aprendizagem (ROCHA, 2008). A falta de formação específica dos professores de LEC é reforçada por Paiva (2003) quando a autora afirma que nos cursos de graduação em Letras / Inglês a carga horária destinada ao ensino de uma língua estrangeira é insuficiente para proporcionar a formação necessária para a atuação do professor. Cristovão e Gamero (2009) bem como Paiva (2006) observaram que as grades curriculares do curso de Letras das universidades, na sua maioria, priorizam o campo da educação básica a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, observa-se que as teorias discutidas nos cursos de Licenciatura em língua inglesa são voltadas, na grande maioria, para o ensino e a aprendizagem da desta língua ao estudante que frequenta os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Neste sentido, considerando a descrição anterior dos vários fatores que exercem influência não só no processo de ensino-aprendizagem tais como os fatores relacionados à formação de professores, corroboro as ideias de Rocha (2008) sob dois aspectos; a) quando a autora reforça a necessidade de elaboração e implementação de diretrizes específicas que conduzam o ensino de LEC de forma mais adequada, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, minimizando, entre outros fatores, o caráter excludente com que esse ensino tem sido conduzido na educação regular e; b) quando a autora reforça a necessidade de professores bem formados e preparados, que apresentem competências desejáveis para atuar no ensino para crianças.

2.2 Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças (LEC)

Conforme apresentado nas seções anteriores, o ensino de língua estrangeira, neste caso específico a língua inglesa, no Ensino Fundamental I, embora de caráter facultativo, é realidade na maioria das escolas particulares brasileiras ampliando deste modo o universo de aprendizes de língua inglesa nas mais diferentes faixas etárias. Neste sentido, partindo-se da premissa que sujeitos de diferentes idades têm diferentes necessidades, competências e habilidades cognitivas (HARMER, 2002), considero importante apresentar as características dos principais atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira; a criança aprendiz sob a perspectiva de autores como Ellis (2004), McKay (2006) e Moon (2000) e o professor considerando Santos (2005), Cameron (2003). Início a explanação caracterizando a criança aprendiz e, em seguida, faço o mesmo em relação ao professor que trabalha com ensino de língua para crianças enumerando as competências e as características desejadas ao professor de LEC. Para contemplar os fatores relevantes no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, anoro-me em estudiosos como Rocha (2007, 2010), Santos (2005, 2006, 2010). Encerro essa seção fazendo uma descrição das sugestões metodológicas que as autoras acima apresentam para o trabalho em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.2.1 A criança aprendiz

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode ocorrer em diferentes faixas etárias na vida das pessoas pelos mais diversos motivos. O adulto procura pela aprendizagem de uma segunda língua, geralmente influenciado por fatores externos,

como profissionais ou interesse pessoal como turismo oportunidade de negócios. A criança aprende uma língua estrangeira muitas vezes motivada por seus pais que preocupados em garantir o futuro profissional de seus filhos os colocam cada dia mais cedo em contato com a língua estrangeira.

Pessoas de diferentes faixas etárias possuem diferentes características de aprendizagem (BROWN, 2001). No que concerne a criança aprendiz, Ellis (2004) descreve as crianças como aprendizes movidos pela curiosidade, pela receptividade e estão sempre dispostos a encarar novos desafios quando motivadas favorecendo a aplicação das mais variadas propostas pedagógicas. Para Cameron (2003) as crianças, além de curiosas, apresentam um imenso potencial de aprendizagem, podendo se interessar por tópicos difíceis e também abstratos. A autora ressalta que as crianças são entusiasmadas, cheias de vida, participativas e desinibidas, entretanto, elas perdem o interesse com facilidade, especialmente em atividade que julgam difíceis; possuem menor capacidade de fazer uso da metalinguagem, entretanto mostram-se menos temerosas frente aos erros. Neste contexto, Cameron (2003) afirma que o professor deve se preocupar em preparar atividades mais dinâmicas a fim de envolver a criança e para que isso aconteça o professor pode valer-se de propostas de atividades lúdicas, pois este tipo de atividade traz descontração e entretenimento à aula levando a criança a se sentir mais motivada a aprender de uma língua estrangeira.

Para Vygotsky (1978), a brincadeira é fundamental para inserção do indivíduo no meio social, uma vez que é brincando que a criança pode ampliar a zona de desenvolvimento proximal⁵. A brincadeira proporciona situações de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com seus significados. Mas para que a aprendizagem ocorra por meio da brincadeira é importante que estejam de acordo com a zona de desenvolvimento em que a criança se encontra. Existem brincadeiras que devem ser estimuladas e outras que exigem um desenvolvimento

⁵ O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) foi proposto pelo psicólogo russo Vygotsky (1978) no início do século XX o qual definiu a ZDP como sendo a distância que existe entre a zona de desenvolvimento real (o conjunto de conhecimentos que permitem a um indivíduo resolver determinado problema sem ajuda de agentes externos) e a zona de desenvolvimento potencial (é um conjunto de conhecimentos que um indivíduo pode atingir futuramente com ajuda agente externos), em resumo, a ZDP corresponde àqueles conhecimentos que possibilitam ao indivíduo resolver um problema que antes não era possível de resolver apenas com os conhecimentos antigos.

diferente, e o professor deve estar atento a esta questão ao elaborar ou escolher as atividades a serem trabalhadas em uma aula de língua estrangeira.

Segundo Cameron (2003), as crianças aprendem com mais facilidade a parte oral da linguagem, porém as mesmas devem ser respeitadas dentro de sua natureza evolutiva. Elas devem ser motivadas a aprender a nova língua e desenvolver suas habilidades, de forma que se sintam curiosas e envolvidas nas atividades. A autora reforça que a oralidade exerce papel central na aprendizagem de língua estrangeira nessa faixa etária, pois “para as crianças, a linguagem oral é o meio no qual uma nova língua é encontrada, entendida, praticada e aprendida” (CAMERON, p.14). Quanto mais alta é a exposição da criança à língua-alvo, maior a produtividade durante as aulas.

A questão da oralidade é justificada por Rivers (1971) a qual considera que as crianças têm maior flexibilidade para aprender uma língua estrangeira porque as estruturas da língua materna ainda não foram solidificadas evitando, deste modo, a interferência da língua materna na aquisição da segunda língua. Neste sentido a autora defende que o ensino de uma língua estrangeira deve iniciar-se até os dez anos de idade do contrário estaríamos desprezando as habilidades naturais de aprendizagem que a criança carrega consigo.

O pensamento de Rivers (1971) encontra suporte na teoria da Hipótese do Período Crítico, proposta por Lenneberg (1967), o qual assevera que a aprendizagem de uma língua estrangeira é bem sucedida durante os primeiros anos da infância e que, após doze anos de idade, todos teríamos dificuldades na aprendizagem de outra língua. Vários são os argumentos apresentados pelo autor para justificar sua teoria, dentre esses argumentos destaco: não ter interferência da língua materna, pronúncia livre de sotaques, sendo capaz então de se identificar com maior facilidade com processo de aprendizagem de uma nova língua, exercendo como papel principal a parte da oralidade.

Vários estudos que abordam a questão da melhor idade para se iniciar o aprendizado de uma língua estrangeira (RIVERS, 1971; LIGHTBOWN e SPADA, 2003; ELLIS, 2004; SANTOS, 2006) mostram que esse ainda é uma questão muito controversa dentro da literatura e que, dentro deste processo ensino aprendizagem há outros fatores que influenciam de forma decisiva o sucesso da aprendizagem e, portanto, devem ser considerados. Dentre esses fatores pode-se citar: a motivação,

a autoestima, a qualidade da interação promovida, as metodologias e a formação do professor (ROCHA, 2007).

No que diz respeito à criança aprendiz, Moon (2000) afirma que a essa é normalmente muito falante e tende a usar a língua com criatividade, sendo que, ao fazê-lo, prioriza sempre o sentido da fala. A autora considera que a criança tem maior facilidade de interpretação do sentido e do significado das situações que está vivenciando, pois faz uso do conhecimento prévio e primeiro se preocupa em descobrir o significado para depois se preocupar onde irá aplicá-lo.

Ellis (2004) considera que a criança aprendiz, pelo fato de apresentar muita energia física, necessita estar sempre engajada em atividades diversificadas, pois a criança apresenta variadas necessidades emocionais, aparenta aprender mais vagarosamente e tende a esquecer as coisas com facilidade, pois está mais preocupada com seu próprio mundo e fica entediada com mais facilidade. Para Ellis (2004) a criança, além de curiosa, desinibida e interessada, é livre de preconceitos, extremamente observadora, capaz de fazer comparações entre culturas diversas, apresentando um forte desejo de se comunicar com pessoas de outros países.

Embora crianças compartilhem características no que se refere ao seu perfil como aprendizes de uma nova língua, elas não apresentam uma maneira uniforme de aprendê-la. Moon (2000) salienta que são diversas e variadas as formas pelas quais as crianças podem aprender uma língua estrangeira, sendo equivocada a ideia de que elas mesmas aprendem somente repetindo, imitando ou traduzindo. Moon (2005) assim como McKay (2006) ensinar língua estrangeira difere do ensino dos adultos, pois se encontram em desenvolvimento cognitivo, linguístico, físico e emocional. Assim, para ensinar Inglês a crianças com sucesso, é preciso considerar que as crianças têm pouco controle emocional e se, se encontram em fase de aprender a regular e gerir o seu comportamento e sentimentos, aprendem por meio de experiências e atividades. As crianças têm um forte instinto de nascimento para explorar seu ambiente. As crianças dão mais atenção ao significado do que a forma. E não menos importante, Moon (2005) considera que a criança não tem uma justificativa para aprender uma língua estrangeira e, portanto o gostar ou não da língua será fortemente influenciado pela atitude positiva do professor e pelas atividades propostas.

McKay (2006) divide as características da criança aprendiz em três categorias, a saber: crescimento (cognitivo, físico, social e cultural), a vulnerabilidade (fatores emocionais e afetivos) e o letramento. Segundo McKay (2006) o desenvolvimento cognitivo é o principal fator que diferencia crianças aprendiz do adulto aprendiz. A autora considera que a criança tem o foco de atenção espontâneo e periférico; a capacidade de raciocínio lógico, as habilidades de contar, organizar e se lembrar de informações ainda estão em desenvolvimento; a noção de tempo, bem como a compreensão da relação causa-efeito são ainda precárias; e a criança ainda tem dificuldade para usar a metalinguagem.

Com relação ao crescimento físico, McKay (2006) afirma que na infância a aprendizagem ocorre por meio de experiências diretas e que esse período é marcado pelo desenvolvimento da coordenação motora fina. Quanto ao desenvolvimento emocional e afetivo, McKay (2006) considera que as crianças possuem várias necessidades emocionais e que, geralmente, parecem estar mais preocupadas com o seu mundo e se entediam com facilidade. As crianças também estão em fase de desenvolvimento de autonomia e independência e podem sentir-se inseguras quando enfrentam situações novas e quando se distanciam das pessoas conhecidas. Assim como Cameron (2003), McKay (2006) reforça a relevância da oralidade no processo de ensino-aprendizagem de LEC.

McKay (2006) considera que crianças na idade entre 7 a 9 anos têm a necessidade de brincar, envolver-se em fantasia e diversão, pois estão ainda desenvolvendo a coordenação motora-visual. Sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, McKay (2006) afirma ainda que no período entre 5 aos 12 anos de idade, as crianças desenvolvem gradativamente a capacidade de pensar mais objetivamente de forma a conseguir raciocinar de maneira lógica e sistemática por ocasião da adolescência e que para compreender e aprender, elas ainda fazem uso de experiências diretas, isto é, através de objetos e auxílio de elementos visuais que podem ser concretizados por meio de aulas que envolvam o lúdico, como brincadeiras, jogos, músicas. De forma sintética, no Quadro 2 apresento as características da criança aprendiz descritas pelos pesquisadores.

Quadro 2: Características gerais da criança aprendiz de língua estrangeira

Autores	Características
Ellis (1997)	Curiosas e receptivas a novos desafios; São facilmente motivadas; Aprendem com mais facilidade no período de anterior aos 12 anos.
Cameron (2003)	Curiosas; Interessadas; Grande potencial de aprendizagem; Participativas.
Moon (2000/ 2004)	Instinto explorador; Aprendem de forma diferente que o adulto, pois ainda estão em formação cognitiva, linguística e emocional.
Mckay (2006)	Crescimento (cognitivo, físico, social e cultural); Vulnerabilidade (fatores emocionais e afetivos)

As características da criança aprendiz trazem implicações para o ensino de língua inglesa considerando que diferentes idades requerem diferentes abordagens e métodos para o ensino de uma língua estrangeira (ROCHA, 2007). Neste sentido, para que o ensino de LEC seja bem sucedido é importante que o professor considere as características e habilidades peculiares à faixa etária com a qual está trabalhando. Para o sucesso da aprendizagem Wood (1998) afirma ser necessário que o professor conheça os modos como a criança pensa e aprende uma língua. Diante das características da criança aprendiz apresentadas acima, corroboro Cameron (2003) que ao considerar que ensinar línguas para crianças não é uma tarefa fácil como parece assevera que o profissional que se propõe a trabalhar neste contexto necessita ter habilidades e conhecimentos específicos que direcione o aprendizado não somente ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também o desenvolvimento intelectual, emocional e sócio cultural do aprendiz promovendo, deste modo, o desenvolvimento integral da criança e propiciando o sucesso da aprendizagem (ROCHA, 2007, p.280).

2.2.2 O professor de língua inglesa para crianças

Dentre os vários fatores que exercem influência no ensino-aprendizagem de língua estrangeira para criança a formação e o papel do professor no contexto de sala de aula têm recebido atenção dos estudiosos (PIRES, 2001; CAMERON, 2003; TONELLI, 2005; SANTOS, 2005). Cameron (2003) justifica essa importância por considerar que o sucesso da aprendizagem está diretamente relacionado ao grau de interação que o professor promove em uma aula de língua estrangeira.

No que diz respeito às características do professor de língua estrangeira para crianças, Cameron (2003) destaca que, além de ser competente linguística e culturalmente na língua alvo, o professor deve, também, estar capacitado para iniciar o processo de letramento, ter conhecimentos relacionados à como a criança se desenvolve, pensa e aprende línguas bem como conhecer os aspectos que as motivam.

De acordo com Lopes (2010), o professor de língua para crianças precisa ter conhecimentos necessários na área pedagógica, para entender e saber trabalhar com crianças, estar preparado para analisar as suas próprias atitudes e sentimentos para poder estabelecer uma relação segura com a criança. Para Lopes (2010), o professor precisa conhecer as técnicas relacionadas aos métodos para poder aplicá-las de forma que desperte a atenção das crianças no sentido de promover a participação nas aulas, criando um clima favorável entre professor e alunos e promovendo a aprendizagem. Deste modo, a autora sugere que, para atingir o seu objetivo, o professor desenvolva as aulas baseadas em atividades como brincadeiras, jogos, dança, música, mímicas, dramatização, histórias, faça o uso de fantoches, *flashcards*, pesquisas em revistas, colagem, realização de desenhos, pintura, confecção de cartões, marionetes e máscaras. Esse tipo de atividade propicia a interação que por sua vez promove o desenvolvendo do processo de socialização.

Lopes (2010) ressalta ainda que não se pode esquecer da palavra amor, que é necessária quando estamos falando em educação e principalmente tratando-se de Educação Infantil. A autora corrobora as palavras de Antunes (2006) que comenta:

Sabendo-se que em toda educação o que mais marca é primeiro, o amor; depois, o exemplo; e, em terceiro lugar, o ensino, seria essencial que o (a) educador (a) infantil tivesse ilimitado amor a sua profissão e integral condição de transmiti-la através de seus atos, seus gestos e de suas intervenções. Que gostasse muito de

crianças e que se mostrasse extremamente sensível ao afeto que desperta e às dores e angústias que revele” (p. 60-61).

Corroborando as palavras de Lopes (2010) Bolzan (2010), assevera que para o professor que trabalha com essa faixa etária o afeto, a compreensão sobre as condições de aprendizagem, o comprometimento com processo da formação humana, o respeito pelas atitudes e ideias das crianças é parte imprescindível no seu trabalho. Neste sentido, o professor de língua inglesa que trabalha no anos iniciais do Ensino Fundamental necessita ter um olhar diferenciado envolvendo muito carinho, compreensão, comprometimento com o processo de formar pessoas. Precisa ter respeito pelas atitudes e ideias das crianças para que elas cresçam confiantes em uma educação que fará a diferença em nossa sociedade.

Para Tonelli e Cristovão (2010) o professor de língua estrangeira precisa:

dominar a língua a ser ensinada / aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem fundamentada em bases teóricas, sem desconsiderar que prática e teoria estão intimamente imbricadas; dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra; entre outros aspectos (p. 68).

Para Zucchi e Santos (2011), o papel do professor é de suma importância para o desenvolvimento do conhecimento do aluno, porque ele é o sujeito que faz a interação entre o saber elaborado e o que os alunos sabem favorecendo desta forma o desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e sócio-cultural. As autoras consideram que para que isso aconteça, o professor precisa fazer uma prática diária reflexiva, com uma análise crítica do que foi satisfatório e o que não foi proveitoso, e assim fazer reparações necessárias as práticas e melhorá-las. Portanto, há a preocupação não só do professor estar bem preparado, mas o ambiente em que vai se desenvolver o ensino aprendizagem da língua inglesa também tem que ser favorável. Cabe a ele despertar o interesse das crianças para a aprendizagem, propondo diferentes atividades como brincadeira, jogos, dança, música, mímicas, dramatização, contos, colagem, realização de desenhos, utilizando-se de fantoches, máscaras, brinquedos das próprias crianças, ou seja, materiais concretos a fim de contribuir para o ensino-aprendizagem da língua inglesa da forma mais real possível.

Segundo Silva (2013, p. 28) a ação reflexiva do professor assume posição central no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira uma vez que abordagens recentes enfatizam a importância do pensamento crítico dentro do processo, para que este se torne menos contraditório e mais efetivo, bem como emancipatório. O autor ancorado em Schön (1983, 1987) e Perrenoud (2002) assevera que papel do profissional reflexivo constitui-se do constante questionamento sobre a relação entre seu conhecimento tácito e sua prática e, dentro dessa abordagem, o professor passa a ser o sujeito que avalia suas ações e as consequências que as mesmas podem acarretar ao seu ensino.

De acordo com Vale e Feunteun (1995), o primeiro passo que o professor deve buscar para o sucesso da aprendizagem dentro da sala de aula, é estabelecer uma boa relação com os seus alunos e, a partir disso, estimular os alunos a relacionarem-se da mesma forma com seus colegas. Para os autores o papel do professor deve ser de amigo, de motivador, coordenador, de organizador, entre outros e para isso é indispensável conhecer os processos de desenvolvimento das crianças, suas necessidades, seus interesses. Diante do exposto, Vale e Feunteun (1995) consideram que sucesso em sala de aula não depende, portanto, da nacionalidade do professor ou da mera escolha de determinadas abordagens ou técnicas, mas sim da capacidade e habilidade do professor em observar e refletir sobre o que está acontecendo dentro da sala de aula e a partir desta reflexão buscar alternativas de desenvolvimento de atividades que propiciem a aprendizagem. Lopes (2010) assevera que a formação de professores de língua inglesa não requer apenas o conhecimento específico da língua, mas também o conhecimento pedagógico e uma prática reflexiva constante sobre a atividade pedagógica. Para o profissional desta realidade, o afeto a compreensão sobre as condições para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva, o comprometimento no processo da formação humana, o respeito pelas atitudes e ideias das crianças é parte imprescindível no seu trabalho.

Diante das características apresentadas como necessárias ao professor de língua inglesa para criança conclui-se que essas extrapolam a competência linguística e profissional necessária a todo professor de língua estrangeira. Para que o professor atinja o objetivo ao qual se propõe é necessário que o mesmo tenha um perfil crítico, reflexivo e comprometido sem esquecer a afetividade, pois esse professor desempenha um papel fundamental para o alcance do sucesso da

aprendizagem, ou não, de uma língua estrangeira pela criança aprendiz. Considerando o exposto na figura a seguir, apresento, de forma sintética, as características necessárias ao professor que ensina língua estrangeira para crianças mais frequentes na reflexão teórica.

