

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

GABRIELE CRISTINA PIATO

**ALINHAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO ADEQUADA DE PROFESSORES DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS (INGLÊS)**

**BRASÍLIA-DF
2014**

GABRIELE CRISTINA PIATO

**ALINHAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) PARA CRIANÇAS**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Pós Graduação-Lato Sensu em Linguística
Aplicada, sob a Linha de Pesquisa: Formação
de Professores , como requisito para obtenção
do título de Mestrado.**

Aprovada, em 26 de Fevereiro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Almeida Filho

Prof.^a Dra. Janaina Ferraz

Prof.^a Simone Rinaldi

Suplente: Prof.^a Rita Barbirato

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
2015**

GABRIELE CRISTINA PIATO

**ALINHAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) PARA CRIANÇAS**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Pós Graduação-Lato Sensu em Linguística Aplicada,
sob a Linha de Pesquisa: Formação de Professores ,
como requisito para obtenção do título de Mestrado.**

Aprovada, em 26 de Fevereiro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Almeida Filho

Prof.^a Dra. Janaina Ferraz

Prof.^a Simone Rinaldi

Suplente: Prof.^a Rita Barbirato

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
2015**

AGRADECIMENTOS

À Deus único e unipotente que me deu saúde, força e vontade para concluir meu mestrado;

Aos meus Pais: Mário Piato e Maristela Piato que me deram o apoio incondicional para estudar e me qualificar constantemente, que sentiram minha ausência e nunca reclamaram, e que me ajudaram financeiramente sempre que necessário;

Ao meu querido orientador Prof. Dr. José Carlos Almeida Filho, que com todo carinho e amor à profissão guiou meus passos na conclusão desta dissertação;

A minhas queridas colegas Joana Grant e Veronica González que com carinho e dedicação leram meu trabalho e me apontaram direções para a finalização;

Ao meu ex-chefe, professor e atual Prefeito Municipal de Vinhedo, Sr. Jaime Cesar da Cruz, que sempre me apoiou na condução do Programa Sun da Prefeitura de Vinhedo, Estado de São Paulo;

A minha ex-chefe, Diretora de Educação Marilene Pisoni Mayr, que sempre com boa vontade me guiou e me apoiou na Condução do Programa Sun;

A minha colega e atual Coordenadora do Programa Sun, Professora Lilian Durante Marques, que me auxiliou na coleta dos registros entre os professores na Rede Municipal;

A minha ex-secretária e principal incentivadora na condução do Programa Sun, Maria Aparecida Carlos Fernandes (in memoriam);

A todas as professoras que participaram deste estudo e da família do Programa Sun;

A todos os leitores que lerem este trabalho ao abrigo da Área da Linguística Aplicada no Brasil.

Resumo

Nessa pesquisa-ação procuramos demonstrar os Alinhamentos necessários para a formação de professores de línguas estrangeiras para crianças de três a sete anos, na qual apresentamos um retrato das políticas públicas existentes e a falta delas no processo de formação de professores atuantes com crianças.

Neste estudo procuramos relatar um pouco da História do Ensino de Línguas no Brasil e a importância do professor de línguas estrangeiras obter esse conhecimento no seu processo de formação, sendo ela inicial ou continuada. Relatamos o universo infantil e o processo de aquisição de línguas estrangeiras com ênfase em como ele se desenvolve na infância.

Através de um programa de implantação da língua estrangeira, na qual tem como base a capacitação dos professores, sendo este denominado Programa Sun, na cidade de Vinhedo, interior de São Paulo, procuramos responder as perguntas de pesquisa que fazemos que é: (1) em que condições é praticado o ensino de línguas no contexto de pesquisa escolhido para servir de base a este estudo?; e (2) que aspectos de uma política de ensino de línguas a crianças são discerníveis no contexto de pesquisa e quais ainda não o são?