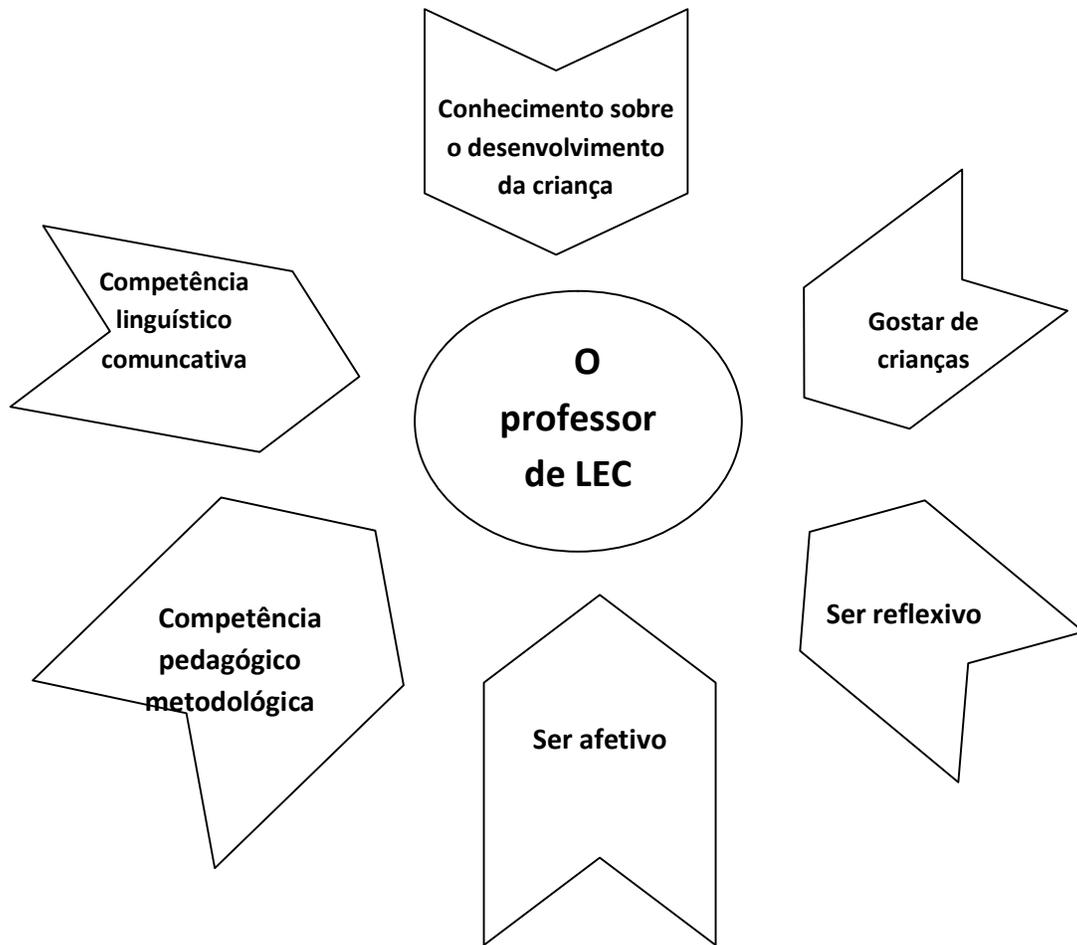


Figura 2: Características do professor de LEC

Após apresentar os fundamentos teóricos sobre a formação do professor de LEC na figura 2 procuro sintetizar as características mínimas que considero importantes ao profissional desta área que se propõe a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de LEC e intenciona colher resultados efetivos. O ensino de língua estrangeira para crianças exige do professor o conhecimento linguístico necessário a qualquer professor de língua estrangeira, independente da faixa etária dos alunos. Outra característica indispensável é a formação profissional, não autorizando assim que qualquer profissional possa atuar nesta área. Além destas duas características, o professor de LEC deve ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, deve gostar de crianças, demonstrando isso de forma

afetiva. Não menos importante é o caráter reflexivo do professor de LEC deve adotar em sua rotina profissional. Rever a sua prática é uma característica que permite uma constante reflexão sobre, não somente o trabalho, mas sobre os atores envolvidos neste trabalho e desta forma avaliar ou se auto avaliar para então melhorar a sua prática.

2.2.3 Ensino-aprendizagem de línguas para crianças

Conforme se pôde verificar na seção anterior, o professor exerce um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças sendo considerado o responsável por promover a interação necessária para conduzir a aprendizagem, mas para que essa interação seja efetiva existem vários outros fatores que devem ser considerados. Neste contexto, Santos (2013, p. 135) afirmam que toda criança tem o direito de aprender em condições de igualdade – inclusive a LI, porém, a autora alerta que ações esporádicas, em forma de projetos, sem ligação com o restante do currículo escolar, ou sem objetivos definidos, não são suficientes para garantir um aprendizado significativo. Diante das afirmações da autora pode-se inferir que uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI no EFI é de suma relevância e para tanto é importante considerar os estudiosos da área conforme me proponho a seguir.

Sobre o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Santos (2010) assevera que as aulas devem oferecer oportunidade de desenvolvimento de diferentes estratégias e habilidades ao contemplar atividades que envolvam audição/escuta, fala, escrita e leitura. Para tanto o professor deve proporcionar um ambiente encorajador, diversificando as atividades e procurando relacioná-las ao mundo da criança.

No que se refere ao desenvolvimento das habilidades linguísticas corroboro Cameron (2003) quando a autora questiona a divisão tradicional do ensino nas quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir) e apresenta uma proposta que divide o ensino de língua estrangeira em: desenvolvimento de habilidades orais e desenvolvimento relacionadas à habilidades de ler e escrever conforme se pode observar na figura 3 apresentada a seguir.

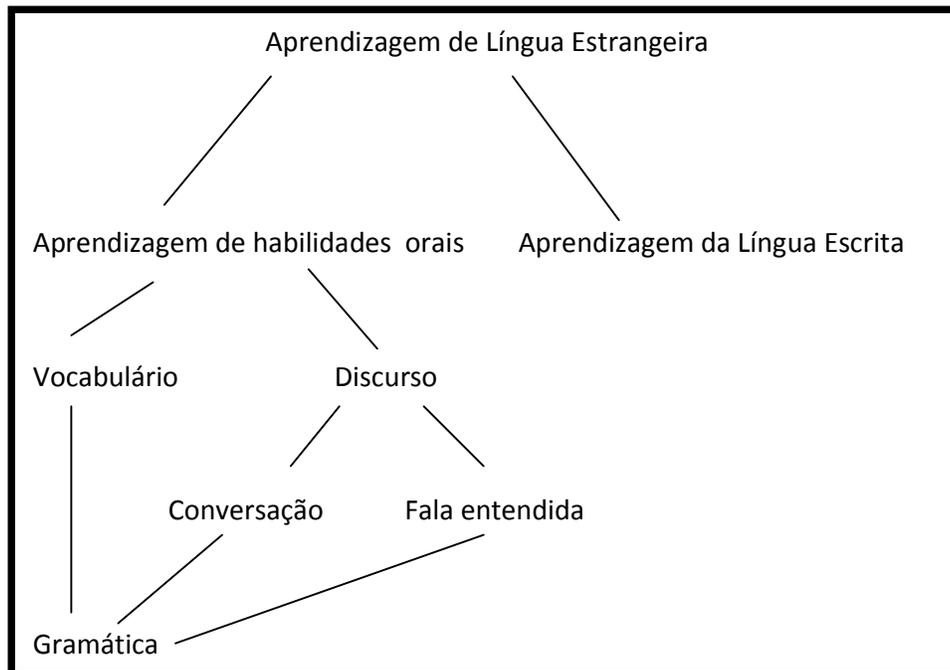


Figura 3: A criança aprendendo língua estrangeira (Cameron 2003, p.19)

Cameron (2003) justifica sua proposta tomando como base os princípios teóricos de Vygotsky (1984) ao afirmar 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 oralidade deixa de ser apenas um aspecto do ensino de LEC, passando a desempenhar um papel primário no desenvolvimento da aprendizagem de uma nova língua pela criança. Cameron (2003) divide as habilidades em dois níveis: vocabulário e discurso e reforça que os mesmos devem ser empregados no uso e no sentido, ou seja, não podem ser ensinados de forma isolada, para serem compreendidos devem ser apresentados no sentido sócio-historicamente em que estão situados.

Cameron (2003) considera o desenvolvimento de vocabulário e gramática indissociáveis, sendo o primeiro imprescindível para o aprendizado e uso da segunda. A autora considera que um vocabulário útil é essencial à aprendizagem de língua estrangeira no nível primário e informações gramaticais são veiculadas por meio deste vocabulário mesmo que a aquisição da linguagem ocorra primeiramente no âmbito oral conforme evidenciam as pesquisas.

Segundo Santos (2010), aprendizes de línguas, especialmente iniciantes, entendem mais do que conseguem falar e não devem ser cobrados quanto à escrita ou fala sem que estejam preparados para tal. A autora segue afirmando que neste contexto de desenvolvimento da habilidade oral, o papel do professor é de suma importância no sentido de que ele é o responsável pelo bom desenvolvimento desta habilidade ao estimular a criança com tópicos que lhe sejam interessantes e as motivem a falar e também, ao explicar a estrutura das atividades propostas fornecendo deste modo um bom suporte linguístico.

No que se refere às habilidades de ler e escrever, Cameron (2003) assevera que não é contrária ao ensino da escrita e da leitura, entretanto ressalta que a prática dessas habilidades, não é simples ou natural para a criança, pois a mesma se encontra em fase de alfabetização na língua materna (LM). Neste sentido, Rocha (2007) alerta que o ensino com foco voltado à leitura e à escrita em língua estrangeira deve ser precedido por uma avaliação minuciosa e cautelosa do contexto em que o processo de ensino-aprendizagem de LEC ocorre.

No que se refere ao modelo proposto por Cameron (2003), a gramática é entendida como uma "gramática interna e informal", que se contrapõe a uma abordagem tradicional, "formal e externa" (Cameron, 2003 p.109). Para Rocha (2007) as atividades direcionadas ao ensino para criança devem ser vistas e analisadas em termos discursivos considerando que a contextualização e o sentido são primários quando se trata de trabalhar a gramática, ou seja, a de se observar oportunidades de desenvolver práticas controladas em contextos significativos, como também, para o uso criativo da linguagem.

Segundo Santos (2010), a oralidade é a principal fonte linguística na aprendizagem da criança, entretanto a autora considera a fonte impressa, neste caso leitura e escrita como a segunda fonte linguística mais importante no processo de ensino-aprendizagem, pois nesta fase as crianças se encontram um período de alfabetização/letramento em sua própria LM, período de descobertas da escrita e decodificação dos signos, sua relação com os aspectos sonoros, enfim, de aprendizado da leitura. Como forma de promover o aprendizado da língua estrangeira através da leitura a autora sugere que a leitura pode ser trabalhada de diferentes maneiras em sala de aula, como por meio do aprendizado dos sons e letras, leitura de palavras, mediante uso de *flashcards*, ou, ainda, de frases, contanto

tanto que veiculem sentido e não sejam apresentadas isoladas. Como técnica a ser utilizada por professores, Santos (2010) sugere a leitura audível de histórias de livros com figuras, nas quais o professor mostra as palavras e os desenhos enquanto lê, possibilitando-lhes associar sons e significados com símbolos escritos.

Outro aspecto relevante no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças diz respeito ao emprego da língua materna que segundo Rocha (2007) ancorada em Bloor (1995) e Luz (2003), os padrões interacionais (orais) no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira apresentam enorme variação e que quando as crianças são intensamente motivadas e envolvidas tendem a fazer uso da língua materna ao tentar imitar o professor, o aprendiz pode, ao invés de usar a língua-alvo, também usar sua língua materna, ou, ainda, manter-se calado. Para Rocha (2007) as interações em língua materna só devem ocorrer em sala de aula nos momentos que se tiverem como objetivo maximizar o potencial de aprendizagem da língua-alvo, assumindo, desta forma, o papel de instrumento de mediação no processo de ensino-aprendizagem e deste modo propiciando a aprendizagem de uma nova língua.

Santos (2010) considera que para ter sucesso no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira o professor deve considerar o planejamento de suas aulas, pois é responsabilidade do professor preparar aulas de forma organizada que reflitam os interesses e necessidades das crianças, oportunizando-lhes situações em que possam usar a língua criativamente. Ele pode encontrar apoio em diferentes livros didáticos (LD) para ensino de LEC, escritos por falantes nativos ou por autores nacionais encontrados no mercado. A assertiva de Santos (2010, p. 20) é corroborada por Lopes (2003) que, ancorada em Gil (1990), afirma que a eficiência na ação docente requer planejamento. O professor precisa ser capaz de prever as ações necessárias para que o ensino a ser ministrado por ele atinja os seus objetivos. Isto exige a cuidadosa preparação de um plano de disciplina e de tantos planos de unidade quantos forem necessários. Neste sentido, o planejamento de ensino deve ser feito com o objetivo de auxiliar o professor em sala de aula de modo a orientá-lo para que saiba o que fazer, o que falar e como conduzir suas aulas.

No que diz respeito ao planejamento, Lopes (2003) considera que o planejamento deve ser flexível para aceitar as mudanças que possam vir a

acontecer á medida que o professor percebe o desenvolvimento dos procedimentos não está surtindo os resultados esperados.

Ainda no que diz respeito ao planejamento, Santos (2010, p.144) assevera que, considerando que as crianças, de um modo geral, são cheias de energia e que devido a isso requerem atenção constante do professor e atividades diversificadas, o planejamento anterior e cuidadoso é indispensável, pois torna o trabalho do professor em sala mais fácil, economiza tempo, permite saber o que será necessário para o desenvolvimento da aula, bem como equilibrar as lições. A autora considera importante que o professor crie rotinas facilmente reconhecidas pelas crianças, marcando o início da lição, o desenvolvimento e o término, informando-lhes sobre as atividades que serão sugeridas e o tempo disponível para sua execução, por meio de orientações e demonstrações claras, certificando-se de que as entenderam.

No que concerne aos materiais didáticos empregados para auxiliar no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Santos (2010) sugere que o professor pode fazer uso de marionetes, bonecas de papel, mascote da turma, cantinho da LE, caixas de papelão, gravuras, jogos de cartas e de tabuleiros, livros, transparências, projetor, calendários, relógios, mapas, brinquedos, aparelho de som, CDs, e uma infinidade de outros materiais, entretanto o que observa é que dentre esses materiais didáticos sugeridos por Santos (2010), o livro didático é o mais frequentemente utilizado pelos professores. Segundo Ramos (2009) a presença do livro didático é recorrente no ensino de línguas para crianças, pois muitos professores costumam utilizá-lo como suporte teórico e pedagógico para planejar suas aulas. Ramos (2009) alerta que o livro didático não deve ser considerado como única fonte de conhecimento que o professor dispõe para ministrar suas aulas. Segundo Santos (2010), ainda que o docente use livros didáticos, programas ou currículos, que costumam determinar o que deve ser ensinado, é importante que o professor se lembre de que o conteúdo a ser aprendido deve ser planejado pelo docente diante do conhecimento que ele possui do perfil de seus alunos, ou seja, não há problema em utilizar o livro didático em sala de aula desde que esse não seja tomado como a única ferramenta de trabalho relevante para desenvolver a aprendizagem e que a utilização deste livro esteja de acordo com o planejamento prévio.

Considerando as reflexões sobre o aprendiz criança, o professor que atua neste contexto e o processo ensino-aprendizagem, corroboro Cameron (2003) a qual afirma que ensinar línguas para crianças não é uma tarefa tão simples como parece. Neste sentido, pode-se inferir que o ensino de língua para crianças deve considerar não somente a formação adequada do professor no que diz respeito ao conhecimento específico da língua, mas deve considerar também, o conhecimento pedagógico e uma prática reflexiva constante sobre a sua atuação. Para ensinar línguas para crianças o professor deve considerar o afeto a compreensão sobre as condições de aprendizagem, o comprometimento no processo da formação humana.

2.3 A Teoria das Representações Sociais

2.3.1 Contextualização da teoria

A Teoria das Representações Sociais foi apresentada por Moscovici (1978), no ano de 1961, no cenário da Psicologia Social. A construção da teoria teve o seu início nos fundamentos da Psicanálise, sua penetração no pensamento popular da França foi baseada nos pressupostos da teoria proposta por Durkheim (1858-1917) que separou as representações individuais das representações coletivas, considerando que as primeiras “têm por substrato a consciência de cada um” e as segundas “a sociedade em sua totalidade”. Em outra perspectiva, Moscovici (1978) denominou as Representações de “Sociais”, devido ao caráter mutável das mesmas, decorrentes de dados empíricos.

Segundo Sá (1998), o termo Representação Social foi empregado por Moscovici (1978) para se contrapor a teoria das representações coletivas do sociólogo francês Emile Durkheim (1858-1917). Enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva que abrigam a sociedade como um todo, Moscovici (1978) se preocupou mais em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas.

Nas representações coletivas de tradição durkheimiana não existe uma preocupação com o conceito de interdependência dialética, as representações se apresentam estáticas, ao passo que na representação social de Moscovici (1978) predomina o conceito dialético e dinâmico das relações sociais.

Partindo do princípio que o senso comum é a matéria prima da Psicologia Social e interessado em encontrar um conceito que estudasse as relações do senso

comum, Moscovici (1978), instigado pelas duas tradições de pesquisa em representações sociais, as teorias de Durkheim e Piaget e as teorias de Levy-Bruhl e Vygotsky, elaborou e desenvolveu sua teoria das representações sociais, com “um sentido teórico baseado numa demonstração de que o conhecimento, ou pensamento, é necessariamente social (MOSCOVICI, 2003, p. 330).

Assim, Moscovici (1978) introduziu o conceito de representação social em seu estudo pioneiro na França: *La Psicanalyse: Son image et son public*, em 1961 e depois, traduzido para o inglês, em 1976, quando o psicólogo se propôs a investigar as maneiras como a Psicanálise penetrou no pensamento popular na França.

Na teoria de Moscovici (1978) as representações sociais (doravante RS) são consideradas como pensamentos em movimento. Segundo o autor, as RS são fenômenos dinâmicos e abertos, por isso, o conceito de representação social é formado e transformado conjuntamente com a transformação de sua teoria. As representações sociais nos cercam, pois as encontramos nos discursos públicos, no pensamento social, e nos diversos fenômenos que alteram as realidades sociais, quer sejam de ordem política, educacional, econômica, ecológica, espiritual, médica, etc. A teoria das representações sociais concebe o pensamento e a linguagem exatamente como são usados no senso comum e nos discursos diários (MARKOVÁ, 2006, p. 12).

Dos seus cem anos de existência foi nos últimos quarenta anos que a teoria das RS prosperou, tornando-se uma das contribuições teóricas mais duradouras na Psicologia Social e difundiu-se por todo o mundo. Dentre as áreas mais comuns em que a teoria tem circulado como aporte teórico de interesse de pesquisadores, podemos destacar: ciência, saúde, antropologia, sociologia, educação, trabalho, comunidade e exclusão social. (SÁ, 1998, p. 34).

No Brasil, de acordo com Sá (1998), a teoria das RS se encontra em pleno processo de expansão e em termos de RS podemos identificar estudos em áreas como: as relações entre trabalho e saúde, os estudos sobre comunidades e afins, bem como estudos relacionados à educação e aos estudos linguísticos.

Em um breve levantamento sobre a utilização da teoria das RS na área de línguas, pude identificar alguns trabalhos que têm como foco as RS no âmbito dos estudos linguísticos as quais, de forma sintética, descrevo a seguir.

Ghiraldelo (2000) investigou as RS de língua portuguesa e as formas de subjetivação de estudantes universitários do curso de Engenharia em várias regiões do país. Milani (2002) estudou as RS sobre as atividades dos profissionais de professores de inglês de escolas de idiomas. Em São Paulo, Coracini (2003) estudou as RS do saber científico na construção da identidade do sujeito-professor e do discurso em sala de aula e Grigoletto (2003) pesquisou as RS, identidade e aprendizagem de língua estrangeira de alunos de escolas públicas de São Paulo. A autora pesquisou, também, o discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades, analisando livros didáticos de língua inglesa. Lima (2006), no Piauí, investigou as RS dos professores de inglês acerca do aluno. Alves (2005) em Uberlândia analisou as RS que os alunos e professores de inglês têm a respeito do uso de tecnologias. Em São Paulo, Castelo Branco (2005) investigou as RS dos alunos do curso de Letras em relação às aulas de inglês: a respeito do processo de ensino e aprendizagem, do papel do professor e do papel do aluno. Na mesma cidade Passoni (2004) elencou as RS da professora-pesquisadora de língua inglesa e de seus alunos em uma instituição de ensino superior. Os resultados apontaram que as diferentes representações identificadas levaram a um conflito sobre as teorias de ensino aprendizagem uma vez que a professora e os alunos trazem para a sala de aula um conhecimento tácito, baseado no senso comum. Para melhor visualização dos trabalhos descritos acima, de forma sintética, apresento um quadro resumo dos trabalhos.