Palavras chaves: 1. Língua inglesa-estudo e ensino , 2.Crianças e Educação; 3.Formação de Professores 4. Aprendizagem de língua estrangeira

ABSTRACT

In this action research aim to show the alignments needed for the training of foreign language teachers for children from three to seven years, in which we present a picture of existing public policies and the lack of them in the training of teachers working with children process. In this study we try to report some of the History of Language Teaching in Brazil and the importance of the teacher of foreign languages get this knowledge in their training process, it is initial or continued. We report the infant universe and the acquisition of foreign languages with an emphasis on how it develops in childhood. Through an implementation program of foreign language, which is based on the training of teachers and is called Sun Program, in the city's Vineyard, São Paulo, we try to answer the research questions we ask is that: (1) under what conditions is practiced language teaching in the research context chosen to form the basis of this study ?; and (2) that aspects of language education policy for children are discernible in the research context and which are not yet?

Keywords: 1. English-language study and teaching, 2.Crianças and Education;
3.Formação Teachers 4. Foreign Language Learning

" Com muita informação e pouca formação não adianta. Para ser um profissional completo, é necessário muita capacitação."

Luiz

Gabriel

Tiago

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: A BASE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
1.1 INTRODUÇÃO-	6
1.2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL.....	8
1.3 UNIVERSO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA POR CRIANÇAS.....	14
1.4 UM POUCO DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS A CRIANÇAS.....	15
1.5 O QUE É ADQUIRIR UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?.....	17
1.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FECHAR O CAPÍTULO.....	19
CAPÍTULO 2: O PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS E SUA FORMAÇÃO.....	22
2.1 INTRODUÇÃO.....	22
2.2 O MÉTODO TRADICIONAL OU DA GRAMÁTICA E TRADUÇÃO.....	24
2.3 O MÉTODO AUDIOLINGUAL.....	25
2.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	26
2.5 AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA INFÂNCIA.....	27
2.6 A IDADE CRÍTICA.....	28
2.7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	35
CAPÍTULO 3 PLANO DE VOO METODOLÓGICO.....	40
3.1 INTRODUÇÃO.....	40
3.2 PESQUISA-AÇÃO.....	40
3.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	42
3.3.1 O PROGRAMA SUN.....	43
3.4 ABORDAGEM.....	43
3.5 O PRINCÍPIO ÉTICO.....	44
3.5.1 PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE.....	45
3.5.2 PERMISSÃO.....	45
3.5.3 RECIPROCIDADE.....	45
3.6 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	45
3.7 CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	46

3.8 ANÁLISE DE DADOS.....	46
3.9 REDIGINDO A PESQUISA-AÇÃO.....	46
3.10 QUESTIONÁRIOS.....	47
3.11 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	48
3.12 PASSO A PASSO NO PLANO DE VOO.....	48
CAPÍTULO 4 PROGRAMA SUN- DESAFIOS E OPORTUNIDADES.....	51
4.1 INTRODUÇÃO.....	52
4.2 ANO DE IMPLANTAÇÃO.....	57
4.3 QUESTIONÁRIO 1	59
4.4 SOBRE O QUESTIONÁRIO 2	65
4.5 SEGUNDO ANO DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA SUN:2010.....	69
4.6 TERCEIRO ANO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA SUN :2011.....	70
4.7QUARTO ANO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA SUN 2012.....	70
4.8 QUINTO ANO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA SUN 2013.....	70
4.9 SEXTO ANO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA SUN:2014.....	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
6 ANEXOS.....	82
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: A BASE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

1. Introdução

Este trabalho tem como finalidade explorar as dimensões de políticas de ensino de línguas a crianças e da qualidade e natureza do ensino de línguas nas primeiras séries do Ensino Fundamental numa Rede Municipal que serviu de contexto material para o estudo. Estamos, por conseguinte, tratando da formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira para crianças (LEC) de três a sete anos, de aspectos da história do ensino de idiomas a crianças no país, de políticas (ou sua ausência), do que há e do que precisa haver numa análise do que verificamos hoje em partes e pontos crescentes do Estado de São Paulo e do país.

A universidade e suas equipes de professores formadores precisariam estar preparadas para realizar ações pela formação inicial do professor de língua estrangeira com compromisso pelo ensino infantil na construção de competências profissionais e de língua que viabilizassem essa formação nas licenciaturas.