QUADRO 3: Estudos empíricos que tem como fundamentação teórica as representações sociais

EIXOS TEMÁTICOS	PESQUISAS DESENVOLVIDAS
As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação.	Ghiraldo (2000)
As atividades profissionais de um grupo de professores de inglês: um estudo de representações sociais.	Milani (2003)
Aprendizagem de língua estrangeira em crianças alfabetizada Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira.	Grigoletto (2003)
Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um curso de letras.	Passoni (2004)
Representações sociais sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um	Castelo (2005)

curso de letras.	
O olhar dos professores e dos alunos sobre as tecnologias no contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa da rede pública	Alves (2005)
Representações sociais dos professores sobre os alunos da escola pública	Lima (2006)

O quadro sintético apresentado permite afirmar que, assim como na Antropologia, na Sociologia, na Educação e na Psicologia Social há, também, na área da Linguística Aplicada (GRIGOLETTO, 2003; PASSONI, 2004; CASTELO, 2005; LIMA, 2006; ALVES, 2005) um crescente interesse no desenvolvimento de pesquisas que empreguem em seu aporte teórico o conceito de RS proposto por Moscovici (1978). Embora muitas das pesquisas descritas incluam entre os sujeitos participantes o professor, nenhuma delas se dedica a investigar o professor de LEC em serviço. Ancorada em Rocha (2007), no que diz respeito ao relevante papel que o professor de língua inglesa exerce em sua atuação no EFI e considerando o interesse crescente de pesquisas que tenham em seu aporte teórico as RS, considero que desenvolver uma pesquisa que procure conciliar os fatores anteriormente expostos será de grande valia para o preenchimento de uma lacuna ainda latente nas pesquisas empíricas sobre ensino aprendizagem de LEC.

Neste sentido, a próxima seção é dedicada a descrever de forma mais detalhada o conceito de RS empregado nesta pesquisa bem como a perspectiva sob a qual as RS das professoras participantes da pesquisa serão analisadas.

2.3.2 Considerações teóricas sobre Representações Sociais

Moscovici⁶ (1978) renovando a análise de Durkheim⁷ (1858) propôs a mudança do conceito de representações coletivas para representações sociais, na medida em que estas explicam as relações entre indivíduo e sociedade. Enquanto Durkheim (1858) via as representações coletivas como formas estáveis de

⁶ Serge Moscovici – um psicólogo social que nasceu na Romênia em 1928. Dedicou parte de sua vida aos estudos, tornando-se um autor de referência na Psicologia Social, pelo seu conhecimento e suas publicações

⁷ Émile Durkheim (1858-1917) foi um sociólogo francês, porém formou-se em Direito e Economia. Fundou a Sociologia Moderna, tendo como objeto de estudo os fatos sociais, a fim de compreender o que denominou de “Representação Coletiva”.

compreensão coletiva que abrigam a sociedade como um todo, Moscovici (1978) se preocupava mais em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas que surgiam nas sociedades modernas.

Nas representações coletivas de tradição durkheimiana não existe uma preocupação com o conceito de interdependência dialética, as representações se apresentam estáticas, ao passo que na representação social de Moscovici (1978) predomina o conceito dialético e dinâmico das relações sociais.

Com o entendimento de que o senso comum é a matéria prima da Psicologia Social e interessado em encontrar um conceito que estudasse as relações do senso comum, Moscovici (1978), tomando como base duas tradições de pesquisa em representações sociais: as teorias de Durkheim (1858) e Piaget⁸ (1896) e as teorias de Levy-Bruhl⁹ (1857) e Vygotsky¹⁰ (1896) elaborou e desenvolveu sua própria teoria sob o argumento que:

(...) no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”. (MOSCOVICI, 2003 p 49).

As RS são então definidas por Moscovici (2003,p.72) como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função; primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

⁸ Jean Piaget (1896-1980) foi um dos investigadores mais influentes do séc. 20 na área da psicologia do desenvolvimento. Piaget acreditava que o que distingue o ser humano dos outros animais é a sua capacidade de ter um pensamento simbólico e abstracto.

⁹ Lucien Lévy-Bruhl (1857 - 1939) filósofo e sociólogo francês nascido em Paris, cuja teoria se opôs à validade universal da moralidade teórica e à unidade da natureza humana, e defendia uma sociologia relativista e pluralista.

¹⁰ Lev Semenovitch Vygotsky, foi um cientista humano bielo-russo. Pensador importante em sua área, foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

Para Moscovici (2003), as representações sociais se configuram em três dimensões articuladas. São elas: (a) informação; (b) imagem, e (c) atitude. A primeira dimensão está relacionada à organização dos conhecimentos que determinado grupo possui acerca do objeto social; a segunda, com a ideia de modelo social, ou seja, ao “conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação”; já a terceira dimensão reforça a orientação global que é tomada em relação ao objeto da Representação Social. O estudioso destaca a dimensão atitude como sendo, provavelmente a que dá início ao processo da representação e a mais frequente dentre as dimensões configuradas. Moscovici (2003) afirma, que primeiro as pessoas adotam uma posição e que, em função da posição tomada, se informam e representam alguma coisa considerando o contexto social

Nesta articulação entre o individual e o social, caracterizada por ser um processo dinâmico de compreensão e de transformação da realidade, os indivíduos são apresentados como membros ativos na produção e transformação de suas próprias representações sociais. Para efeitos deste estudo a formação das RS dos participantes acontece no cotidiano de suas vidas, nas suas interações sociais. Elas se apresentam como “uma forma de conhecimento vinculada ao senso comum”, no qual os sujeitos participam da realidade, seja interpretando, agindo ou refletindo sobre elas (Moscovici, 2003, p.70).

Moscovici (2003) procura explicar a dinâmica constitutiva das representações sociais dividindo-as em três fases, a saber: (1) objetivação, a qual se refere à “passagem do dado fenomênico ao modelo figurativo”, ou seja, ao fato de se “transformar em imagens as noções abstratas, materializando coisas e as palavras”. Esta fase se processa em três outras fases, sendo a primeira a de construção seletiva, a segunda de esquematização estruturante, e a terceira de naturalização; (2) passagem do modelo figurativo ao sistema de interpretação e de categorização da nova informação; e, (3) ancoragem, que acontece quando da incorporação de um objeto novo em um quadro de referências conhecido. Ela permite agregar-se algo de novo a algo antigo, a fim de fornecer subsídios para poder interpretar esse novo e assegurar a orientação do comportamento e das relações sociais. Moscovici (2003) considera que a ancoragem diz respeito a como certas categorias sociais (ricos, pobres, artistas etc.) classificam, situam, hierarquizam certas imagens no sistema de representações já existente.

Outra definição de Representação Social, bastante aceita entre os teóricos, é apresentada por Jodelet (2001, p.22):

(...) é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico, entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Jodelet (2001) acrescenta que os elementos constitutivos desse fenômeno podem ser: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, que na sua organização sempre dizem alguma coisa sobre o estado da realidade. Para a autora as RS são ativadas e agem na vida social, servindo como guias na nomeação e definição dos diferentes aspectos da realidade diária. Deste modo as RS podem ser interpretadas como a maneira como o indivíduo compreende e administra, ou enfrenta, o mundo.

No âmbito da Linguística Aplicada, a preocupação com aspectos sociais e históricos, aparece no conceito de representações concebido por Celani e Magalhães (2002, p. 321). As autoras definem representações como:

(...) cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular.

Diante do exposto, pode-se compreender que as RS permitem ao indivíduo, ou a um grupo de indivíduos, dar um sentido a suas condutas e compreender a realidade por meio do seu próprio sistema de referência e desta maneira podem adaptar-se e (re) definir seu lugar nessa realidade. Deste modo, observa-se que as RS têm suas origens nas práticas sociais e nas diversidades apresentadas por cada grupo e, deste modo, têm como função dar sentido à realidade social, organizar as comunicações e orientar as condutas dos grupos sociais.

Após a reflexão sobre os diferentes modos de se conceituar as RS e a descrição desta teoria à luz do pensamento Moscoviciano, considero as RS um

importante instrumento de análise dos aspectos sociais, uma vez que permitem interpretar a forma de pensar de um indivíduo ou do grupo social de indivíduos e deste modo ajudam a compreender como o sujeito, na sua relação com o mundo, se constitui.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

“O que nos interessa, nas Ciências Humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto. Quaisquer que sejam os objetivos de estudo, o ponto de partida só pode ser o texto. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento”.

(BAKHTIN, 1997, p.405)

O objetivo deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para fundamentar esta pesquisa. Para atingir esse objetivo este capítulo foi estruturado em quatro partes. Na primeira descrevo a natureza qualitativa da pesquisa, em seguida, apresento o contexto da pesquisa e os participantes. Na sequência, apresento os instrumentos de coleta de registros bem como descrevo os procedimentos adotados para a análise de dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Uma pesquisa pode ser definida como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico de forma a se descobrir respostas para problemas por meio do uso de procedimentos científicos (GIL, 1999). Dentre esses procedimentos científicos aplicados ao campo das ciências humanas e sociais podemos identificar duas correntes teórico-metodológicas: uma que trabalha com uma abordagem quantitativa cuja origem está relacionada ao Positivismo (COMTE 1798-1857) e outra corrente que trabalha com a abordagem qualitativa a qual trabalha com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos (DENZIN & LINCOLN, 2006; GIL, 1999).

A partir do final do século XX, o cenário das pesquisas relacionadas às ciências sociais e humanas sofreu uma profunda transformação com o surgimento da chamada “revolução qualitativa” (DENZIN & LINCOLN, 2006). A natureza qualitativa da pesquisa defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente. Os estudiosos que se dedicam a esse tipo de pesquisa são chamados de

interpretacionistas e afirmam que o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças. Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas.

Para o pesquisador interpretativista, a padronização dos fatos do mundo social e a redução da realidade a uma causa, o que geralmente se pressupõe em pesquisas de caráter positivista quantitativo, são distorções da realidade criada pela investigação científica (MOITA LOPES, 1994). Como a pesquisa qualitativa aspira à compreensão de dados complexos, contextuais e detalhados, o pesquisador deve estar atento às mudanças dos contextos e das situações em que a pesquisa toma espaço, tentando sempre ter uma postura autocrítica, o que, por sua vez, implica ter em mente que não é possível ser neutro e afastado do conhecimento ou evidência que estão sendo produzidos. De acordo com Moita Lopes (1994), para isso devemos considerar o envolvimento de questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. O pesquisador que assim trabalha assume que as descrições e explicações envolvem um ponto de vista seletivo e uma interpretação.

Delzin e Lincoln (2006, p.17) de forma genérica definem a pesquisa qualitativa como:

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

Denzin e Lincoln (2006) enfatizam que estamos em um momento de descoberta e redescoberta no qual o fazer pesquisa qualitativa não pode mais ser visto a partir de uma perspectiva positivista neutra ou objetiva. Entretanto, a prática interpretativa não retira do paradigma qualitativo a busca pela confiabilidade e rigor científico. Para isso, a pesquisa qualitativa se baseia em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social. Esse processo exige do pesquisador uma capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências.

Considerando a relevância de uma pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais alinho-me a Ludke e André (1986, p.11-13) que ancorados em Bogdan e Biklen (1982) discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas. São elas:

1-a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;

2- os dados gerados são predominantemente descritivos;

3 - a preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto;

4 - o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial do pesquisador;

5 - a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

As pesquisas científicas no âmbito da Linguística Aplicada, a qual tem como escopo investigar as questões da linguagem aplicadas aos diversos contextos sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, tem frequentemente, recorrido à metodologia de caráter qualitativo. Essa escolha, entretanto, não é aleatória. Ela decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, em que implica a relação entre pesquisador e pesquisados e se articula com os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa (DE GRANDE, 2011). Na pesquisa qualitativa todos os fatos fenômenos são significativos e relevantes, e são trabalhados através de técnicas como: entrevistas, observações, análise de conteúdo, estudo de caso e estudos etnográficos (MARTINELLI, 1999 p.24).

Dentro da abordagem qualitativo-interpretativista optei por realizar um estudo de caso baseado nos pressupostos teóricos de Yin (2005), Gil (2007) e Stake (1998). A associação da pesquisa interpretativista a um estudo de caso torna-se possível para esta pesquisa, pois de acordo com Stake (1998, p.258), o estudo de caso não é exatamente uma escolha metodológica, mas uma escolha de um objeto a ser estudado, chamando a atenção para a questão daquilo que, especificamente, pode ser aprendida a partir de um determinado caso.

Para Gil (1999), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado podendo ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas. O autor reconhece que o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto que pesquisa pode servir aos mais diferentes propósitos como, por exemplo:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

De acordo com Yin (2005, p.32), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas. Para o autor o estudo de caso facilita a compreensão de fenômenos sociais complexos e, em geral, se aplica com mais frequência às áreas das ciências sociais e humanas. Pode-se considerar então que o estudo de caso é um método eclético e que se aplica a diferentes áreas do conhecimento, incluindo ciências sociais.

No que concerne a finalidade, Stake (1995) identifica três tipos de estudos de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. No estudo de caso intrínseco busca-se melhor compreensão de um caso apenas pelo interesse despertado por aquele caso particular. Trata-se de uma única realidade que pode ser estudada exaustivamente, na tentativa de encontrar novos elementos que possam explicar o objeto de estudo (OLIVEIRA, 2010). No estudo de caso instrumental, ao contrário, o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode fornecer *insights* sobre um assunto ou pode contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa. Por fim, estudo de caso coletivo, no qual o pesquisador com menor interesse em casos particulares, estuda casos conjuntos, para conhecer um fenômeno, sua população ou condição. Esse tipo de estudo de caso coletivo não é o estudo de uma coleção de casos, mas, sim, um estudo instrumental estendido a vários casos que podem ser similares ou desiguais. Como afirma Stake (1998, p.89), esses estudos

de caso são escolhidos porque se acredita que sua compreensão conduzirá a um melhor entendimento e teorização sobre muitos casos.

Considerando as exposições anteriores relativas às questões metodológicas que envolvem a pesquisa científica, bem como o contexto a qual estudo se refere, as escolas particulares do Distrito Federal, optei por desenvolver um estudo de caso intrínseco uma vez que tenho como escopo investigar um contexto particular, e dentro deste identificar e analisar as representações sociais das professoras de inglês das séries iniciais do EF. Para atender aos objetivos deste trabalho foi adotado um estudo de caso de natureza qualitativo-interpretativista por considerar que este tipo de metodologia apresenta as características que mais se adequam a proposta desta pesquisa, ou seja, uma pesquisa se realizada em ambiente natural motivado pelo interesse da pesquisadora em entender as representações sociais das professoras de língua inglesa de escolas particulares do Ensino Fundamental I.

3.2 Contexto da pesquisa

A seguir descrevo o contexto no qual esta pesquisa foi realizada: cinco escolas particulares de EFI do Distrito Federal e as cinco professoras, uma de cada escola particular.

. Na fase de escolha da população participante da pesquisa tive a preocupação de verificar a possibilidade de incluir nesta amostra os professores de inglês da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) que porventura estivessem trabalhando com a componente curricular de língua inglesa mesmo nas séries iniciais. Entretanto, após o agendamento de algumas entrevistas com os responsáveis pela coordenação de ensino fundamental pude constatar que, no âmbito da SEDF não há nenhum projeto de educação básica que envolva o ensino de uma língua estrangeira nas séries iniciais do ensino fundamental, neste sentido essa pesquisa foi delimitada somente no contexto das escolas particulares e os professores nelas atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

3.2.1 As escolas particulares

Em princípio foram selecionadas dez escolas de duas regiões administrativas do Distrito Federal. Os critérios para a seleção das escolas foram:

- Ser uma escola de Ensino Básico regular;

- Escolas com no, mínimo, o Ensino Básico totalmente implementado;
- Possuir no mínimo uma turma de cada série do Ensino Fundamental I;

Foram adotados os critérios acima por se acreditar serem essas as condições estruturais mínimas que possibilitariam a produção dos dados. Entretanto, devido à dificuldade de acesso, o caminho a ser percorrido foi modificado, pois, muitas das escolas selecionadas não demonstraram interesse em participar da pesquisa. Diante desta situação tive que modificar a estratégia para a escolha dos participantes e tive que, com a ajuda de colegas da área contatar professores que trabalhassem em escolas particulares e deixando o critério da região administrativa para segundo plano.

Após este esforço consegui contatar cinco professoras de língua inglesa, mas os critérios para a escolha das escolas foram, involuntariamente, correspondidos (escola regular, todas as séries do EFI implementadas).

Participaram da pesquisa cinco escolas de diferentes regiões administrativas¹¹ do Distrito Federal se disponibilizaram a participar da pesquisa. Das escolas participantes da pesquisa três já haviam implementado a língua inglesa, tanto no primeiro quanto no segundo ciclo do EFI. As escolas tinham em comum, também, disponibilizar uma turma de cada série nos turnos matutino e vespertino e as turmas eram formadas por, em média, 25 alunos nos primeiro ciclo do ensino fundamental. A disciplina de língua inglesa era ministrada dentro da grade horária no turno em que o aluno estava matriculado. Um detalhe que chamou atenção é que dentre as cinco escolas participantes da pesquisa, duas delas incluíam como componente curricular outra língua estrangeira, além da língua inglesa: uma escola ministrava inglês e espanhol, enquanto que a outra ministrava inglês e francês. Em todas as escolas as aulas de língua inglesa eram ministradas duas vezes por semana e com duração de 45 a 50 minutos. No que diz respeito à estrutura física das escolas somente biblioteca, cantina e sala de vídeo eram instalações comuns a todas. O

¹¹ A Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 32, proíbe expressamente que o Distrito Federal seja dividido em municípios, sendo considerado uno. Contudo, o Distrito Federal é dividido em regiões administrativas. A divisão do Distrito Federal em regiões administrativas foi estabelecida através da Lei nº 4.545/64, que também instituiu as administrações regionais. À época, eram 8 regiões administrativas. 2 Leis posteriores alteraram o nome e criaram novas regiões administrativas, atualmente em número de 31.

laboratório de informática era comum somente nas escolas que mantinham em funcionamento os dois ciclos do EFI.

3. 2.2 Os participantes

As professoras de inglês participantes da pesquisa atuam nas diferentes séries do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Todas as professoras entrevistadas encontravam-se na faixa etária entre 23 e 40 anos, com uma média de um a cinco anos de atuação na área profissional. No que diz respeito à formação acadêmica, todas as cinco participantes da pesquisa têm formação superior em Letras por universidades particulares, com dupla habilitação (português / inglês e suas respectivas literaturas). Entretanto, dentre as cinco professoras somente duas delas tinha uma especialização *lato sensu*: uma em Docência do Ensino Superior e a outra em Psicopedagogia.

Dentre as cinco professoras entrevistadas somente duas afirmaram que durante a graduação cursaram uma disciplina direcionada ao ensino de língua para crianças. Nenhuma das participantes possui qualquer tipo de certificação internacional e as participantes, em seus relatos tinham em comum que a experiência com a língua inglesa tinha sido adquirida paralelamente à prática docente exigida durante a graduação. Em relação à formação contínua, tanto em relação a língua, quanto em relação a formação docente, as professoras afirmaram que as participações mais frequentes são em palestras e *workshop* oferecidos pelas editoras. Quanto ao conhecimento da língua inglesa, as professoras afirmaram ter frequentado curso de inglês em escolas de idiomas antes de ingressarem na universidade.

A seguir, descrevo de forma mais detalhada as professoras participantes desta pesquisa. Para preservar a identidade das participantes seus nomes verdadeiros foram substituídos por pseudônimos de flores.

Dália, a primeira professora entrevistada tem entre 26 e 30 anos e se formou em Letras com habilitação em Inglês-Português há dois anos e desde então atua como professora de inglês, entretanto somente há um ano e oito meses atua como professora de inglês do EFI atuando do 1º ao 5º ano. Durante cinco anos, estudou inglês em uma escola de línguas. A professora não possui certificação internacional, pois, segundo ela não era sua prioridade trabalhar no magistério com língua

estrangeira. Dália participa de atividades de formação contínua somente quando convidada por editoras que fornecem os livros às escolas. Dália afirmou também que além da escola onde foi entrevistada trabalha em duas outras escolas particulares: em uma delas ministra aula para o Ensino Médio e na outra também trabalha no Ensino Fundamental.

A segunda participante, Orquídea, encontra-se na faixa etária entre 23 e 25 anos. Gradou-se em 2007 em Letras (Português-Inglês), mas somente a partir de 2009 começou a atuar como professora de inglês no Ensino Fundamental. Orquídea, assim, como Dália também possui emprego como professora em outra escola particular onde trabalha como professora de português. Estudou inglês em escolas de línguas durante três anos. Não possui nenhuma certificação internacional, pois não considera o investimento importante para a profissão. Costuma participar dos cursos de extensão, na área de língua inglesa oferecidos por Universidades e, além disso, conversa com outros professores da área sobre questões relacionadas ao ensino da língua inglesa. Ela afirma, também, que utiliza sites de inglês com conteúdos voltados para crianças e livros didáticos voltados para o Ensino Fundamental I a fim de aprimorar suas aulas.

Rosa tem entre 26 e 30 anos e se formou em Letras com habilitação em Inglês Português há 10 anos e desde então trabalha como professora de inglês do Ensino Fundamental, mas começou a ministrar aulas nas séries iniciais do EF somente a partir de 2011. A professora afirmou não possuir certificação internacional e não costuma se preocupar com a formação contínua, participa somente dos eventos preparados para a semana pedagógica ao início de cada semestre letivo e quando faz seu planejamento apóia-se em sites da internet ou em livros que adquiriu enquanto cursava a universidade. A professora trabalha em duas outras escolas particulares como professora de inglês do Ensino Fundamental.

Violeta, a quarta professora participante da pesquisa, tem mais de 40 anos e já trabalhou em várias funções dentro do magistério. É formada em Letras com habilitação em Português-Inglês possui especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia. Trabalha como professora de inglês há quinze anos, mas somente há cinco ministra aulas de inglês para EFI. Violeta trabalha somente nesta escola, pois além de professora de inglês atua como coordenadora de língua inglesa para o todo o Ensino Básico da escola. Estudou inglês em escola de línguas por cinco anos

e para se manter atualizada em relação a sua área de trabalho procura participar de congressos, seminários e *workshop* sempre que toma conhecimento. A participante da pesquisa afirmou que, embora e durante sua graduação não tenha sido preparada para lecionar inglês para criança, por meio de uma disciplina denominada de Didática do Ensino teve acesso à algumas técnicas sobre como lecionar para essa faixa etária, mas nada aprofundado.

Margarida, assim como Violeta tem mais de 40 anos e há oito anos trabalha como professora de inglês, sempre atuando no Ensino Fundamental. Assim como as demais participantes, sua formação acadêmica é Letras (Português-Inglês) possui especialização *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior. Margarida estudou inglês em escola de línguas por quatro anos, mas nunca pensou em fazer uma prova de certificação internacional. Acha desnecessário. A sua formação para trabalhar com crianças vem da sua prática, nunca foi preparada para isso na universidade.

3.3 Instrumentos de coleta de registros

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza o observador no mundo. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, texto e produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais que descrevem momentos e significados rotineiros na vida dos indivíduos. Neste sentido, os instrumentos de pesquisa são as ferramentas que o pesquisador utiliza para reconstruir os significados que os participantes têm a respeito da sua realidade social. Para analisar as RS dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário aberto e entrevista semi-estruturada.

De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 221), nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados. A triangulação dos dados valida cada fonte de informação, oferecendo ao pesquisador explicações alternativas e confirmação de hipóteses.

3.3.1 Questionário

O questionário é um instrumento de fácil aplicação, cuja elaboração requer cuidados no sentido de evitar perguntas que influenciem as respostas dos participantes da pesquisa (NUNAN, 1992). Segundo o autor as questões podem ser categorizadas de acordo com o objetivo e a forma de elaboração: podem ser fechadas quando as possíveis respostas são determinadas pelo pesquisador e abertas cujas respostas livres são decididas pelo informante e por esse motivo refletem melhor a opinião do informante. Segundo Richards & Lockhart (1994), uma das vantagens de se aplicar questionário como instrumento de pesquisa relacionada ao processo ensino-aprendizagem é que o questionário permite ao pesquisador acesso a informações dimensões afetivas do ensino-aprendizagem, tais como: crenças, atitudes, motivação, preferência etc. Isso permite ao professor coletar, rapidamente, uma quantidade de informação considerável.

Johnson (1992) declara que ao elaborar um questionário alguns princípios devem ser observados:

- a) os itens devem ser claros, com linguagem não-técnica e fácil de entender;
- b) os itens não devem conter frases negativas e de difícil processamento;
- c) as perguntas devem conter apenas uma ideia por item;
- d) se for necessário alguma questão que possa causar confusão, é necessário que uma resposta modelo seja fornecida.

Para analisar as RS dos professores de língua inglesa foi elaborado um questionário, contendo questões abertas e fechadas (ANEXO 1). A primeira parte do questionário priorizou questões abertas que têm como objetivo coletar dados sobre as RS das participantes da pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Na segunda parte do questionário, as perguntas foram elaboradas com o objetivo de permitir às participantes expressar suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa e seu interesse na aprendizagem dessa língua no Ensino Fundamental da escola particular. O questionário foi aplicado, pela pesquisadora, pessoalmente, a cada uma das participantes da pesquisa pois, além de um contato pessoal com as participantes, era preciso

conhecer mais detalhadamente as escolas para poder descrever o contexto no qual as participantes estavam inseridas.

3.3.2 Entrevista

Essa técnica de coleta de dados é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. A entrevista é aplicada para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm sobre o objeto de investigação do pesquisador. O autor vai buscar as contribuições de Dohrenwend e Klein (1965) para classificar as entrevistas em: estruturadas, não estruturadas ou completamente abertas e semi-estruturadas. As entrevistas estruturadas são aquelas que apresentam um conjunto de questões, em que o pesquisador administra cada sujeito na mesma sequência e usando as mesmas palavras. Para o pesquisador esse instrumento auxilia a responder as hipóteses, admitindo que o respondente tem condições necessárias para fornecer os dados que julga relevantes. O pesquisador ainda entende que os entrevistados compreenderão da mesma forma todas as perguntas levantadas.

As entrevistas não estruturadas ou completamente abertas são aquelas que apresentam um número de questões, mas não são específicas nem fechadas. Apresentam um guia para que o pesquisador e os entrevistados sigam, podendo também haver a possibilidade de adição de novas questões para que se possa compreender melhor determinado tópico. Há a suposição de que os informantes conhecem pouco sobre o assunto em pauta, cabendo ao investigador o papel de ouvir e entender.

Já as entrevistas semi-estruturadas, ficam entre os extremos das outras já descritas. Há o momento das perguntas anteriormente determinadas, podendo ser as respostas relativamente livres. Caso haja a necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não revista, dependendo das respostas dos respondentes.

Todos os tipos de entrevistas aqui elencados são possíveis numa pesquisa educacional. Provavelmente, a entrevista semi-estruturada dê uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão.

3.4 Procedimentos para a coleta dos registros

Em agosto de 2012, me apresentei pessoalmente em algumas escolas com o objetivo de agendar um horário com a coordenadora do Ensino Fundamental, entretanto após o contato das secretárias com as coordenadoras, as mesmas pediam que eu deixasse o telefone e elas entrariam em contato para o agendamento de uma entrevista. Após aguardar 30 dias e sem receber nenhum telefonema das escolas visitadas resolvi mudar de estratégia: procurei me informar com os colegas de trabalho e da universidade se conheciam professores de inglês que trabalhavam no EFI de escolas particulares. Deste modo, fui rapidamente atendida na minha solicitação, pois várias colegas, principalmente do ambiente acadêmico tinham experiência profissional e contato com escolas particulares de Ensino Fundamental e no acesso a uma lista de escolas particulares de educação básica que trabalhavam com ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental I, entretanto, estas escolas estavam localizadas em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, fato esse que modificou a intenção inicial da pesquisa que era concentrar a investigação em apenas uma região administrativa.

Após contato com as escolas tive que verificar quantas atendiam aos critérios adotados para esse estudo (ser uma escola de Ensino Básico regular; Escolas com no, mínimo, o Ensino Básico totalmente implementado; Possuir no mínimo uma turma de cada série do EFI) de forma a dar mais sustentabilidade à pesquisa. Em um universo de 25 escolas particulares de EFI identificadas em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, somente 15 atendiam aos critérios adotados. Dentre as 15 escolas contatadas somente 10 responderam ao contato feito, porém somente 5 professoras se prontificaram a participar do estudo. O agendamento da visita a escola significava anuência da coordenação do Ensino Fundamental e ciência

e concordância da professora em participar da pesquisa. Seguidos esses passos consegui terminar a aplicação dos instrumentos de coleta de registros no final de novembro de 2012.

Os instrumentos de pesquisa foram aplicados individual e pessoalmente para cada professora no horário de coordenação previsto na grade horária destinada à coordenação. Primeiramente, gravei a entrevista e depois, enquanto conhecia a escola deixava a professora à vontade para responder o questionário.

3.5 Procedimentos de análise de registros

A análise dos dados desta pesquisa foi feita com base nas respostas das professoras participantes da pesquisa aos instrumentos de pesquisa utilizados: o questionário e a entrevista semi-estruturada. Para analisar os dados, utilizei os fundamentos teóricos de Moscovici (2003) entre outros apresentados no capítulo 2 e, também, tomei como base uma metodologia de análise de dados qualitativos (BARDIN, 2009; FLICK 2009; MORAES, 1999) denominada análise de conteúdo.

Segundo Moraes (1999, p. 9) a análise de conteúdo constitui-se de uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação de documentos e textos das mais diversas classes. Através de descrições sistemáticas, ela ajuda o pesquisador a reinterpretar as mensagens e compreendê-las mais profundamente. O autor afirma ainda que as fontes para a análise de conteúdo podem se constituir de quaisquer materiais oriundos da comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos e outros. É preciso estar ciente, contudo, de que este material chega ao pesquisador em estado bruto, precisando receber um tratamento para facilitar o trabalho de interpretação. Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais quando relacionada à dados científicos. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação (MORAES, 1999).

O campo de aplicação da análise de conteúdo torna-se cada vez mais vasto. Moscovici (2003) considera que tudo o que é dito ou escrito é passível de ser submetido a uma análise de conteúdo. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de

descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Bardin (2009), o procedimento de aplicação da análise de conteúdo é composto basicamente por cinco etapas: Preparação, descrita por Moraes (1999) como preparação das informações, unitarização, ou transformação de conteúdos em unidades (1999), categorização, descrição, interpretação. A preparação consiste em selecionar as informações que serão analisadas e para tanto devem observar se as mesmas atendem aos objetivos da pesquisa e cobrir de forma abrangente o campo investigado.

A etapa correspondente à unitarização é formada por outras quatro etapas: sendo a primeira relacionada à releitura cuidadosamente dos materiais para desta forma definir as unidades de análise. Esta etapa trata do elemento unitário de conteúdo a ser submetido à posterior classificação. Segundo Moraes (1999), as unidades de análise podem ser palavras, frases, temas ou mesmo documentos integralmente. O pesquisador pode, ao determinar a unidade de análise, optar por manter o material em sua forma integral ou dividi-lo em unidades menores. Esta decisão depende dos objetivos da pesquisa e do tipo de material a ser analisado.

Na segunda etapa, a unitarização, o pesquisador lê novamente o material e identifica as unidades de análise. Ao realizar tal tarefa, deve-se codificar cada unidade estabelecendo códigos adicionais, associados à codificação pré-existente. Desta maneira, os diferentes fragmentos provenientes de um mesmo documento poderão ser identificados como pertencentes àquele por meio do código analisado.

Na terceira etapa, as unidades de análise são isoladas e, ou seja, os fragmentos escolhidos são retirados do texto para que se possa classificar tal fragmento. Este procedimento é feito reescrevendo-se os fragmentos, de modo a ficarem individualizados e isolados. Moraes (1999) assevera que, caso seja necessário, as unidades de análise podem ser re-elaboradas para que possam ser compreendidas fora do contexto original em que se encontravam. É preciso ter em mente que as unidades de análise precisam ser compreendidas por si só, fora de todo o contexto de onde foram retiradas para serem interpretadas sem auxílio de informações adicionais este procedimento é feito para permitir que o fragmento possa ser analisado com mais profundidade.

Na quarta e última etapa, é preciso definir unidades de contexto.. Trata-se do contexto mais amplo de uma parcela do documento do qual foi extraído o fragmento. As unidades de contexto são importantes para que se possa retornar ao material de forma integral e analisar, quando necessário, o contexto no qual estava inserido um determinado fragmento.

Finalizada a unitarização, segue-se para a próxima etapa que corresponde a categorização e consiste em agrupar dados de acordo com a similaridade que apresentam entre si. Os critérios desta semelhança podem ser semânticos, o que origina categorias temáticas, sintáticos, definindo as categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos e outros. A categorização pode fundamentar-se em critérios lexicais. As categorias são o produto de um esforço de síntese, que extrai de uma mensagem seus aspectos mais importantes. As categorias podem ser definidas *a priori* ou surgir a partir dos dados, ou seja, *a posteriori*. Em ambos os casos, o estabelecimento das categorias deve obedecer a um conjunto de critérios. A classificação do conteúdo deve ser mutuamente exclusiva e consistente. Pormenorizadamente, significa dizer que a categoria válida é aquela condizente com os objetivos da pesquisa, ou seja, que sejam pertinentes e úteis ao trabalho. Neste aspecto, o pesquisador deve buscar o equilíbrio para que não precise recorrer a um número elevado de categorias, sem, ao mesmo tempo, deixar de abarcar temas necessários à análise.

O segundo ponto refere-se à exaustividade ou inclusividade. Dizer que um conjunto de categorias é exaustivo significa imputar a este a capacidade de abarcar todas as unidades de análise pré-selecionadas. Nenhum dado deve ficar fora da análise. Quanto à homogeneidade, as categorias devem ser fundamentadas em um único princípio ou critério de classificação, em outras, palavras, se as categorias serão criadas a partir de temas, não será possível estabelecer alguma categoria a partir de palavras ou frases. É necessário também que cada unidade de análise possa ser enquadrada em somente uma categoria. Trata-se do critério da exclusão mútua. Finalmente, o critério da consistência evidencia a necessidade de clareza na definição dos critérios de classificação das unidades de análise. Isto significa dizer que, a partir dos critérios estabelecidos, será possível que dois pesquisadores distintos cheguem a resultados semelhantes no que diz respeito à classificação dos dados. Elas necessitam serem válidas exaustivas e homogêneas. A classificação do conteúdo deve ser mutuamente exclusiva e consistente. Neste sentido, o

pesquisador deve buscar o equilíbrio para que não precise recorrer à um número elevado de categorias, sem, ao mesmo tempo, deixar de abarcar temas necessários à análise.

Após as unidades de análise serem categorizadas segue-se para a etapa da descrição a qual se trata de comunicar o resultado do trabalho de identificação do material constituinte de cada categoria. No contexto da abordagem qualitativa, para cada uma das categorias será produzido um texto síntese no qual se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise. Citações diretas deverão ser utilizadas para exemplificar as informações (BARDIN, 2009). Uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição. É importante que procure ir além, atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação (MORAES, 1999).

O termo inferir refere-se mais especificamente à pesquisa quantitativa. O teste inferencial de hipóteses estabelece os limites em que os achados de um estudo, geralmente feitos a partir de uma amostra, são passíveis de generalização para a população da qual a amostra provém. Inferir da amostra para a população é, portanto, extensão das conclusões de um grupo menor para uma população mais ampla. O termo interpretação está mais associado à pesquisa qualitativa, ainda que não ausente na abordagem quantitativa. Liga-se ao movimento de procura de compreensão. Toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação. Entretanto, o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores (MORAES, 1999).

Considerando o caminho que deve ser seguido para a análise dos dados no capítulo a seguir descrevo de forma detalhada a maneira como os registros coletados foram trabalhados para que se procedesse à identificação e análise das RS das professoras participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

“Aprender LE é crescer numa matriz de relações interativas na língua alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem aprender.”

(ALMEIDA FILHO, 1993, p.15)

Este capítulo é dedicado à apresentação e análise dos registros coletados, os quais foram ancorados nos procedimentos teórico-metodológicos de análise de conteúdo, apresentados por Bardin (2009) bem como nos fundamentos teóricos apresentados no capítulo 2 objetivando assim responder às perguntas de pesquisa abaixo:

1. Quais são as representações sociais dos professores sobre o inglês no Ensino Fundamental I?
2. Quais são as representações sociais dos professores sobre o professor de língua inglesa que atua no Ensino Fundamental I?
3. Quais são as representações sociais dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental I?

Neste sentido, primeiramente, formatei as respostas do questionário e entrevista semi-estruturada em uma tabela para melhor organização dos dados. Após uma leitura detalhada, verifiquei se as informações apresentadas nas respostas atendiam, ou não, aos objetivos da pesquisa. Após verificar que as informações contidas nas respostas eram convergentes com os objetivos da pesquisa, passei à etapa seguinte denominada de unitarização (MORAES, 1999) para identificar as unidades de análise e consequente categorização lexical, que segundo Moraes (1999), consiste em agrupar os dados de acordo com a similaridade existente entre os mesmos. Para essa etapa foi observado quais perguntas registradas nos instrumentos de pesquisa, ou seja, no questionário e na entrevista semi-estruturada, estavam relacionadas às perguntas da pesquisa. Após a categorização das unidades de análise passei para a última etapa do processo de análise de conteúdo que corresponde à descrição (BARDIN, 2009), etapa na qual

após descrever as respostas e categorizar as unidades de análise procedi à discussão dos dados à luz da fundamentação teórica exposta no capítulo 2.

Para melhor organizar a análise e discussão dos dados o capítulo foi dividido em três seções, nas quais apresento os excertos das respostas de cada uma das professoras e em seguida, apresento a representação social identificada nas escolhas lexicais. Entretanto, por considerar relevante algumas falas das professoras, a análise de outras partes das respostas foi realizada considerando a fundamentação teórica exposta no capítulo 2.

Na primeira seção apresento as representações sociais das professoras sobre a língua inglesa dentro da relevância da língua como instrumento de comunicação global e como parte curricular presente no Ensino Fundamental. Na segunda seção, apresento as representações sociais que emergiram nas respostas das professoras participantes sobre o papel e as características do professor de língua inglesa, que trabalha com crianças. Na terceira e última seção, apresento as RS das professoras sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no EFI considerando os pressupostos teóricos sobre o ensino de línguas para crianças descritos em Cameron (2003), Rocha (2007, 2009, 2010), Santos (2009, 2010), Zucchi e Santos (2011) e Lima (2004).

4.1 Representações sociais sobre a língua inglesa

Partindo da análise das escolhas lexicais das participantes da pesquisa apresento a seguir os conteúdos temáticos que emergiram dos dados coletados em relação à RS que as professoras têm a respeito da língua inglesa como língua de comunicação global e a importância desta língua na grade curricular do EFI. Os excertos foram extraídos das respostas dadas às perguntas 12,13 e 14 da entrevista semi-estruturada.

4.1.1 A língua inglesa como meio de comunicação mundial (global)

Quando questionados sobre a importância da língua inglesa como meio de comunicação global, as participantes da pesquisa foram unânimes em suas respostas ao reconhecer a importância da língua inglesa como língua de comunicação mundial conforme se pode confirmar nas respostas transcritas abaixo.

1 - Dália: “*Eu acredito que sim. A língua da internet é o inglês, as transações comerciais do mundo são em inglês, então as crianças tem que, desde cedo, começar a aprender inglês.*”

2 - Orquídea: “*Importante não só para a vida de um modo geral, mas também para o sucesso profissional.*”

3 - Margarida: “*é importante, é necessário, pois o inglês hoje está em todo lugar, nas músicas, no vídeo game, filmes.*”

Os excertos acima relacionados remetem às considerações de Rajagopalan (2010) quando o autor assevera que a língua inglesa é hoje ferramenta indispensável de inclusão social. A representação social sobre importância do inglês como meio de comunicação global foi identificada nos excertos acima na escolha lexical da palavra *importante*, *necessário* e na resposta afirmativa da professora Dália (*sim*). A frequência da escolha lexical *importante* demonstra uma consciência da importância da língua inglesa, não só na vida cotidiana, mas também um papel importante na formação do cidadão considerando o domínio da língua um diferencial na formação profissional do indivíduo.

No excerto de Dália “*A língua da internet é o inglês, as transações comerciais do mundo são em inglês, então as crianças tem que, desde cedo, começar a aprender inglês.*” converge com Crystal (2003) quando o autor afirma que a língua inglesa penetrou o domínio internacional da política, negócios, saúde, comunicação, entretenimento, mídia e educação. A conveniência de existir uma língua franca disponível para servir as relações e necessidades humanas globalmente é hoje apreciada por milhões de pessoas. Dália justifica ainda que neste sentido, “*então as crianças tem que, desde cedo, começar a aprender inglês*”. A ideia contida na resposta da professora converge com o pensamento de Brown (2001, p. 86) que afirma que “o pensamento popular conceitua a criança como um aprendiz que necessita despende menor esforço que um adulto, frente à aprendizagem de uma LE e que, portanto, possui melhores chances de sucesso em relação ao processo.”

Neste mesmo contexto sobre a importância da língua inglesa pode ser destacado o excerto de Margarida que considera que o inglês “*é importante, é necessário pois o inglês hoje está em todo lugar, nas músicas, no vídeo game, filmes.*”

A resposta da professora ao frisar “*necessário*” coloca a língua inglesa no patamar de requisito essencial na formação de qualquer indivíduo, ideia esta que encontra respaldo no pensamento de Zucchi e Santos (2011, p.175) quando as autoras, reconhecendo a língua inglesa como língua de comunicação mundial declaram que:

...fica evidente que falar inglês fluentemente é essencial para pertencer a esse mundo sem fronteira, e oportunizar a criança a aprender uma segunda língua logo cedo é permitir que ela explore essa imensa capacidade de aprendizado.