A formação inicial, ou seja, na graduação, dos professores de línguas estrangeiras é a base formadora de ensinadores de novas línguas e suas culturas e depois que se materializa ainda restam esperanças de que o processo uno de formação prossiga por meio da formação continuada ao longo de toda a vida de trabalho. Atentamos neste estudo para um outro problema na graduação inicial do professor de línguas estrangeiras, do que seria a falta de um nível suficiente de proficiência da língua, ou seja, muitas vezes o professor que irá lecionar uma determinada língua estrangeira, não tem o pleno domínio do idioma-alvo que irá lecionar. Segundo Lalago e Duran (2008):

“Mas a graduação poderia ocupar-se mais detidamente sobre questões do domínio da língua enquanto objeto de aprendizagem (pedagogical content knowledge), ao discutir a dimensão do conhecimento para o ensino, não no sentido do saber pedagógico geral como tratado nas aulas de prática de ensino, mas numa discussão de teorias de aprendizagem e didáticas próprias para o

ensino da língua estrangeira, buscando um respaldo nas ciências da linguística e da Linguística Aplicada.”

Hunter (2004) afirma que necessidade é fazer aquilo de que os outros precisam. As faculdades de Letras no Brasil não trazem à reflexão de seus alunos a questão da criança aprendendo línguas nem do ensinar de fato uma língua estrangeira a esse público. A experiência de ensino nas escolas que oferecem o ensino de línguas a crianças nos faz indagar se seria viável e emergencial ampliar a base teórico-prática que os professores constroem durante a sua formação inicial, para que possuam no mínimo um mínimo de conhecimento prévio sobre como ensinar línguas estrangeiras ao público infantil. Através da educação, o educando aprende e, aprendendo, integra-se à realidade virtuosa do bilinguismo passando direta ou indiretamente a intervir comunicativamente num outro idioma conforme as características e demandas da sua escola e região.

Segundo Maquiavel (1999, p.19), “o agir humano está condicionado pela necessidade”. Nós, educadores, precisamos despertar no futuro professor de línguas estrangeiras a sua necessidade de querer melhorar, de buscar um conhecimento que faça a diferença em sua vida, que melhore o seu ambiente e que o torne feliz e dono do seu próprio destino. A principal mudança ocorre de dentro para fora, ou seja, precisamos mudar a nós mesmos, se quisermos mudar o que está a nossa volta.

Outro fator para o qual devemos atentar no professor de línguas estrangeiras em formação que poderá ensinar grupos infantis é a necessidade de ser um professor criativo para desenvolver a criatividade nos alunos, e tornar o ensino agradável e prazeroso. Ser um professor criativo é mais do que só elaborar alternativas metodológicas, mas também apropriar-se de estratégias e técnicas que potencializem sua ação formativa quando já imerso no trabalho docente em sala de aula. Segundo CODO (1999), Investir no desenvolvimento da criatividade dos professores e em sua formação específica, para que sejam capazes de tomar decisões conscientes e (acrescento) realizar ações coerentes no desenvolvimento da criatividade e da sua formação, constituem um importante objetivo do sistema educacional. Além disso, a criatividade, assim como para os alunos, pode constituir para os professores um importante elemento de realização e satisfação e bem-estar emocional.

A ação criativa do professor em sala de aula demanda também a necessidade de elaborar atividades inovadoras que permitam atingir os objetivos educativos de forma mais equilibrada, mas demanda a necessidade de elaborar atividades comunicativas que permitam às crianças criar um espaço comunicativo que se constitua no pequeno espaço comunitário no qual as atividades podem fazer especial sentido para o desenvolvimento de uma capacidade comunicacional numa outra língua. Segundo Almeida Filho (2013):

“Ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência linguística sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro. Um aluno pode demonstrar competência linguística sem poder fazer uso comunicativo da mesma.” Ainda temos os exemplos sugeridos pelo mesmo autor como procedimentos metodológicos comunicativos que podem ser aplicados em uma sala de aula: (1) o desempenho de uma sequência de atos como os de cumprimentar, socializar casualmente (fático), convidar, arranjar pormenores e despedir-se (2) a descrição de um aparelho ou experiência com o auxílio de um objeto ou sua representação gráfica, dentre outros. (Almeida Filho, 2013, pg. 56)

Segundo Almeida Filho (2013), “aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e ou étnico que mantém essa escola. São esses valores transformados em interesses (na dificuldade inerente à faixa etária dos pequenos em expressar necessidades de fato) que fazem o currículo abrigar uma ou mais línguas estrangeiras.”

A seguir abordaremos mais especificamente alguns aspectos que julgamos essenciais para a Formação Inicial ou Continuada dos profissionais que irão atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental dos anos iniciais com a instrução numa língua estrangeira.

2. O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

O ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras há muito tempo tem sido alvo de críticas e reflexões, desmerecimento e desprestígio. Muito, também, tem se discutido sobre as metodologias e abordagens para o ensino da LI, suas implicações, e muitas crenças têm sido levantadas em relação a isso. Inclusive a

pior que poderíamos imaginar, é a de que é impossível se aprender inglês nas escolas.

No Brasil, o ensino de línguas se deu como oferta de componente do currículo escolar regular e o processo de formação de professores de línguas somente após 1930, mesmo que sob uma legislação vaga. Somente após 1960 o ensino de inglês se deu também nas universidades confessionais em regime de ensino pago, e foi nessa época que o Brasil sofreu um forte impacto das ideias de Paulo Freire, demonstrando repercussões também para o campo das línguas, que até hoje podem ser consideradas potencialmente promissoras se considerarmos que o ensino temático mantém jazidas inexploradas na pedagogia das línguas.

Paulo Freire acreditava que o propósito sublime de uma língua, sendo ela materna ou não, é o comunicar e não o dominar, porém é verdade que a língua também é utilizada para fins que são muitas vezes concomitantes ao ato de comunicar tais como persuadir, iludir, chantagear, convencer, sensibilizar, educar etc. Ao refletirmos sobre esse pensamento, a aquisição do novo idioma, ou da nova língua, deve focar a princípio a comunicação, favorecendo o aluno ao trazer temas do universo infantil que lhes diga respeito.

Trago logo neste início da dissertação o nome de Freire e algumas de suas ideias para destacar a natureza comunicacional de uma experiência com e na nova língua que será ensinada, que envolve o aprendiz mais do que o fato de pronunciar ou balbuciar palavras sem sentido na língua-alvo, mas também que ele seja capaz de aprender a pensar, a ser um aprendiz pensante desde o início. Ao interpelarmos facetas do pensamento freireano, entendemos que o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem do ensino de línguas ao longo da história, sempre foi fundamental para a expansão dos repertórios de linguagem, pois eles são o fio condutor que influencia a forma de pensar do aprendiz, criando estratégias novas de aprendizagem, além de ser fonte de motivação para o aprendiz. Em relação à formação do professor, postula Freire a idéia fundadora de que (1996, p. 39) “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me”. Ou seja, subentendemos que é necessário uma auto-reflexão do professor, em relação a sua prática. É necessário assumir os seus atos, pensar por que você age dessa maneira, e refletir sobre o que cada decisão acarreta, para que dessa forma se possa mudar, transformar-se em um novo professor.

Refletir sobre a sua prática é o primeiro passo no caminho da formação para que o professor busque mudanças na sua própria conduta profissional e veja que é necessário conhecer-se melhor, explorar melhor o próprio potencial e, principalmente, ir mudando e mudando-se aos poucos. Subentendemos também que o processo de reflexão é o primeiro passo para a mudança, pois é reconhecer erros, refletir sobre eles, buscar novos conhecimentos, novos modos de agir e operar na nova língua. Tudo isso faz parte do processo de mudança, que tem de ser interiorizado primeiro para depois vingar na prática.

Outro pensamento, que consta do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire diz que:

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.”