A resposta da professora Dália converge com as idéias de Rajagopalan (2004, p.112) o qual defende o *World English (WE)* como um fenômeno empregado para referir-se ao inglês como a língua falada rotineiramente nos balcões do *check in* dos aeroportos, nas conferências acadêmicas, nas feiras de negócios ao redor do mundo. Para o autor, o WE é fruto do trabalho do homem que precisa se comunicar com seus pares, a longas distâncias e contra as barreiras de toda sorte: cultural, social, nacional, ou seja, fatores comerciais, industriais, políticos e culturais fazem da língua inglesa uma língua necessária para o desenvolvimento do mundo atual a qual já é reconhecida como língua franca no mercado global repleto de avanços científicos e tecnológicos. Neste sentido, é possível verificar a relação entre a globalização e a língua inglesa como língua global, o que evidencia a representação contida no discurso das professoras uma vez que todas reconhecem a importância da língua não só no contexto social, mas também profissional do indivíduo. Tal interpretação remete à questão do inglês como língua global que, conforme discutido no capítulo de fundamentação teórica chama a atenção para sua posição de destaque, cada vez maior, no mundo dos negócios e da tecnologia.

Após a análise das respostas das professoras participantes da pesquisa é possível afirmar que as mesmas mostraram, no que tange a relevância da língua inglesa, estar de acordo com as considerações de Gimenez (2010) quando a autora afirma que para fazer parte deste mundo globalizado, sem fronteiras é necessário saber falar ao menos uma língua estrangeira sendo a língua inglesa considerada da língua de comunicação entre os falantes não nativos.

4.1.2 A importância de se aprender inglês

Ao reconhecer a importância da língua inglesa como língua de comunicação global as representações sociais encontradas convergem com as representações identificadas nas respostas dadas à pergunta de número 12 da entrevista semi-estruturada sobre a importância de aprender inglês. A pergunta feita foi a seguinte: Você considera aprender inglês importante? Os excertos obtidos nas respostas podem ser observados na sequência.

4- Dália: “*Aprender línguas é muito importante na atualidade.*”

5- Orquídea: “*Aprender inglês é fundamental, quanto mais cedo mais conhecimento o aluno acumula.*”

6-Margarida: “*Sim não importa a faixa etária.*”

7-Violeta afirma “*Com certeza, o inglês é a língua da internet, dos vídeos games, das músicas.*”

Das respostas descritas nos excertos 4, 5, 6 e 7 emergiu a RS de que sendo a língua inglesa uma língua de comunicação global, conseqüentemente, aprender essa língua é importante. Assim diante dos excertos e das unidades de análise selecionadas é possível identificar nas respostas a RS de que o aprendizado de uma língua estrangeira, mais especificamente, a língua inglesa é importante no contexto globalizado, não importa a idade em que esse aprendizado ocorra.

Embora os conteúdos das respostas apresentadas nos excertos 4, 5, 6 e 7 sejam suficientes para justificar porque as professoras consideram aprender inglês importante, pode-se inferir no excerto “*não importa a faixa etária*” que aprender inglês é importante para crianças, jovens e adultos. Pode-se inferir das repostas que aprender outra língua na atualidade é sinônimo de apenas falar outro idioma, sem considerar que aprender outra língua também pode significar conhecer outras culturas. Ainda dentro deste contexto Zucchi e Santos (2011) consideram que o inglês é necessário para aqueles que desejam se qualificar como cidadãos do mundo, derrubar fronteiras e fazer parte de um futuro onde todos se comunicam, com mais eficiência e rapidez.

No que diz respeito à importância de se aprender inglês no excerto de Orquídea: “*Aprender inglês é fundamental, quanto mais cedo mais conhecimento o aluno acumula.*”, pode-se perceber a representação não somente em relação à importância da aprendizagem da língua inglesa, mas também em relação à questão de se iniciar logo cedo o aprendizado desta língua. Remetendo à fundamentação teórica citada anterior sobre a ideia de que a criança aprende com mais facilidade que o adulto (ROCHA, 2007) Orquídea considera o aprendizado da língua inglesa importante, e quanto mais cedo estiver exposta à língua alvo, mais chances terão de aprender a língua.

Esta representação pode estar ancorada na teoria de Lenneberg (1967) denominada de Período Crítico, na qual o autor considera que o cérebro infantil está dotado de uma plasticidade especificamente para uma dada cognição e pode mediar, sem nenhum esforço consciente, o desenvolvimento concreto de circuitos neuronais próprios para o perfeito comando de uma ou mais línguas naturais. Apesar de em uma criança normal, a linguagem estar praticamente formada entre os 24 e 30 meses de idade, este período crítico pode ser estendido até por volta dos 7 anos de idade. Muitas crianças que vivem em ambientes multilíngues se valem desta extensão para obter proficiência nativa em mais de uma língua. Quando Violeta afirma “*Com certeza, o inglês é a língua da internet, dos vídeos games, das músicas.*” Percebe-se o papel social que a língua inglesa ocupa dentro da nossa sociedade, uma língua de prestígio ou mais utilidade. Assim sendo, a importância da aprendizagem da língua vai muito além do currículo escolar, pois atualmente, o inglês está deixando de ser um diferencial para ser uma necessidade. Para as sobrevivências nas mais diversas comunidades, as pessoas necessitam do conhecimento de inglês (ZUCCHI e SANTOS 2011). Neste sentido a ideia de senso comum proposta por Moscovici (1978) pode é ratificada na representação social sobre a importância de se aprender inglês no mundo globalizado. A representação identificada acima corrobora Rajagopalan (2005, p. 135) quando ele cita que:

O inglês, por ser considerado símbolo de *status* conseqüentemente predomina em pontos turísticos, produtos de beleza, congressos internacionais, na internet, nas músicas e, empresas do mundo inteiro, com o intuito de valorizar e chamar atenção. A língua inglesa encontra-se profundamente estabelecida como língua padrão mundial, fazendo parte da revolução global das comunicações.

4.1.3 O ensino de língua inglesa é importante no Ensino Fundamental I

Para a identificação da representação sobre a importância do ensino da língua inglesa foram consideradas as respostas dadas à pergunta de número 14 da entrevista semi-estruturada. Nas escolhas lexicais das respostas das professoras emergiu a RS de que o ensino da língua inglesa é importante ainda no EFI sob a justificativa de que quanto mais cedo melhor (SANTOS, 2006). Abaixo transcrevo as respostas dadas a essa pergunta.

8- Dália “Considero sim, pois quanto mais cedo o aluno tiver contato com a língua melhor para ele.”

9- Margarida: “Claro que é importante. Mas não só a língua inglesa, a língua espanhola também deveria ser disciplina no Ensino Fundamental, pois a criança tem facilidade de aprender e quanto mais cedo melhor para ela.”

10- Rosa: “um conhecimento desde cedo, não tendo tantas dificuldades futuras...”

11- Orquídea: “Acho que vai depender da escola. A escola não deve ver o inglês somente como uma atividade extra.”

12- Violeta: “Sim. Para dar igualdade de condições; embora eu não veja muita eficiência no formato atual.”

Nos excertos analisados pode-se perceber que quatro dentre as cinco professoras entrevistadas concordaram com a inclusão da disciplina de língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto cada uma das professoras traz, em suas repostas, justificativas diferentes para a inserção da língua inglesa no EFI. Rosa acredita que, aprender inglês ainda no EFI pode minimizar as dificuldades futuras quando a disciplina, por força de lei, é inserida na grade curricular do segundo ciclo do Ensino Fundamental. No excerto 9 Margarida justifica que não somente uma língua estrangeira deve ser introduzida no EFI, mas mais de uma reforçando assim a ideia da importância de se aprender línguas estrangeiras. No caso específico de Margarida é importante lembrar que escola onde a professora trabalha os alunos do EFI aprendem duas línguas estrangeiras, inglês e francês por isso a RS da professora sobre o ensino de línguas no EFI.

A resposta de Orquídea: *“Acho que vai depender da escola. A escola não deve ver o inglês somente como uma atividade extra.”* Orquídea é a única professora que não concorda de imediato com a inserção da língua inglesa na grade curricular do EFI. Nesse sentido, a resposta de Orquídea nos leva a considerar Rocha (2010) quando a autora relata que a falta de parâmetros político-administrativos norteiam o ensino de língua estrangeira para crianças é um gerador de problemas, pois não esclarecem a forma como a língua deve ser implementada nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A consideração de Rocha (2010) é confirmada por Pires (2004) em seu estudo sobre as vantagens e desvantagens de se aprender uma língua estrangeira na infância, o qual constatou que a inclusão da língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental era justificada na necessidade de as pedagogas terem um tempo livre para a sua coordenação semanal e isso só era possível com a inserção de uma aula de língua inglesa por semana. Neste sentido, é possível interpretar que a professora considera importante que a implementação e prática da língua inglesa nas séries iniciais deve obedecer a preceitos que realmente justifiquem a sua prática. A resposta de Orquídea encontra respaldo em Rocha (2007) quando a autora ancorada em Ellis (2004), Cameron (2001) e Philips (2003) assevera que o ensino deve, além de promover o desenvolvimento linguístico, contribuir para o crescimento intelectual, físico, emocional e sócio-cultural da criança. A autora considera ainda que o ensino-aprendizagem de LEC deve, assim, ocorrer calcado em fins emancipatórios, ampliando a visão de mundo do aluno, sem desconsiderarmos, contudo, seus próprios interesses ou desqualificarmos seus valores e constituição cultural.

A resposta de Violeta: *“Sim. Para dar igualdade de condições; embora eu não veja muita eficiência no formato atual.”* Embora considere a inserção da língua inglesa no EFI importante, a professora critica o modelo de ensino adotado pelas escolas com aulas duas vezes por semana, com número grande de alunos e com diferentes níveis linguístico-cognitivos, fatores esses que podem elevar o grau de frustração do professor no que diz respeito ao seu papel como profissional. Neste sentido, Barcelos (2010) afirma que muitos são os questionamentos, dúvidas e problemas que o professor tem de enfrentar no exercício de sua função. Para a autora, o professor de língua para crianças se depara com a pressão por resultados imediatos, exercida pelos pais dos alunos que desejam ouvir seus filhos falando inglês além de enfrentar a pressão exercida pelos administradores das escolas que

anseiam por evidências concretas de aprendizado. Juntamente com isso o professor tem de lidar com o curto período de duração de suas aulas, que normalmente ocorrem uma ou no máximo duas vezes por semana.

No excerto de número 12, a resposta de Violeta “*embora eu não veja muita eficiência no formato atual.*” pode-se interpretar que, embora a língua inglesa em seu *status* de língua franca, seja uma exigência cultural, intelectual e social nos dias de hoje, e sua aprendizagem nas escolas regulares seja um aspecto relevante para a formação da cidadania brasileira, nosso sistema educacional ainda se encontra aquém em termos da valorização deste conhecimento e de sua democratização o que pode ser constatado no pensamento de Rocha (2007) a qual declara que a falta de parâmetros que norteiem o ensino de língua nas séries iniciais do EFI são fatores que afetam a forma como o ensino da língua inglesa nas séries iniciais muitas vezes não deixa claro de quem é a responsabilidade por delimitar esse processo de ensino- aprendizagem.

Diante das RS identificadas nesta subseção recorro às palavras de Moita Lopes (2005) quando afirma que a aprendizagem de inglês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea e, conseqüentemente, é de suma importância que a aprendizagem desta língua “se torne um dos interesses cruciais de agências governamentais e não-governamentais para promover a inclusão social” (MOITA LOPES, 2005, p.1). Neste contexto de ensino de línguas é importante considerar Rajagopalan (2003, p. 70) ressaltar que o verdadeiro propósito do ensino de línguas é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas com outros modos de pensar e de agir justificando assim a representação social sobre a importância de se aprender inglês no EFI.

4.2 Representações sociais sobre o professor de língua inglesa para crianças

Dando continuidade à análise dos dados, nesta seção apresento os conteúdos temáticos que emergiram dos dados em relação às RS que as professoras têm a respeito do professor de língua inglesa para crianças. Os excertos foram extraídos das respostas dadas às perguntas 1, 2, 3, 4 e 5 ao instrumento de pesquisa questionário. Primeiramente foi feita a leitura detalhada das respostas e, em seguida, foram feitas as escolhas lexicais que deram origem a categorização sobre o papel do professor de língua inglesa para crianças. Foi identificada a importância da

motivação do professor em trabalhar com língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Quanto às características que o professor de língua inglesa deve apresentar para trabalhar com crianças foram identificadas as seguintes representações sociais: gostar do que faz (ROCHA 2007) competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2004) e a formação profissional (FIGUEIRA, 2011, ZUCCHI e SANTOS, 2011 e CAMERON, 2003) sobre as quais discorro mais detalhadamente nos itens a seguir.

4.2.1 Representações sobre o papel do professor de língua inglesa para criança

Nas respostas analisadas e diante das escolhas lexicais apresentadas nas respostas das professoras pode ser identificada a RS relacionada ao papel de motivador e mediador do professor que trabalha com língua inglesa no EFI sendo esse considerado um dos principais requisitos para o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira para crianças nas séries iniciais como se pode observar nos excertos transcritos abaixo.

13- Dália: *“Apresentar o idioma de modo que desperte o interesse para o novo aprendizado.*

14- Orquídea: *“O professor de língua inglesa no EF I ele tem que despertar o interesse do inglês nas crianças. “ O professor tem é que não bloquear . Ele tem que despertar o prazer por aprender inglês.”*

15- Rosa: *”Estimular e motivar o aprendizado do aluno.”*

16- Violeta: *”Fazer com que o aluno adquirira interesse pelo estudo de uma língua estrangeira. O professor de Ensino Fundamental pode fazer tanto com que seu aluno se apaixone, quanto que passe a odiar.”*

Nas escolhas lexicais *despertar*, *estimular* e *motivar* destacadas foi identificada a representação social de que o professor de língua inglesa para crianças desempenha um papel de grande responsabilidade no processo ensino-aprendizagem desta língua em sala de aula. As representações sociais identificadas nos excertos acima confirmam o pensamento de Rocha (2007) quando declara que o professor de LEC além das competências exigidas de um professor de língua,

precisa desenvolver habilidades específicas para trabalhar com crianças. Pode-se inferir dos excertos 13,14 e 16 a questão relacionada à afetividade em sala de aula onde o fator motivacional proporcionado pelo professor em sala de aula vai definir o sucesso ou o fracasso da aprendizagem em sala de aula, ou seja, professor motivado em sua profissão transfere essa motivação no preparo das atividades de sala de aula, saber conduzir as tarefas de sala considerando a faixa etária com a qual está trabalhando.

Na resposta da professora Violeta: *"O professor de EFL pode fazer tanto com que seu aluno se apaixone, quanto que passe a odiar."* corrobora Figueira (2011, p.117), o qual declara que fatores intrínsecos relacionados à afetividade (autoestima, ansiedade, inibição introversão empatia e motivação) influenciam sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem de LEC. As palavras de Violeta corroboram o pensamento de Luz (2003) o qual considera que a afetividade está intimamente relacionada com motivação e que o sucesso do aprendizado vai depender do grau de motivação que a criança recebe durante a aula. Convergindo com a linha de pensamento dos autores acima Zucchi e Santos (2011) declaram que o professor fundamenta suas ações em concepções que para ele são corretas. Essas concepções e como o professor faz uso delas dentro de sala é que serão determinantes na motivação, no interesse e na expansão cultural do aluno. De acordo com Bolzan (2011, p. 91) cabe ao professor de língua inglesa *"despertar"*, palavra essa que aparece nos excertos 13 e 14 das professoras participantes da pesquisa o interesse das crianças para a aprendizagem. Isso pode ser feito por meio de diferentes propostas de atividades como brincadeiras, jogos, dança, música. Bolzan (2011) considera que o afeto, a compreensão sobre as condições de aprendizagem, o comprometimento no processo da formação são partes indispensáveis ao trabalho do professor de LEC.

Neste sentido, o papel do professor é de suma importância, pois recai sobre ele a responsabilidade de desenvolver atividades que motivem os alunos a aprendizagem. Segundo Figueira (2011), atividades motivadoras devem ter as seguintes características: ser divertidas; ser significativas; estar correlacionadas com os interesses pessoais dos alunos; ser desafiadoras; desenvolver a autoestima; permitir o autodirecionamento; promover a autonomia do aluno. Deste modo, tomando como parâmetro que o desenvolvimento infantil está centralmente focado no ambiente de estimulação a qual a criança está inserida, pode-se afirmar que

quanto mais abrangentes e significativas forem às oportunidades de aprendizado maiores conexões serão formadas cognitivamente na criança e, desta forma, poderão conduzir ao sucesso da aprendizagem concretizando o papel formador do professor no que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira.

4.2.2 Representações sociais sobre as características dos professores de língua inglesa para crianças

Para identificar as características necessárias ao professor de língua inglesa para crianças foram consideradas as respostas apresentadas nas perguntas 2, 3 e 4 do questionário. Após a escolha lexical das respostas e a análise das mesmas foram identificadas as RS de que o professor de língua inglesa deve gostar do que faz, ou seja, tanto gostar de ensinar a língua quanto gostar de trabalhar com crianças. Identificou-se, também, a RS sobre a importância da competência linguístico-comunicativa do professor mesmo nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a representação social sobre formação profissional necessária ao professor que trabalha com o ensino de língua inglesa neste contexto conforme pode ser verificado de forma mais detalhada a seguir.

4.2.2.1 O professor tem que gostar do que faz

17 - Dália: *"A gente tá trabalhando com crianças que veem o inglês pela primeira vez então é importante mostrar o tanto que ele gosta e passar isso de maneira, de acordo com o dia a dia deles. O diferencial é ele estar agindo de acordo com o mundo do aluno."*

18- Orquídea: *"Ser alegre, fazer games, usar filmes. Usar personagens de filmes infantis para chamar atenção dos alunos."*

19 - Violeta: *"Domínio do idioma, amor por ensinar, gostar de crianças. Se o professor não gostar nem de ensinar, menos ainda de estar no meio das crianças, pode ser um desastre para os alunos. O Domínio da língua é imprescindível a qualquer profissional da área."*

20 - Margarida: “*Primeiramente o professor tem que gostar. Tem que gostar de dar aula. Se ele gostar de dar aula qualquer disciplina que ele trabalhar conseguirá fazer com que o aluno goste também.*”

As escolhas lexicais destacadas na fala das participantes encontram suporte no pensamento de Rocha (2007) e Santos (2006) quanto às habilidades necessárias ao professor de LEC. A repetição da palavra “*gostar*” remete interpretação de uma RS que se relaciona com fatores afetivos que influenciam de forma relevante o sucesso do ensino aprendizagem de língua estrangeira. Na resposta *gostar do que faz e amor por ensinar* pode-se interpretar que, além de gostar da profissão o professor tem que gostar de trabalhar com crianças. Nesse sentido, considero importante acrescentar Rocha (2007) quando a autora, ancorada em Harmer (1991) declara que o papel do professor é vital para que o aluno sintam-se motivado a aprender uma nova língua, pois as crianças atribuem grande importância à aprovação do professor, podendo sentir-se desmotivadas quando isso não ocorrer. Além disso, ao professor cabe a promoção de interações significativas, com o propósito de suscitar a motivação dos alunos por meio de práticas em que eles estejam ativamente engajados.

Ensinar língua inglesa “*de acordo com o mundo do aluno*” significa considerar as diferenças existentes entre ensinar uma língua estrangeira para uma criança e ensinar para um adulto. Idades diferentes requerem técnicas e abordagens diferentes (ROCHA, 2007) e no caso das crianças a construção do conhecimento da língua inglesa acontece por meio das atividades lúdicas que ao serem planejadas pelo professor, tornam-se ferramentas relevantes na construção do conhecimento. Pode-se observar que escolhas lexicais das repostas corroboram Lopes & Carvalho (2007) ao declararem que “O docente de língua inglesa que trabalha com a Educação Infantil, necessita ter um olhar diferenciado envolvendo muito carinho, compreensão, comprometimento no processo de formar pessoas, ter respeito pelas atitudes e ideias das crianças para que elas cresçam confiantes em uma educação que ainda é válida e fará a diferença em nossa sociedade.” Para as autoras “Temos que conceber o relacionamento professor-aluno, envolvidos pelo amor que devemos dedicar às crianças.” As reflexões das autoras são ratificadas por Antunes (2006,p. 60-61) o qual assevera que:

.. em toda educação o que mais marca é primeiro, o amor; depois, o exemplo; e, em terceiro lugar, o ensino, seria essencial que o (a) educador (a) infantil tivesse ilimitado amor a sua profissão e integral condição de transmiti-la através de seus atos, seus gestos e de suas intervenções.