Considero que este pensamento contribui de várias maneiras para como encaramos e lidamos com a prática pedagógica em sala de aula. O professor está sempre criando, inovando, principalmente o professor de línguas. É necessário sempre buscar a inovação, ter pontos de vista diferentes sobre um determinado assunto, estar antenado para perceber os novos conhecimentos de mundo, chamados de atualidade. Ser professor de línguas estrangeiras é aprender a todo o tempo, ter novas formações diárias, utilizar a música, fazer com que os alunos aprendam o novo idioma através do famoso e necessário *acquisitional listening* para começar.

Ao encarmos e analisarmos de uma forma geral a obra de Paulo Freire, nos remetemos à interpretação de que o educador pernambucano é um dos arautos de uma pedagogia da comunicação, condição do “aprofundamento da tomada de consciência que se faz através da conscientização” (Freire, 1977: 77). O autor defende o ponto de vista de que a consciência é produto do trabalho, ou seja, é necessário sempre nos conscientizarmos sobre a nossa prática, deixar surgir a consciência sobre nossos atos praticados para que possamos alcançar a

excelência no nosso próprio ensino. Essa parece ser a condição necessária para que ocorra tal tomada de consciência através de um confronto com o mundo e com a realidade concreta, não podendo ser objeto nem de um esforço de carácter intelectualista nem tampouco de um esforço meramente individual e prático (Freire, 1977).

Outro fator a ser considerado é o de que nós professores, assumimos um compromisso de ensinar um idioma, o que às vezes tomamos como um mero adestramento. Paulo Freire (2010) ressalta que é necessário ter ética, e é preciso deixar claro que a ética de que ele fala não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Esse é um papel muitas vezes desempenhado por nós em vários momentos difíceis e de própria desistência da profissão, ao invés de darmos um novo sentido ao nosso desempenho, passamos então a ver o nosso objeto de trabalho, ou seja a língua, de uma forma redutora, dando muitas vezes aulas de mera tradução de palavras e frases. Existe ainda uma outra perspectiva, chamada por ele de utilitarista. Ela é diferente, considerando a tomada de decisão. A premissa básica utilitarista é a de que nossas ações devem sempre maximizar a utilidade para a maioria das pessoas envolvidas. Talvez não devamos desconsiderar hoje que há, sim, uma utilidade e premência na aprendizagem de línguas num mundo que se apequena constantemente. Mas isso não é tudo. Independente da abordagem utilizada pelo professor, é preciso que ele tenha discernimento do que é cabível em sua prática diária, e do que não é.

Paulo Freire (2010, p. 128), ironizou esse comportamento quando afirmou que o sistema capitalista sob o qual vivemos pode cometer excessos. Mas também o socialismo exacerbado pode limitar ao se impor ideologicamente sem freios ameaçando a democracia. O autor diz ainda que do ponto de vista de tal ideologia capitalista só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a essa realidade que não pode ser mudada (Ibid, 2010, p. 20). Mas, nesse particular, vejo também que no socialismo levado ao limite também se aparam liberdades criando-se muitas vezes uma “realidade irreal” que desconstrói identidades e pilares da democracia. A questão principal que nos remete a uma reflexão é a de como fazer com que o educando seja colocado numa aula de língua que supere a tradução de palavras e frases apenas e não imponha vieses ideológicos tão cedo na caminhada escolar. Será que dessa forma nossos alunos conseguirão com liberdade e

criatividade atingir um nível de compreensão e produção no novo idioma?

Muitos são os aspectos que podemos considerar para avançar nesse questionamento. Durante anos os professores de línguas adotaram, adaptaram e tentaram reinventar uma variedade de hipóteses e termos para descrever cenários distintos com que pudessem clarear suas práticas. Neste caso iremos empregar um trio de termos hierarquicamente colocados por Edward M. Anthony em um artigo seminal publicado na revista *English Language Teaching (ELT)*, vol.17 (p. 63-67), no ano de 1963, plasmado nos termos abordagens, método e técnica descendo do mais geral e abstrato para o mais particular e concreto.

Entendemos como abordagem, o conjunto de pressupostos correlacionados da natureza da língua e da natureza do ensino e aprendizado de línguas. Método seria um plano geral para a aprendizagem ordenada do material produzido pela linguagem, ou seja seria um procedimento, que pode ter dentro de uma abordagem diferentes métodos, podendo ser variados e ou influenciados por outros aspectos, como idade do aluno, sua bagagem cultural, experiências prévias da língua e a maneira como o professor possui o domínio em sala de aula. Técnica é algo que se implementa, ou seja, aquilo que é realizado pelo professor em sala de aula.

Cabe ao professor ter uma reflexão crítica e harmoniosa sobre esses três parâmetros fundamentais, buscando sempre excelência na aprendizagem. Estou usando excelência para um ensino de línguas que desenvolva uma capacidade comunicativa na língua-alvo até o limite das possibilidades dos aprendizes. Podemos concluir os argumentos introdutórios desta pesquisa com outro pensamento de Paulo Freire:

“Por isso que, na formação permanente dos professores, o papel fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando (...) a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2004, p.39).”

O professor de línguas estrangeiras, sem dúvida, vive um compromisso dentro de lógicas diferentes, e às vezes até mesmo de interesses opostos, administrando situações e progressões de aprendizagens, envolvendo os alunos

na aprendizagem e em seu trabalho no dia a dia. Leio nessa citação uma indicação do papel importante que desempenha o conhecimento da história do ensino de línguas na formação dos professores.

A profissionalização e a formação continuada do professor é uma transformação estrutural que ninguém domina sozinho. Por isso ela tem ocorrido muito pouco, ainda que as leis, os estatutos, e as políticas de educação possam facilitar o seu acesso e progressão. Isso significa que a profissionalização e ou formação continuada deve ser uma atividade solitária, solidária e também coletiva, que se desenrola através de opções dos professores, de seus projetos e de suas estratégias de formação com seus alunos e com outros profissionais ao seu redor.

Vejamos a perspectiva contemporânea de Philippe Perrenoud sobre essa questão:

“A profissionalização não avançará se não for deliberadamente estimulada por políticas concertadas que digam respeito à formação dos professores, a seu contrato, à maneira como eles prestam conta de seu trabalho, ao estatuto dos estabelecimentos e das equipes pedagógicas. Não avançará muito mais se essas políticas não encontrarem atitudes, projetos, investimentos de pessoas ou grupos.” (Perrenoud, 2000 p. 178) .

A necessidade de outros no contraponto e de políticas públicas voltadas ao ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil é algo que pode ser sugerido pelo autor suíço. As respostas ou ações consolidadoras da oferta de línguas para o público infantil nas escolas está em processo de crescimento e aparecimento, mas ainda pouco se discute a respeito. Além disso, ainda não há departamentos de formação e de supervisão de políticas para o ensino das línguas no MEC, com pessoas especializadas para sistematizar cursos de formação e propostas que levem a mudanças e à inovação. É necessário que essa política cresça e respeite a formação dos professores de língua estrangeira e o que professor passe a ser uma voz ativa dentro da unidade escolar, pois muitas vezes é aquele professor que não tem uma participação ativa na tomada de decisões no âmbito escolar.

Enquanto essas políticas deixam a desejar, cabe a nós professores de línguas estrangeiras fazer a nossa parte, e buscar a excelência em nossa própria

formação, utilizando as palavras do próprio Freire e de seus ensinamentos, ao buscar sempre novos conhecimentos, pois adquirir novos conhecimentos é crescer no âmbito intelectual, ter uma nova visão do mundo, ser esclarecido nas novas tendências e participar proativamente, sonhando e ansiando executar novos horizontes da própria formação.

É preciso também que o professor seja ético em sua prática, sabendo discernir o que é certo e o que é errado, construindo em sala de aula não só o seu ensino mas também a sua reflexão-na-ação conforme Schön (1988). Portanto, ser um Professor de Línguas Estrangeiras ainda é uma busca constante de reconhecimento, de renovação, de reflexão sobre sua prática e, principalmente, de fazer-se merecedor de mudança nas condições de trabalho e na própria conduta profissional. Ser professor de línguas de pequenos é desafio ainda mais significativo e é nessa rota que embarcamos aqui.