Na resposta de Orquídea: “Ser alegre, fazer games, usar filmes. Usar personagens de filmes infantis para chamar atenção dos alunos.” pode-se perceber a característica de criatividade aplicada ao ensino de línguas estrangeira. A resposta da professora encontra suporte, também, em Figuera (2007) quando o autor afirma que é incontestável a importância de desenvolver atividades que envolvam a atenção sobre o significado e o uso da língua em situações concretas e deste modo, organizando um ambiente de aprendizagem que contribua para a construção de significados, favorecendo-se o estabelecimento de uma comunicação verdadeira. Neste sentido, pôde ser observado nos excertos 17,18 19 e 20 a RS de que a professora que trabalha com crianças precisa gostar do que faz, pois deste modo consegue motivar o aluno, traçar estratégias de aprendizagem e, como consequência, atingir o seu objetivo que é o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira ainda na infância.

4.2.2.2 O professor de inglês tem que ser fluente do idioma

Outra representação identificada em relação às características necessárias ao professor de língua inglesa para crianças diz respeito à competência linguístico-comunicativa deste profissional. Percebe-se através dos excertos que embora esteja trabalhando no EFI o professor precisa ser fluente na língua que ensina. No sentido de tentar compreender o que as professoras entendem por fluência ou domínio do idioma tomo como base os pressupostos de Zucchi e Santos (2011) as quais entendem que o domínio completo da língua inglesa requer o desenvolvimento das habilidades de audição, fala escrita e leitura, e em nossas atividades diárias.”

21- Dália: “Sim, isso transmite segurança para o aluno.

22- Orquídea: O professor de inglês tem que ser fluente não importa a série com a qual trabalhe.

23- Rosa: O professor precisa ter o domínio da língua que vai ensinar, isso é fato.

24- Margarida: Não só no fundamental I, mas no II e Ensino Médio também.

25- Violeta: Sim ele precisa ser fluente para se sentir seguro durante a aula.

As escolhas lexicais “*tem que ser fluente,*” “*ter o domínio da língua*” e “*sim*” são convergentes com Leffa (2001, p.89) quando o autor assevera que o professor precisa ter um bom conhecimento da língua inglesa e de teorias sobre os processos de ensino e aprendizagem de LEC. Neste aspecto, Almeida Filho (2004, p.13), para ensinar, o professor necessita, no mínimo, das competências linguístico-comunicativa e implícita. A primeira, a competência linguístico-comunicativa, permitirá ao professor “ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo”. A segunda, a competência implícita é definida pelo autor como a forma de agir espontaneamente para ensinar por meio de procedimentos considerados apropriados.

Embora seja possível identificar a representação da importância da competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2004), em nenhum momento do discurso pôde ser identificada uma argumentação relacionada a outras características necessárias ao professor de língua inglesa para crianças, pois de acordo com Moita Lopes (1996) a formação profissional que necessitamos hoje de nossos professores de línguas não é a de um técnico, competente no uso de modelos, conhecedor e aplicador de regras gramaticais, com proficiência na língua estrangeira próxima à de um falante nativo, porém como um profissional reflexivo, aberto, que não mais se preocupa com um determinado método de ensino, mas se preocupa com a produção do conhecimento centrado na sala de aula, em constante interação entre teoria e prática.

4.2.2.3 O professor não precisa ter morado no exterior para ser fluente

Essa RS emergiu das repostas elencadas na pergunta de número 4 do questionário. A pergunta de número 4 está diretamente relacionada com a pergunta de número 5 a qual informa aos participantes da pesquisa que há conhecimento na literatura de que muitos profissionais que atuam no ensino de línguas não possuem graduação na área a fim. E as repostas dadas pelas professoras levaram a RS de que a competência linguístico-comunicativa do professor não está diretamente relacionada a uma experiência sócio-cultural vivenciada *in loco*, sendo o desenvolvimento da competência profissional e a formação continuada do professor

aspectos relevantes que devem ser considerados ao se trabalhar com crianças como poderemos constatar nos excertos abaixo.

26- Dália: Não concordo. Hoje o professor pode ser fluente sem necessariamente ter que ter morado fora. Eu mesma nunca viajei para o exterior, mas fiz muitos anos de curso e a faculdade.

27- Orquídea: “Se puder viajar melhor, mas não creio que isso seja uma condição eliminatória. O professor tem que preparar bem sua aula e isso exige que estude o que vai ensinar.”

28- Rosa: “Não acredito, conheço professores que nunca viajaram e trabalham até em curso preparatório.”

29- Margarida: “Não concordo, se ele teve uma boa formação ter viajado ao exterior não o faz mais fluente.”

30- Violeta: “Eu nunca fui ao exterior e me considero fluente então não concordo com essa afirmação.”

De acordo com as repostas às perguntas 3 e 4 do questionário pode-se identificar a RS de que os professores precisam ser fluentes na língua que ministram, entretanto essa fluência não está condicionada a uma experiência em um país de língua inglesa como se pode perceber nas respostas de Dália: Não concordo. Hoje o professor pode ser fluente sem necessariamente ter que ter morado fora. Eu mesma nunca viajei para o exterior, mas fiz muitos anos de curso e a faculdade. e Violeta: “Não concordo, se ele teve uma boa formação ter viajado ao exterior não o faz mais fluente.” Pode-se interpretar que existem outros fatores mais importantes como a formação na área de atuação que devem ser considerados quando se fala em características do professor de língua estrangeira e mais especificamente do professor de línguas inglês para crianças. A resposta acima corrobora Tonelli e Cristovão (2010, p. 68) ao afirmarem que “o professor de línguas precisa “dominar a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contexto em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem fundamentada em bases teóricas, sem desconsiderar que prática e teoria estão

intimamente imbricadas; dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva no contexto em que se encontra entre outros aspectos.”

A RS sobre a formação profissional do professor de LEC também pode ser identificada nos excertos da professora Margarida “*se ele teve uma boa formação, ter viajado ao exterior não o faz mais fluente.*” A escolha lexical *boa formação* nos remete a formação profissional necessária ao professor que atua nesta área e considerando esse aspecto, Bolzan (2011) assevera que a formação de um profissional capacitado no ensino de línguas estrangeiras deve promover o conhecimento em diferentes áreas de conhecimento. Além do domínio da língua que ensina precisa também do domínio da ação pedagógica, ou seja, os professores de língua inglesa para crianças precisam da competência pedagógica para desenvolver a prática de sala de aula para deste modo alcançar o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Essa competência está muito mais relacionada às habilidades da pessoa como professor do que às suas habilidades linguísticas. De forma sintética as RS identificadas nas respostas das professoras participantes da pesquisa convergem com a fundamentação teórica na qual a fluência na língua inglesa não é o único requisito para a sua atuação, entretanto existem outros conforme podemos perceber nas palavras de Lopes e Carvalho (2007, p. 622), o professor que trabalha com crianças precisa ter conhecimentos na “área pedagógica para entende e saber trabalhar com as crianças, bem como analisar as suas próprias atitudes e sentimentos para poder estabelecer uma relação segura com a criança”.

4.3 Representações sociais sobre o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental I

Nesta última seção, com o objetivo de responder a terceira pergunta de pesquisa, dedico-me a analisar as RS das participantes sobre o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa no EFI. Neste sentido, foram analisadas as respostas dadas a pergunta 6, a qual teve como foco identificar as RS sobre as habilidades linguísticas (falar, compreender, ler e escrever), que as professoras trabalham em sala de aula. As respostas da pergunta 8 relacionada ao emprego da língua materna durante as aulas, as respostas à pergunta 9 considera os procedimentos adotados pelas professoras para ministrar as aulas e as repostas.

dadas à pergunta 10 que tem como foco analisar as RS sobre os materiais didáticos utilizados durante a aula no sentido de viabilizar o processo ensino aprendizagem de língua inglesa. Embora haja outras perguntas respondidas no questionário, as respostas de algumas perguntas não foram objeto de investigação nesta pesquisa por já estarem contidas nas repostas que foram analisadas anteriormente evitando a redundância na exposição das análises de conteúdo. Portanto, darei início à análise considerando a pergunta de número 6 relativa às habilidades linguísticas que devem ser desenvolvidas em uma aula de língua inglesa no EFI.

4.3.1 Representações sociais sobre as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas em uma aula de língua inglesa no Ensino Fundamental I

Após a leitura cuidadosa das respostas e análise das escolhas lexicais pôde ser identificada a RS de que a habilidade linguística que deve ser priorizada é a oralidade descrita pelas professoras como *speaking e listening* conforme se pode observar nos excertos descritos a seguir.

28- Dália: "Conversação e escrita são habilidades que vão ajudá-los no Ensino Fundamental II visto que aprenderão a parte gramatical mais a fundo depois."

29- Orquídea: "Speaking, writing, pronunciation, undertanding."

30 - Rosa: "Todas uma habilidade está relacionada a outra."

31- Margarida: "Listening e speaking. O ensino fundamental deveria se preocupar em fazer o aluno falar, mais do que decorar"

32-Violeta: "Writing" e "speaking". Vou de acordo com os livros que as escolas estão adotando.

Conforme se pode observar nos excertos 28, 30 e 31 as professoras entrevistadas desenvolvem seu trabalho de sala de aula com ênfase em atividades relacionadas às habilidades que envolvem a oralidade. Neste sentido pode-se concluir as professoras priorizam o desenvolvimento da convergindo desta forma com os pressupostos de Cameron (2003) a qual considera a oralidade como o elemento central no ensino de língua estrangeira para crianças, pois segundo a autora é por meio da linguagem oral que uma nova língua é encontrada, entendida,

praticada e aprendida. Também deve se considerar o fato de nesta faixa etária as crianças se encontram em fase de letramento na língua materna.

No contexto das habilidades, analisando as repostas de Dália:” Conversação e escrita, de Orquídea Speaking ,Writing e Violeta: Writing e speaking pode-se identificar a RS de que a habilidade de escrita também é considerada pelas professoras participantes da pesquisa como uma fonte linguística a ser desenvolvida em sala de aula, e deste modo corroboram Santos (2010, p. 440) ao afirmar que “a habilidade escrita como a segunda fonte linguística mais importante na aprendizagem de língua estrangeira para crianças”. Neste aspecto, é relevante lembrar Rocha (2007) ao afirmar que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o ensino da leitura e da escrita deve ser precedido de uma avaliação minuciosa e cautelosa uma vez que a criança se encontra em desenvolvimento de letramento em sua língua materna. Rocha (2007) considera que a aprendizagem da leitura e da escrita em uma nova língua é, processos lentos e gradativos, que tendem a se consolidar somente na adolescência.

As respostas de Orquídea: Speaking, writing e Violeta: Writing e speaking parecem convergir com os pressupostos de Cameron (2003) que refuta a divisão tradicional do ensino para crianças focado nas quatro habilidades e sugere uma divisão alternativa de modo a transcender o ensino tradicional. Cameron (2003) apresenta um modelo de linguagem para o ensino de LEC que converge os pressupostos de Vygotsky (1993) segundo o qual discurso é “linguagem em uso”, em que a criança, exposta ao aprendizado de LE ainda bastante jovem, depara-se especialmente com a linguagem falada. Desta forma Cameron (2003) separa as habilidades orais das habilidades escritas (letramento) considerando assim que o aprendizado não ocorre compartidamente, isoladamente (SANTOS 2010)

Considerando o exposto, percebe-se das RS identificadas que as professoras participantes da pesquisa, que embora seja dada prioridade ao desenvolvimento da oralidade em sala de aula, não há um consenso sobre quais outras habilidades devem ser priorizadas durante o desenvolvimento da aprendizagem em uma aula de língua inglesa no EFI. Convergindo com a teoria sobre habilidades alinho-me a Figuera (2007, p. 80) que afirma que o ensino de uma língua estrangeira precisa considerar as etapas pelas quais passam os estudantes na construção da interlíngua - linguagem produzida a partir do início do aprendizado, caracterizada

pela interferência da língua mãe, até o aluno ter alcançado seu teto na língua estrangeira (SCHULTZ, 2003) - articulando com um professor que individualiza a situação de ensino, atendendo àquilo que o aprendiz produz, de forma escrita ou oral, bem como àquilo que ele é capaz de compreender a partir de toda a informação que recebe dentro de um contexto pedagógico.

4.3.2 Representação sobre o emprego da língua materna em sala de aula de língua inglesa no Ensino Fundamental I

Observa-se após a análise das escolhas lexicais retiradas dos excertos, que as professoras têm a RS de que a aula de língua inglesa deve ser ministrada tanto na língua materna quanto na língua inglesa. Para tanto se identifica várias justificativas nas repostas das professoras conforme transcrição abaixo.

33- Dália: *"falando em português e em inglês. De acordo com o nível da turma"*.

34 - Orquídea: *"falando em português e em inglês. Alguns alunos compreender se eu falar somente em inglês, mas alguns não."*

35- Rosa: *"falando em português e em inglês. O tempo é muito pouco e os alunos sentem muita dificuldade em falar só em inglês."*

36- Violeta: *"falando em português e em inglês. Com os pequenos tem que ser assim."*

Das escolhas lexicais pode-se inferir que há um consenso entre as professoras participantes da pesquisa, no que diz respeito à língua que deve ser empregada em uma aula de língua inglesa para crianças, ou seja, as aulas devem ser ministradas mesclando-se a língua materna e a língua alvo, constituindo-se essa mescla como um elemento facilitador para a compreensão de todos os alunos em um primeiro momento de contato com a língua estrangeira. Tal excerto pode ser confirmado pela resposta de Violeta quando a professora expressa que *"com os pequenos têm que ser assim."* ou mesmo na resposta de Dália: *De acordo com o nível da turma.*

Considerando a resposta de Rosa: *"falando em português e em inglês. O tempo é muito pouco e os alunos sentem muita dificuldade em falar só em inglês"* e no excerto de Orquídea: *"Alguns alunos compreender se eu falar somente em inglês,*

mas alguns não” o emprego da língua materna em uma aula de língua inglesa encontra respaldo em Rocha (2007) quando a autora ancorada em estudiosos como Ellis & Girard (2002) assevera que “a acepção de que a tradução é algo que tem que ser evitado a todo custo é algo que vem sofrendo alterações”. Porém, segundo os autores, o emprego a língua materna em sala de aula de língua estrangeira deve ser justificado, ou seja, o emprego da língua materna deve ocorrer quanto esta tiver como objetivo maximizar o potencial de aprendizagem da língua alvo, servindo desta, forma como instrumento de mediação no processo ensino-aprendizagem. Sobre o emprego da língua materna, Santos (2010) não vê problema em que o ensino de ambas ocorra paralelamente em sala de aula, pois a criança carrega consigo uma bagagem linguística que podem auxiliar no aprendizado de uma segunda língua.

Neste sentido interpreto a ação das professoras participantes da pesquisa como uma preocupação em produzir resultados positivos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Neste sentido é deve se considerar que embora não haja, entre os teóricos, restrição para o emprego da língua materna em uma aula de língua inglesa é importante lembrar que a aquisição da linguagem depende de o professor criar um ambiente engajado em interações sociais a fim de descobrir regaras linguísticas e sociolingüísticas necessárias para a compreensão e produção da língua estrangeira (SECCATO, 2010).

4.3.3 Representações sociais sobre os procedimentos adotados para ministrar aula de língua inglesa no Ensino Fundamental I

Com o objetivo de identificar as RS das professoras participantes da pesquisa sobre os procedimentos, entendidos nesta pesquisa como a organização das ações das professoras no sentido de promover aprendizagem da língua inglesa por meio da interação professor-aluno e aluno-aluno, foi procedida a análise das respostas dadas à pergunta de número 9 do questionário e, em princípio, pode ser percebido a RS de que as aulas de Inglês para crianças devem ser lúdicas, dinâmicas e diversificadas. Entretanto, foi observado que as professoras confundiram, em muitas das vezes, procedimentos com materiais didáticos os quais serão discutidos separadamente mais adiante, convergindo neste sentido com Santos (2009) e Rocha (2009) sobre a necessidade de formação continuada para os professores que trabalham com LEC. Neste sentido, seguirei na análise individual

das respostas para verificar se as práticas propostas pelas professoras participantes da pesquisa encontram suporte na fundamentação teórica.

Considerando o excerto de Dália: *“Warm up. Início minhas aulas sempre com um aquecimento do que vou ensinar, de forma lúdica e com speaking.”*, a professora, em um primeiro momento apresenta o procedimento que utiliza para iniciar a sua aula, mas não segue adiante nas suas colocações sobre quais seriam os procedimentos que adota para promover o processo de aprendizagem desta língua. Diante das colocações da professora pode-se inferir que a mesma emprega um planejamento prévio e que para desenvolver o trabalho em sala de aula prioriza o desenvolvimento de habilidades orais.

Na resposta de Orquídea: *“Uso de áudio, cards, games. Repetição de palavras.”*, percebe-se que a professora cita vários recursos utilizados para promover a aprendizagem, entretanto como procedimentos adotados faz menção somente à prática da repetição. No que diz respeito aos exercícios de repetição Pinter (2006, p. 55) argumenta que falar fluentemente em LE requer muita prática, inicialmente desenvolvida mediante repetição de modelos e, posteriormente, comunicação com pares em situações em que contribuições espontâneas são requeridas, entretanto, o que se observa na literatura é que este tipo de procedimento tem sofrido questionamento, pois pode levar o aluno a um grande cansaço e monotonia (KRASHEN, 1985).

Na resposta de Rosa: *“Cada conteúdo é trabalhado de uma maneira. Sendo utilizados jogos, cartazes, cd, músicas e brincadeiras.”* Pode se observar que há uma preocupação em diversificar as atividades propostas para ensinar língua inglesa. Esse procedimento pode ser justificado em Cameron (2003) uma vez que para a autora crianças têm um foco de atenção muito curto e que para que se sintam em sintonia com o objeto de estudo, o professor pode lançar mão de músicas, rimas, jogos, imagens, mímica, produções, dramatizações, dentre outras atividades, na hora de planejar suas aulas, visando à participação do maior número de alunos, proporcionando-lhes condições de uma aprendizagem participativa e significativa.

Na resposta de Margarida: *“Envolver o aluno; prender sua atenção, fazer com que se interesse pela aula. Usar multimídia, nos dias de hoje é muito importante. O ensino de língua inglesa neste período deve ser mais uma aventura, do que uma*

obrigação.” Não foi possível identificar quais os procedimentos a professora emprega para ministrar suas aulas. A expressão *usar mídias* não traz consigo nenhuma outra informação que possa ser relacionada nem a prática, pois os argumentos não esclarecem em qual contexto a multimídia é empregada. Pode-se inferir do excerto “*ser uma aventura muito mais do que uma obrigação*” que nesta faixa etária os procedimentos para ensinar são diferentes do procedimento para se ensinar um adulto (ROCHA, 2007; SANTOS, 2004).

Na resposta de Violeta: “*Procuro verificar qual atividade meus alunos mais gostam e utilizo esta atividade com mais frequência. Deixo todo o material que vou precisar preparado com antecedência.*” percebe-se que há preocupação por parte da professora em conhecer o perfil da faixa etária com a qual está trabalhando e a partir do momento que conhece o seu aluno planeja as atividades que irá trabalhar, embora, novamente não apresente em sua resposta qual o caminho percorre para promover a aprendizagem da língua inglesa. Quando a professora declara “*deixo o material que vou precisar preparado com antecedência*” pode-se perceber uma preocupação com o planejamento, o que converge com Zucchi e Santos (2011) quando as autoras asseveram que o planejamento anterior e cuidadoso é indispensável, o que torna o trabalho do professor em sala de aula mais fácil, economiza tempo, permite saber o que será necessário para o desenvolvimento da aula, bem como equilibrar as lições. É importante que o professor crie rotinas facilmente reconhecidas pelas crianças, marcando o início da lição, o desenvolvimento e o término, informando-lhes sobre as atividades que serão sugeridas e o tempo disponível para sua execução, por meio de orientações e demonstrações claras, certificando-se de que as entenderam.

Diante das repostas descritas pode-se concluir que os procedimentos adotados pelas professoras estão fortemente pautados na prática que os mesmos têm de sala de aula, desconsiderando os aspectos teórico-metodológicos necessários ao professor para se trabalhar com ensino de língua nesta faixa etária (SANTOS 2009). Pode-se perceber que pelas respostas que há uma preocupação por parte das professoras participantes da pesquisa que as crianças possam aprender brincando e desta forma promover a elaboração de atividades diversificadas, brincadeiras, jogos, *flashcards*, entre outros, os quais fazem parte do universo infantil e tem o objetivo de que o aluno aprenda brincando.

As respostas generalizadas demonstram a falta deste conhecimento metodológico levando a concordar com Rocha (2007), quando este refere que não só a questão da idade ou das atividades deve ser considerada no ensino de línguas para crianças, mas a preocupação com a formação do professor que trabalha com essa faixa etária são fatores importantes que influenciam no sucesso da aprendizagem.

4.3.4 Representações sociais a utilização de materiais didáticos na aula de língua inglesa

Dando continuidade à análise dos dados, no sentido de identificar as RS sobre o processo ensino aprendizagem de língua inglesa para crianças no que se refere aos tipos de materiais didáticos utilizados para se ensinar crianças, apresenta-se a seguir os excertos originados das respostas à pergunta 10 do questionário aplicado às participantes da pesquisa. Pode-se perceber a partir das respostas que, embora durante as aulas as professoras tenham como prática diversificar os recursos, a prática de sala de aula ainda é desenvolvida tomando como base o livro didático adotado pela escola como ferramenta orientadora do trabalho em sala de aula conforme evidenciam as respostas transcritas abaixo.

38- Dália: *“Utilizo o livro didático e outros recursos como gravuras, objetos concretos, desenhos.”*

39- Orquídea: *“Utilizo livro didático pronto, o livro didático, pois eles dão suporte até mesmo com planejamento.”*

40- Rosa: *“Livro didático segundo as ideias e adaptando dentro da realidade.”*

41- Margarida: *“A escola já adota um livro didático que os alunos compram, mas eu complemento a aula com outros materiais. Sempre precisa.”*

42- Violeta: *“Temos um livro que os alunos tem que comprar, muito bom, mas uma aula somente com livro é cansativa. É importante trazer uma novidade.”*

Após análise das escolhas lexicais pôde-se perceber que a representação social de que o termo material didático é primeiramente relacionado ao livro didático demonstrando assim uma dependência das professoras em relação ao material. Esse parece ser o material prioritário e “obrigatório” quando Margarida diz “a escola

já adota”, “*eles compram*” e na fala de Violeta “*tem um livro que os alunos tem que comprar*” esses excertos indicam que há pouca participação das professoras quanto à questão que envolve a escolha do livro didático, como se a escola pudesse controlar o que esta sendo ensinado não importando qual seja o professor regente. No excerto de Rosa “*Livro didático segundo as ideias e adaptando dentro da realidade.*” Neste excerto percebe-se que a professora realiza adaptações demonstrando assim que há uma preocupação com a forma como a aprendizagem é conduzida. Neste sentido, considero importante a proposição de Machado (2008, p. 94), o qual assevera que livro didático é um importante aliado e , portanto não deve ser abolido de sala de aula, por outro lado, o que não pode persistir é a posição hegemônica como se ele fosse a única fonte de conhecimento disponível para o professor. Entretanto o que se pode perceber das respostas das participantes da pesquisa é que o livro didático é refletido como sinônimo de material didático.

Nos excertos de Dália: “*Utilizo o livro didático e outros recursos como gravuras, objetos concretos, desenhos.*” observa-se que o além do livro didático a professora utiliza outros materiais como gravuras, objetos concretos e desenhos como recursos, o que na realidade neste contexto, material didático e recurso são considerados sinônimos. Na resposta de Dália fica claro que sua aula não é centrada no livro como material de apoio principal para conduzir a aprendizagem em sala de aula. No que diz respeito aos “*outros recursos*” embora o livro didático seja um importante instrumento de apoio para o professor de língua estrangeira para crianças ainda que seja adotado, é importante que seja suplementado por outros materiais, pois o professor deve considerar as necessidades de seus alunos.

Diante do exposto, no que diz respeito ao material didático destaca-se o pensamento de Ramos (2009 p. 66) quando autora declara que os livros didáticos podem ser a única fonte de contato com a língua e para muitos professores a ferramenta de apoio para desenvolver seu trabalho, principalmente no caso dos iniciantes. No caso das professoras participantes da pesquisa o livro didático não pode ser considerado o único material didático utilizado, mas pode ser considerado o principal material a ser utilizado, seja para cumprir uma exigência da escola, ou seja, para orientar o processo ensino aprendizagem da língua inglesa no EFI.

No que se refere à análise das RS identificadas nas respostas das professoras participantes da pesquisa considero importante, mesmo que de forma sintética,

relatar algumas conclusões. Todas as participantes da pesquisa estão inseridas, no seu contexto profissional; nas escolas particulares, entretanto, as escolas estão localizadas em diferentes regiões administrativas¹² do Distrito Federal, portanto, as participantes não comungam do mesmo local de trabalho, vivenciando, assim, diferentes realidades de escolas particulares. Dentre as cinco professoras entrevistadas, três têm menos de três anos experiência no ensino de língua inglesa para crianças e muito pouca formação continuada, como se pode perceber pelas respostas das entrevistas e muitas vezes pelas respostas curtas e pouco objetivas aos instrumentos de pesquisa. Pode-se inferir que grande parte das representações sociais identificadas converge com a fundamentação teórica apresentada na pesquisa.

No que diz respeito à importância da língua inglesa no EFI, as professoras consideram a língua inglesa um importante instrumento de comunicação mundial e deste modo corroboram Crystal (2003) o qual em seu estudo do inglês como língua global, afirma que o idioma está presente em artefatos culturais, nas relações políticas, nas relações acadêmicas e nas relações internacionais, dentre outras. Ou seja, está presente nas relações comerciais, industriais, políticas e culturais, o que fizeram do inglês uma língua necessária para o desenvolvimento do mundo atual e já é tido como língua franca no mercado global dos avanços científicos e tecnológico dos elementos extralinguísticos que a língua comporta em si. Embora não justifiquem o porquê, as respostas das professoras corroboram as ideias de Santos (2005) de quanto mais cedo melhor. Quando questionadas sobre o ensino de língua inglesa no EFI, as professoras concordam que esse ensino deve acontecer mesmo neste primeiro ciclo, não só nas escolas particulares, mas deve também se expandido para as escolas públicas e desta forma permitir a inclusão social das crianças. As professoras acreditam, também que quanto mais cedo tiverem contato com a língua mais facilidade terão nas atividades escolares futuras que estiverem relacionadas com o ensino da mesma.

¹² A Constituição Federal de 1988, Artigo 32, proíbe expressamente que o Distrito Federal seja dividido em municípios, sendo considerado uno. Contudo, o Distrito Federal é dividido em regiões administrativas. A divisão do Distrito Federal em regiões administrativas foi estabelecida através da Lei nº 4.545/64, que também instituiu as administrações regionais. À época, eram 8 regiões administrativas. Leis posteriores alteraram o nome e criaram novas regiões administrativas, atualmente em número de 31.

No que concerne ao professor de língua inglesa que trabalha com crianças a RS identificada nas respostas das participantes demonstra que o professor deve, antes de tudo gostar do que faz, ou seja, gostar de ensinar e gostar de trabalhar com crianças. Pôde ser identificado nas RS que emergiram das respostas a importância do papel do professor como motivador do aprendizado. Nas RS identificadas há convergência com o pensamento de Almeida Filho (2004) no que diz respeito à competência comunicativa, entretanto, consideram que essa competência comunicativa não está diretamente relacionada a uma vivência em país de língua inglesa. Das cinco professoras entrevistadas quatro consideraram que a formação profissional descrita por Almeida Filho (2004) como competência profissional é uma característica indispensável ao professor de língua inglesa desta área reconhecendo assim que não basta o professor ser fluente na língua que ensina, ele também precisa de conhecimentos pedagógicos que propiciem o desenvolvimento do conhecimento de forma adequada garantindo então o sucesso da aprendizagem.

No que diz respeito às RS sobre o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças, a partir das respostas analisadas emergiram as RS de que as aulas devem ser ministradas tanto em língua materna quanto na língua alvo. Para tal procedimento as justificativas foram várias: pouco tempo de aula, dificuldade de alguns alunos em compreender tudo em inglês. As professoras consideram que deve haver uma diversificação nas atividades e que estas devem ser trabalhadas de forma lúdica, o que revela uma preocupação em trabalhar considerando as necessidades e características da faixa etária. Ainda sobre o processo ensino-aprendizagem pode-se perceber das RS que emergiram das repostas que não há um consenso de qual habilidade linguística deve ser priorizada em uma aula de língua inglesa para crianças divergindo dos pressupostos teóricos apresentados neste trabalho e que priorizam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade uma vez que a criança ainda está em fase de letramento na língua materna (CAMERON, 2003). No que diz respeito ao material didático, nas respostas das professoras pode-se inferir que material didático é compreendido como o livro didático, o qual é adotado em todas as escolas participantes da pesquisa e o qual é empregado como ferramenta primordial de orientação do processo ensino aprendizagem para essa faixa etária.

A partir do conjunto das RS das professoras participantes da pesquisa apresentados nesta seção, pode-se inferir que as RS das professoras apontam para confirmar a importância do inglês como língua de comunicação global e conseqüentemente a relevância da língua no contexto do EFI. Diante das repostas das professoras pôde-se perceber que o trabalho em sala de aula é desenvolvido com base em uma provável concepção construtivista ao mesmo tempo em que reforçam a importância da emoção e da afetividade na relação professor-aluno diante do processo de construção do conhecimento. Deste modo encerro este capítulo e passo a apresentar as considerações finais.

CAPÍTULO 5

REPERCURSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.

(FERNANDO PESSOA)

Este capítulo, que tem como objetivo relatar as considerações finais, está dividido em duas seções. Primeiramente, retomo as perguntas de pesquisa de modo a sintetizar os resultados mais importantes, em seguida apresento as limitações deste estudo e também sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas no que concerne ao tema investigado: representações dos professores de inglês do Ensino Fundamental I.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Com relação à primeira pergunta de pesquisa: “Quais são as representações sociais dos professores sobre o inglês no Ensino Fundamental I?” na análise dos dados pode-se verificar algumas representações sociais que as professoras têm sobre esse contexto. Dentre essas representações sociais destaco: as professoras concordam com os teóricos de que o inglês é a língua de comunicação global, pois o está presente na realidade de nossas crianças, no *vídeo game*, na internet, no filme por exemplo. As RS analisadas identificaram que as professoras concordam com a inclusão da língua inglesa como componente curricular obrigatório do EFI por considerarem que quanto mais cedo as crianças tiverem contato com a língua mais facilidade elas terão no aprendizado nas séries subsequentes. Neste sentido, é possível afirmar que as RS das professoras corroboram a fundamentação teórica expressa por Rocha (2007) quando a autora afirma que uma sociedade globalizada, em que o contato com diferentes culturas e línguas cada vez mais se intensifica através dos meios de comunicação e da tecnologia, o ensino-aprendizagem de LE assume um papel fundamental.

No que diz respeito à segunda pergunta da pesquisa: "Quais são as representações sociais dos professores sobre o professor de língua inglesa que atua no Ensino Fundamental I? na análise dos dados dentre as representações sociais identificadas destaco que as professoras consideram a competência linguística é uma das características indispensáveis ao professor de LEC, entretanto essa característica não está diretamente relacionada a algum tipo de experiência vivida em um país de língua inglesa, muito pelo contrário, as professoras participantes da pesquisa consideram que o professor precisa ter uma boa formação na área que atuar, uma formação específica. Outra RS identificada é de que o professor de LEC deve gostar do que faz, pois só assim será capaz de motivar a criança aprendiz despertando o seu interesse e tendo como resultado o sucesso da aprendizagem da criança. As professoras corroboram o pensamento de Santos (2010, p.176) ao considerar que o papel do professor é de suma importância, pois ele é "o mediador entre o saber elaborado e o saber do aluno." As representações sociais identificadas demonstram uma preocupação com a questão da emoção e a afetividade na relação professor-aluno.

Quanto à terceira pergunta de pesquisa: "Quais são as RS das professoras sobre o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental I?", a análise dos dados levaram a identificar algumas RS sobre o processo ensino-aprendizagem. Dentre elas destaco, RS das professoras sobre o ensino-aprendizagem de Inglês, convergem com as teorias relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças no que diz respeito à valorização das habilidades de ouvir e falar por considerar que as crianças estão em fase de letramento / alfabetização na língua materna as professoras consideram que as aulas devam ser ministradas tanto na língua materna quanto na língua alvo em face de nem todas as crianças terem a mesma facilidade de compreensão. Quanto aos procedimentos empregados, pode-se identificar que as professoras consideram que ao ensinar língua inglesa para crianças, o professor deve lançar mão de diferentes recursos e atividades, demonstrando assim uma preocupação em manter o interesse da criança no tópico a ser desenvolvido em sala de aula. Para concluir essa seção apresento, de forma sintética, em um quadro contendo as principais RS identificadas após a análise dos dados.

Quadro 4 - As representações sociais dos professores sobre o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental I

Perguntas de pesquisa	Representações sociais que emergiram dos dados
Quais as representações sociais sobre a língua inglesa?	<ul style="list-style-type: none"> • A língua inglesa é um meio de comunicação global; • Aprender inglês é importante e quanto mais cedo mais conhecimento a criança terá assimilado; • A língua inglesa deve fazer parte da grade curricular do Ensino Fundamental I.
Quais as representações sociais sobre o professor de língua inglesa para crianças?	<ul style="list-style-type: none"> • O professor tem que gostar do que faz; • O professor tem que ter competência comunicativa; • O professor tem que ser formado na área que atua • O professor não precisa ter uma experiência no exterior para ser linguisticamente competente;
Quais as representações sociais sobre o processo ensino aprendizagem de língua inglesa para crianças?	<ul style="list-style-type: none"> • Dentre as habilidades linguísticas desenvolvidas deve ser dada ênfase as habilidades relacionadas à oralidade; • Considerando os diferentes níveis de aprendizagem, as aulas devem ser ministradas tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa; • As aulas devem ser diversificadas de forma a motivar a aprendizagem; • Apesar das escolas adotarem o livro didático como material de apoio, outros recursos como <i>flascards</i>, filmes, músicas devem ser empregados.

A origem das RS das professoras remete ao pensamento de Moscovici (2003, p. 57) quando o autor afirma que: “as imagens, as ideias e a linguagem compartilhadas por um determinado grupo sempre parecem ditar a direção e o expediente iniciais, com os quais o grupo tenta se acertar com o não-familiar.” Neste sentido, tomando como ponto partida as respostas das professoras às perguntas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, observa-se que as RS que as professoras carregam consigo influenciam a forma como a língua inglesa é ensinada em sala de aula para crianças.

5.2 Limitações da pesquisa

Esta pesquisa sofreu algumas limitações no que se refere aos participantes, pois, houve certa resistência por parte das escolas em receber a pesquisadora, demonstrando uma falta de interesse em participar da pesquisa, mesmo com o contato pessoal no qual me apresentei e me identifiquei. Neste sentido, o número de participantes ficou reduzido em relação ao que se pretendia inicialmente que era entrevistar 15 professoras e, como consequência houve redução na quantidade de dados coletados, diminuindo assim a quantidade de subsídios que poderiam ser analisados.

Outra dificuldade encontrada foi que, para melhor subsidiar a terceira pergunta da pesquisa era necessário que fosse feita uma observação da aula de cada uma das professoras e essa aula seria filmada para posteriormente ser analisada e comparada aos registros coletados, isto não foi possível pois, embora algumas escolas tivessem aceitado participar da pesquisa nenhuma autorizou a filmagem das aulas por considerar que o contexto envolveria menores de idade e exigiria solicitar a autorização dos pais o que além de demandar muito tempo entre outros transtornos para a escola poderia gerar uma preocupação na exposição dos alunos menores.

Outra dificuldade encontrada foi em relação a participação das professoras que embora não tivessem se negado a participar da pesquisa demonstravam uma certa apreensão no sentido de acharem que estavam sendo avaliadas e deste modo ofereceram poucos subsídios nas suas respostas para que os mesmos fossem analisados. Foi necessário uma conversa informal no sentido de permitir às professoras conhecerem melhor a pesquisadora e deste modo se sentissem mais à vontade para responder as perguntas.

É importante relatar que a pesquisa também sofreu limitações no que diz respeito ao tempo disponível para as leituras, disciplinas obrigatórias, elaboração dos instrumentos de pesquisa e coleta dos registros devido ao caráter do estudo – mestrado, ou seja, o tempo disponível não permitiu investigar outras questões correlacionadas ao tema da pesquisa ou mesmo aprofundar a fundamentação teórica pertinente à pesquisa.

5.3 Sugestões para pesquisas futuras

Considerando Silva (2010) ao afirmar que a área de ensino aprendizagem de LEC é um terreno fértil de investigação, porém ainda pouco explorado apresentarei a seguir algumas sugestões de temas para pesquisas no campo da Linguística Aplicada.

Espero que esta pesquisa tenha contribuído de alguma forma, para a compreensão das RS dos professores de língua inglesa que atuam no contexto do EFI não só das escolas particulares, que formaram o contexto da pesquisa, mas também no contexto de escolas públicas decorrente de iniciativas que possam vir a surgir no contexto do Distrito Federal. Neste sentido, considerando a importância do papel do professor no processo ensino-aprendizagem corroboro Rocha (2007) quando a autora afirma que há muito a ser estudado acerca das competências e conhecimentos necessários para o professor atuante nesse contexto de ensino sugiro que sejam desenvolvidos estudos mais profundos que focalizem as RS não somente dos professores de línguas para crianças, mas com outros participantes neste processo como as próprias crianças, os pais, os coordenadores das escolas e coordenadores da área de língua inglesa atuantes nas escolas, entre outros sujeitos que por ventura participem do processo de ensino-aprendizagem neste contexto.

Outra sugestão para pesquisas futuras seria estudos desenvolvidos no sentido de investigar as características da criança aprendiz considerando não somente a questão da melhor idade para se iniciar o ensino de uma língua estrangeira, mas também, as formas como as crianças aprendem. Estudos que tenham como foco investigar as metodologias empregadas pelos professores que trabalham com ensino de línguas para crianças centradas no desenvolvimento (ou não) das quatro habilidades linguísticas, também são questões relevantes para a pesquisa na área de Linguística Aplicada.

Das questões abordadas nesta pesquisa considero importante sugerir que estudos que considerem a legislação (ou a falta da mesma) relacionada ao ensino de línguas no Ensino fundamental um campo fértil a ser investigado auxiliando deste modo a esclarecer vários questionamentos emergentes das lacunas identificadas nos documentos oficiais que regem o ensino de língua estrangeira no país.

5.4 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo entender a forma de pensar e agir de professores de língua inglesa que atuam no EFI de escolas particulares do Distrito Federal. Para atingir esse objetivo identifiquei e analisei as RS de 5 professoras de inglês à luz de teóricos como Moscovici (1978) no que diz respeito às RS, Rocha (2007) considerando o processo ensino-aprendizagem de LEC e Santos (2006, 2009, 2011) como referência para tratar da formação de professores de língua inglesa para crianças.

A partir das RS identificadas pude perceber que as professoras confirmam os pressupostos de Cameron (2003) no sentido de se dar ênfase à oralidade nas atividades de sala de aula. No que se refere às representações sociais das professoras sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, pode-se afirmar que convergem com as teorias de ensino-aprendizagem de inglês para crianças no que diz respeito à valorização das habilidades de ouvir e falar. Observei que há convergência entre as professoras em relação à necessidade de se utilizar atividades lúdicas e diversificadas para se trabalhar com crianças considerando que o aprendizado de uma nova língua deve ser prazeroso.

Concluo com esta pesquisa que o professor tem um papel fundamental durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e para tanto deve ser bem preparado, conhecer as características peculiares da faixa etária com a qual está trabalhando, ser afetivo, gostar do que faz, se preocupar com o planejamento e conduzir o seu trabalho de forma reflexiva. Deste modo, considerando esse papel importante do professor compartilho do pensamento de Rocha (2007) quando ela agora reforça que ainda há muito a ser investigado acerca das competências e conhecimentos necessários ao professor atuante neste contexto de ensino.

A realização desta pesquisa permitiu-me aprofundar teoricamente questões relacionadas à formação de professores de línguas contribuindo e para o aprimoramento de meu trabalho como professora e coordenadora de um curso de Letras em uma instituição pública federal. Acredito que este estudo poderá auxiliar professores e outros profissionais da área, como coordenadores e formadores de professores a refletir sobre o trabalho de construção do conhecimento no que se refere ao ensino de língua inglesa para crianças. Neste caminho de (re) significação

e (re) construção do meu conhecimento acadêmico, conhecimento esse que espero poder semear no crescimento acadêmico dos futuros docentes com os quais me proponho a trabalhar.

Finalizo então este trabalho com um excerto do ator e, também, escritor Charles Spencer Chaplin, para que, mesmo de forma figurada, provoque indagações acadêmicas nos pesquisadores, professores e leitores amantes da Linguística Aplicada.

Hoje levantei cedo pensando no que tenho a fazer antes que o relógio marque meia noite.

É minha função escolher que tipo de dia vou ter hoje.

Posso reclamar porque está chovendo ou agradecer às águas por levarem a poluição.

Posso ficar triste por não ter dinheiro ou me sentir encorajado para administrar minhas finanças evitando desperdício.

Posso reclamar sobre minha saúde ou dar graças por estar vivo.

Posso me queixar dos meus pais por não terem me dado tudo o que queria ou posso ser grato por ter nascido.

Posso reclamar por ter que ir trabalhar ou agradecer por ter trabalhado.

Posso sentir tédio com o trabalho doméstico ou agradecer a Deus.

Posso lamentar decepções com amigos ou me entusiasmar com a possibilidade de fazer novas amizades.

Se as coisas não saírem como planejei posso ficar feliz por ter hoje para recomeçar.

O dia está na minha frente esperando para ser o que eu quiser.

E aqui estou eu, o escultor que pode dar forma.

Tudo depende de mim.

Charles Chaplin

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada - ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

_____. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, p. 157-178, 1999.

ALVES, H. M. O. **“O olhar dos professores e dos alunos sobre as tecnologias no contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa da rede pública”**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) UFU. Uberlândia, 2005.

ANTUNES, C. **Educação Infantil. Prioridade Imprescindível**. 4 ed. Petrópolis, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec. 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2' cd. São Paulo Martins Fontes, 1997

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino. v. 7, n. 1, .p.123-156. 2004.

BARCELOS, F. G. **Reflexões sobre o ensino do inglês na Educação infantil**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Dissertação de mestrado. 2010.

BRASIL. (2001). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras**. Brasília: CNE/CES. 2001.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.

BOLZAN, D. P.V; FIGHERA, A. C. M. **Formação de professores: reflexões sobre o ensino de língua inglês para crianças**. Políticas Linguísticas Año 3 Volumen 3 noviembre . p. 75-97. 2011.

BOLTON, K. **World Englishes**. In: DAVIES, A., ELDER, C. (Eds.). The handbook of Applied Linguistics. Oxford: Blackwell, p. 367-396.2004.

BROWN, H. D. **Teaching by principles – An interactive approach to language pedagogy**. USA: Prentice Hall, 2001

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: CUP, 2003.

CANAGARAJAH, A. S. **From Babel to Pentecost: postmodern glottoscape and the globalization of English**. In Towers to knowledge society: making EFL education relevant. 30th FAAPI conference, British Concil, Argentina, p. 22-33. 2005.

CARVALHO, R. C. M. **A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2005.

_____. **Educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/ aluno.** Trabalhos em. Linguística. Aplicada, Campinas, 48(2): 229-245. Jul./Dez. 2009

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C.C. **Representações de professores de Inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução.** IN: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (org.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares.* Campinas: Mercado das Letras. 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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.

CORACINI, M. J. R. F. **As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso em sala de aula.** In: CORACINI, M.J. *Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades.* Campinas: Editora da UNICAMP: Chapecó: Argos Editora universitária, p. 319-336.2003.

CORREIA, L. A. **O inglês de cada um.** Língua, p.54. 2006.

COSTA, R. V. DA. **Pode ser em inglês? Não, em português primeiro: Ensino de Língua Inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CRISTOVÃO, L. GAMERO, R. **Brincar aprendendo ou aprendendo brincar? O inglês na infância.** Trabalhos em. Linguística. Aplicada, Campinas, 48(2): 229-245 Jul./Dez. 2009.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language.** 2 ed. Cambridge University Press, 2003.

DE GRANDE, P. B. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada.** *Eletras*, vol. 23, n.23, dez. 2011.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Porto Alegre: Artmed, p. 15-41. 2006.

ELLIS, G. **Developing Intercultural Competence with Children in the English Language Class. Thresholds** Disponível em http://w.w.w.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf. Acesso em 10 de dezembro de 2012.

FREIRE, M.; LESSA, A. B.C **Professores de Inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações.** IN: BARBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* Campinas: Mercado de Letras, 2003.

- FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.
- FIGUEIRA, C. D. S. **O desenvolvimento de crianças na aula de língua estrangeira**. In: ROCHA, TONELLI e SILVA (Orgs.). *Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente*. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 7 Campinas, SP: Pontes Editores, p.93-124. 2010.
- FIGHERA, A. C. M. **O processamento do Input por parte dos aprendizes de inglês como L2 – o papel da saliência morfológica e dos advérbios temporais na compreensão da referência de tempo**. Dissertação de Mestrado em Letras. Pelotas: UCPEL. 2007.
- FIICK, U. (2009). **Introdução à pesquisa qualitativa**. J. E. (Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. 2009.
- FOUCAULT, M. **Poderes e estratégias**. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, vol. IV. 2006.
- GRADDOL, D. (2006). **English Next**. London: British Council.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas 1999
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIMENEZ, T. **ETS and ELT: teaching a world language**. *ELT Journal*, 55:1 p.296. 2001.
- GIMENEZ, T. **English in a new world language order**. In: MACHADO, L. T.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. (Org.) *Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas*. Londrina: EDUEL, p. 59-72. 2006.
- GHIRALDELO, C.M. **As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação**. In: CORACINI, M.J. *Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP: Chapecó: Argos Editora universitária, p. 75-82. 2003.
- GRIGOLETO, M. **Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira**. In: CORACINI, M.J. *Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP: Chapecó: Argos Editora Universitária, p. 223-238. 2003.
- HARMER, J. **The practice of English language teaching**. Cambridge, Longman, p.371. 2002.
- JENKINS, J. **English as lingua franca: interpretations and attitude**. *World Englishes*. 28(2): 200-207, 2007.
- JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, p.17-44. 2001.
- JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York e London: Longman, 1992.
- 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
- JOHNSON, K. **The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English.** Journal of Reading Behavior, vol. 24/1, p. 83 – 108.1992.
- JOVCHELOVICH, S. **Representações Sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva.** IN: Cultura e Pesquisa, caderno nº 2, Blumenau, set. 2001.
- KUMARAVADIVELU, B.A **Linguística Aplicada na era da globalização.**In MOITA LOPES.L. P. da. (Org.) .Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo; Parábola Editorial, p.129-148.2006.
- LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.** In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, v. 1, p. 333-355. 2001.
- _____ Língua estrangeira hegemônica e solidariedade intencional. In: KARWOSKI. A.M: BONI, V.de F.C.V (Orgs.). Tendências contemporâneas no ensino do inglês. União da Vitória, PR. Kaygangue. 2006.
- LENNENBERG, E. **Biological foundations of language.** New York: Wiley and Sons. (1967).
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. **How languages are learned.** New York: Oxford University Press, 1998 -2003.
- LIMA, A. P. de. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor.** Cadernos de pedagogia. Ano 2, Vol. 2, Nº 3, jan/jul 2008.
- LIMA, F de F. **Professores de da educação básica e suas representações sociais a cerca do aluno de escola pública.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2006.
- LOPES, M.; CARVALHO, R. C. M. **Formação do professor de inglês: educação infantil e ensino fundamental (1ª a 4ª séries).** In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (orgs.). Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis, UFSC. p. 620 – 631.2007.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, p.99.1986.
- LLURDA, E. **Non-native-speaker teachers and English as an International Language.** International Journal Of Applied Linguistics. 14(3): 314-323.2004.
- LUZ, G.A. **O Ensino de inglês para crianças: Uma análise das atividades na sala de aula.** Dissertação de mestrado. Goiânia, UFG, 2003.
- MACHADO, R. **Análise de material didático de Língua Inglesa voltado para crianças em um contexto local da Rede Municipal de Ensino.** Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada (PGLA - UnB), 2008.

- MASON, J. **Qualitative Researching**. London, England: SAGE Publications, 1998.
- MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- MARTINELLI, M.L(org.) **Pesquisa qualitativa um instigante desafio**. São Paulo. Veras: 1999.
- MCKAY, S. L. **Toward An appropriate EIL pedagogy: re-examing common ELT assumptions**. International Journal of Applied Linguistic,13 (1)10, 2003.
- MCKAY, P. **Assessing Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.
- MELLO, M.G.B de. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2013.
- MENDONÇA A.M **O Processo de Aprendizagem de uma Língua Estrangeira (Inglês) por Crianças de 9 Anos Alfabetizadas**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada (PGLA - UnB), 2003.
- MILANI, M.R. **As atividades profissionais de um grupo de professores de inglês: um estudo de representações sociais**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMG, 2002
- MIRANDA, A.V. **Ensino de Inglês para crianças: a participação dos alunos e professora na construção do conhecimento**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2003.
- MOITA LOPES, L. P da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. Revista Delta, 1(2), 1994.
- _____. **Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença**. In: T. Gimenez; C. M. Jordão & V. Andreotti (Orgs). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: EDUCAT. 2005
- MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, 22(37)7-32, 1999.
- MOREIRA, D.A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MOON, J. **Children Learning English**. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.
- _____. **Teaching English to Young Learners: challenging times**. Plenary Talk given at the ITB Bandung 5th Conference.Indonesia.2004.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, R. J. : Vozes, 2003.

NAULT, D. **Going global: Rethinking culture teaching in ELT context.** Language, Culture and Curriculum, v.19,n.3.p.314-327.2006.

NUNAN, D. **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, Z. A. A. **Afinal que história é essa de Inglês Internacional?** Caderno Seminal Digital, Rio de Janeiro: Dialogarts,v.6 n.6 p.95-198. 2006.

OLIVEIRA, M.K. **O problema da Afetividade em Vygotsky.** In LATAILLE, Yves; OLIVEIRA, M.K & DANTAS,H. Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer uma pesquisa qualitativa.** São Paulo: Editora Vozes. 2010.

OLIVEIRA, K.C de. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II.** . Dissertação de mestrado. 184 f. Universidade de Brasília, 2013,

ORNELLAS, L.H de. **Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I.** 170 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.

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 Brasil, 2003 p. 53-84. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

PASSONI, A. N. P. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um curso de letras.** 2004, 130 f.Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC,São Paulo.

PENNYCOOK, A. **Critical pedagogy and Second Language Education.** System.v. 18, n. 3, p. 303-314 1990.

PHILLIPS, S. **Young Learners.** Oxford: OUP, 2003.

PINTER, A. **Teaching young language learners.** Oxford, NY: OUP, 2006.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

_____. **Ensino de inglês na educação infantil.** In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.) O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões. Porto Alegre: APIRS, p.19-42. 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem Identidade e a Questão Ética.** São Paulo:Parábola Editorial 23,2003.

_____. **The concept of World English and its implications for EL T.** ELT Journal, 58/2, Oxford University Press. p. 111- 117 .2004.

_____. **O inglês como língua internacional na prática docente.** In: LIMA, D. C. (Org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa. São Paulo: Editora Parábola, 2009. p.39-58.

_____. **O lugar do inglês no mundo globalizado.** In: Silva, K. A. da. (Org.) Ensinar e Aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Campinas. SP: Pontes Editores, 2010. p. 21-24.

_____. **O “World English”- um fenômeno muito mal compreendido.** In: Gimenez, T (Org.) Inglês como língua franca: ensino aprendizagem e formação de professores. Campinas. SP: Pontes Editores, 2011p.45-58.

RAMOS, R. C. G. **O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades.** In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 173-98.

RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms.** Cambridge University Press. 220. 1994.

ROCHA, C. H. **O ensino de língua LE (inglês) para crianças no Ensino Fundamental Público na transdisciplinariedade da Linguística Aplicada.** In: Silva, K. A. da.(Org.) Ensinar e Aprender línguas na contemporaneidade:linhas e entrelinhas.Campinas.SP:Pontes Editores, 2010.p 53-55.

_____. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: reflexões e possíveis provisões.** D.E.L.T.A,23:2.2007 .p.273- 319.

RINALDI, S. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro.** São Paulo: 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2006

RIVERS, W. **Teaching Foreign–Language Skills.** The University of Chicago Press.1968.p.358-363.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. **Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão.** Revista BELT, Porto Alegre, v. 1, nº 1, 2010 p. 26-33. Disponível em: revistas eletrônicas. pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/viewFile/7267/5233

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries Iniciais: quanto antes melhor?** Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada .2005.

_____. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais. *Contexturas*, n. 10, p.119-134.2006.

_____, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. **Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teóricos metodológicos desejados.** Revista: Trabalhos m Linguística Aplicada, Campinas, 48 (2):333-351. Jul./Dez. 2009.p.333-351.

_____, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2009.

_____, L. I. S. (2010). **Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos.** Linguagem & Ensino. Pelotas, v.3. n.1. jul/dez, 2010, p. 435-465.

SÁ, C. P. **Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria.** In: **O conhecimento no cotidiano.** As representações Sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993, p.19-45.

SCAFFARO, A. P. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar.** São Leopoldo, RS: 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) 2006.

SECCATO, M. **A importância do uso pleno da língua inglesa durante o processo ensino aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental.** In: In: ROCHA, TONELLI e SILVA (Orgs.). Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 7 Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.p.125-147.

SEIDLHOFER, B. **Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a língua franca.** International Journal of Applied Linguistics, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133 -158 2001.

_____, B. **Research perspectives on teaching English as a lingua franca.** Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge, v. 24, 2004 p. 209-239,

_____, B. **English as a língua franca.** Annual ELT Journal Vol.59. Published by Oxford University Press. 2005.p.339.

SILVA, K. A. **Percursos no ensino de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro.** IN: SILVA, K. A. da.(Org.) Língua estrangeira pra crianças: ensino aprendizagem e formação docente. Campinas. SP: Pontes Editores. p.48 jan./jun. 2010.

_____, **Linguística Aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade.** IN: Santos e Silva (2013) (Orgs.) Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais. Pontes. p. 19. 2013.

SHIMOURA, A. S. (2005). **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador.** São Paulo: 2005 184f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC/SP.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** 2008. In: SILVA, K. A. da.(Org.) Ensinar e Aprender línguas na contemporaneidade : linhas e entrelinhas. Campinas. SP: Pontes Editores, p 25-27. 2010.

SOUZA, Z. F. de. **Representações de alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu (des) interesse em estudar essa língua.** 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado) – PUCde São Paulo, São Paulo.

STAKE, R.E. **Case studies.** In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry.* Londres: Sage Publications, 1998.

TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no Ensino de Língua Inglesa para crianças.** Dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem, 2005.

_____. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças.** *Calidoscópico* Vol. 8, n. 1, 2010. p. 65-76.

TONELLI, J. L. A; CRISTOVÃO, V. L. L. **O papel do curso de Letras na formação de professores de inglês para crianças.** *Calidoscópico*, 8(1) 65-76, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TOMBOSI, H.H.de F. **Investigating language play in interaction: a study with children as foreign language learners.** In: TONELLI, J.R.A.; RAMOS, S.G.M. (Orgs.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições.* Londrina: Moriá, 2007.

VALE, D; FEUNTEUN, A. **Teaching Children English: A training course for teachers of English to children.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas, Pontes/Arte Língua, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes.1991.

VIGOTSKY, Lev S. **Interaction Between Learning and Development. Mind in Society,** Cambridge. MA: Harvard University Press. p.79-91.1978.

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

YIN, R.K. **Estudo de Caso: planejamento e método.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZUCCHI, M. P. SEGANFREDO, L. S.-**Ensino e aprendizagem da língua inglesa: metodologias vivenciadas em anos iniciais do ensino fundamental.** *Revista Eventos Pedagógicos* v.2, n.2, p. 171 – 180 Ago. /Dez. 2011.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Brasília, setembro de 2012.

Prezada Professora,

Meu nome é Carine Schenekenberg Guedes e na qualidade de aluna do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília gostaria de convidar-lhe a participar desta pesquisa que tem como objetivo principal investigar as representações sociais dos professores de língua inglesa que atuam no Ensino Fundamental I.

Os dados desta pesquisa serão coletados por meio de um questionário e uma entrevista semi- estruturada. Como é requisitado em um trabalho científico sua identidade será preservada através de um pseudônimo.

Agradeço desde já a sua atenção colaboração.

Atenciosamente,

Carine S. Guedes

Estou ciente do convite acima e concordo em participar da pesquisa bem como autorizo a publicação das respostas, desde que preservada a minha identidade.

ANEXO B

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Prezado Colega, Professor de Inglês,

ESTE QUESTIONÁRIO FAZ PARTE DE UM PROJETO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.

O objetivo deste questionário é fazer um levantamento de suas experiências anteriores quanto ao ensino/aprendizagem de inglês. Com isso, pretendo obter uma melhor compreensão de como experiências anteriores no aprendizado de inglês refletem na sua forma atual de aprender o idioma. Sendo assim, peço que você responda as perguntas, com toda sinceridade, sendo o mais detalhista possível.

Carine S. Guedes

E-mail: carine.guedes@ifb.edu.br

NOME:

___ Data: ___/___/___

Telefone(s) para contato: _____ E-MAIL _____

1. Idade:

- () de 20 a 25 anos
- () de 26 a 30 anos
- () de 31 a 35 anos
- () de 36 a 40 anos
- () mais de 40 anos

2. Sexo: () Feminino () masculino

3. Há quanto tempo você leciona inglês?

- () menos de um ano
- () de 2 a 5 anos
- () de 6 a 10 anos
- () mais de 10 anos

4. Há quanto tempo você leciona inglês no Ensino Fundamental I?

- () menos de um ano
- () de 2 a 5 anos
- () de 6 a 10 anos
- () mais de 10 anos

5. Qual é sua formação acadêmica?

- () Graduação
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

6. Formou-se em:

- () Instituição pública no Brasil
- () Instituição particular no Brasil
- () Instituição pública no Exterior

7. Assinale um X na alternativa correspondente a sua graduação.

- () Letras – inglês
- () Letras – Inglês / Português
- () Graduação outra: _____

8. Você possui algum tipo de certificação internacional? (ex: TOFEL, IELTS ,PET, KET),

- () sim . Qual: _____
- () não

9. Além de ser professora de inglês, você exerce alguma outra atividade profissional?

- () sim . Qual: _____
- () não

10. Você costuma participar de seminários, congressos, workshop ou cursos de extensão oferecidos por universidades?

- () Nunca
- () Entre duas ou três vezes por ano.
- () Com muita frequência.

Justifique a sua resposta a esta questão. _____

11. Durante sua graduação, em algum momento você foi preparada(o) trabalhar a língua inglesa no Ensino Fundamental I?

- () sim
- () não

Justifique sua resposta _____

12. Considerando o contexto de globalização que vivemos, assinale abaixo a sua opinião sobre a o papel da língua inglesa como meio de comunicação mundial.

- () muito importante
- () não tão necessário

() dispensável

Justifique sua resposta a esta questão. _____

13. Você considera que aprender línguas é importante? Por quê

() sim

() não

Justifique sua resposta: _____

14. Você considera a inclusão da disciplina de língua inglesa no Ensino Fundamental importante?

() sim

() não

Justifique sua resposta: _____

15. Você acredita que ensinar inglês no Ciclos 1 do Ensino Fundamental é relevante para o aprendizado da criança?

() sim

() não

Justifique sua resposta: _____

16. É preciso viajar ou morar em um outro estrangeiro para se aprender a língua inglesa?

() sim

() não

Justifique sua resposta: _____

17. Você acha que todas as pessoas são capazes de aprender uma língua estrangeira?

Explique.

() sim

() não

Justifique sua resposta: _____

ANEXO C
QUESTIONÁRIO

Prezado Colega, Professor de Inglês,

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada da universidade de Brasília e tem como objetivo deste questionário é fazer um levantamento de suas experiências anteriores quanto ao ensino/aprendizagem de inglês. Com isso, pretendo obter uma melhor compreensão de como experiências anteriores no aprendizado de inglês refletem na sua forma atual de aprender o idioma. Sendo assim, peço que você responda as perguntas, com toda sinceridade, sendo o mais detalhista possível.

Carine S. Guedes
E-mail: carine.guedes@ifb.edu.br

NOME:

Data: ____ / ____ / ____

Telefone(s) para contato: _____

E-MAIL _____

1. Em sua opinião, qual o papel do professor de inglês para o Ensino Fundamental I?

Justifique sua resposta.

2. Quais características você considera importantes em um professor que ensina inglês para o Ensino Fundamental I? Justifique sua resposta.

3. Você acredita que o bom professor de inglês precisa viajar ou morar no exterior para aprender a língua ?

4. O professor de língua inglesa precisa ser fluente para ensinar a língua estrangeira no Ensino Fundamental I?

5. Muitos profissionais que atuam em sala de aula como professores de língua inglesa não têm formação em Letras. Como você analisa essa situação? Justifique sua resposta

6. Quais habilidades linguísticas (falar, ler, ouvir, escrever) devem ser priorizadas no ensino de língua inglesa no ensino Fundamental I?

7. Na sua opinião, o que significa ensinar inglês no Ensino Fundamental I? Explique e justifique.

8. Quanto ao emprego da língua alvo, como você ministra suas aulas? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

- () falando somente em português
() falando em português e em inglês
() somente totalmente em inglês

9. Descreva quais são os procedimentos que você adota para ministrar suas aulas de inglês e por que você escolheu esses procedimentos?

10. Em suas aulas de inglês, você utiliza material didático ou prepara você mesma todas as aulas? Justifique.

11. Para você, o que é uma boa aula de inglês para o Ensino Fundamental I? Justifique sua resposta.

12. Para você, o que é uma aula ruim de inglês para o Ensino Fundamental I?
Justifique sua resposta.

13. Quais os tipos de recursos materiais; pedagógico ou tecnológico você costuma utilizar nas aulas de Inglês para o Ensino Fundamental I ? Por quê?

14. Quais os tipos de atividades você costuma desenvolver com seus alunos do Ensino Fundamental I durante as aulas de inglês. Dê exemplos e justifique sua resposta.