3. UNIVERSO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA POR CRIANÇAS

O encanto pelos anos da infância é um fenômeno relativamente atual. A definição do que é a infância passou por muitos conflitos no decorrer da história, muitas formas e conceitos equivocados, que iniciava com as condições de higiene e saúde, extremamente precárias para as crianças, à ideia de que a criança era um adulto imperfeito. Somente em épocas bem recentes surge o sentimento de que criança é um ser especial e diferente, porém digno de ser estudado” (HEYWOOD, 2004, p.10)

A maneira como a criança é entendida neste momento, se reflete, por exemplo, no Referencial Curricular para a Educação Infantil, documento mais recente que conceitua a infância e as especialidades escolares, afirmando que, as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (BRASIL, 1998).

O “homem primitivo” compreendia que a criança não era um adulto, mas isso não modificava suas atitudes para com a criança. A infância foi um conceito desenvolvido por pedagogos como Jean Jacques Rousseau, continuado pela Psicologia em Freud e Piaget. A partir do estudo da criança como ser em

maturação deixou de se discutir se a criança é ou não um ser “humano em miniatura.”

Hoje, na chamada “sociedade contemporânea”, encontramos uma definição política de Infância que deixa de existir para os países pobres, porque existe apenas o produtor de bens. Assim, estamos muito longe de ter a Infância como período feliz da vida das pessoas. Nos últimos dois séculos, a infância foi construída, em grande medida, através de um trabalho de síntese entre poder e conhecimento: o discurso profissional e os saberes especializados. A infância, podendo ser compreendida como um objeto socialmente construído- que se refere a um estatuto social com fronteiras instáveis e que determinam os padrões de conduta, vinculando-se a um contexto social instituído em formas estruturais que a constroem: ela resulta de processos dialéticos que a colocam numa rede de relações sociais dos adultos com as crianças e destas entre si, que integra formações ontológicas baseadas em sistemas de interação social que afetam a vida das crianças e no impacto da sua natureza e ação específicas. Assim, refletir sobre a infância é um designo complexo que articula diferentes entidades sociais, diversos campos epistemológicos e concepções ontológicas conflitivas.

4. UM POUCO DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS A CRIANÇAS

As muitas teorias sobre o ensino de línguas são em larga medida originárias de duas ciências: a linguística e a psicologia. A Linguística Aplicada vai aos poucos construindo uma base própria que parte dessa tradição herdada das ciências de contato. No entanto, enfatizamos que, os modelos existentes descrevem, a priori, parte dos aspectos do sistema complexo chamado aquisição de línguas, que envolve a competência de assimilar e usar uma língua. Este é um processo que assimila o pensamento de muitos estudiosos, na tentativa de entender as inúmeras facetas e níveis do ensino de línguas, mesmo que ainda seja um processo de aspectos controversos e de difícil consenso. São aceitas as definições que se sucedem em três movimentos importantes (dois métodos e uma abordagem): o da Gramática e Tradução, o do Método Audiolingual e o da Abordagem Comunicativa com seus métodos comunicacionais.

Esses três movimentos redutíveis a duas macro-abordagens, a Gramatical e a Comunicativa, marcam a história do ensino de línguas. O mais predominante e

mais tradicional é o movimento sob a égide da abordagem gramatical (AG) que tem como base o uso da tradução para exercitar e provar a gramática, que desde o século XVIII até hoje, na maior parte das escolas de ensino básico ainda é metodologicamente predominante. A grande categoria de métodos da família gramatical tem como base o princípio de que a aprendizagem de uma língua passa primeiro pela aprendizagem das partes e regras do sistema gramatical que rege essa língua. O aspecto preponderante da língua escrita é regido por regras gramaticais que precisam ser memorizadas e bem aplicadas.

O Audiolinguismo, ainda de base gramatical, foi o segundo movimento de oposição ao método tradicional de gramática e tradução, depois do método direto do início do século vinte. Surgido por volta na década de 50 e massivamente ativo até bem depois do final dos anos 70, o método audiolingual estava calcado em boas descrições estruturais (em padrões da língua) e exercitação desses padrões em diálogos vividos na oralidade repetitiva que fazia superaprender por meio de repetições. Esse movimento em torno de um método famoso deu ênfase à língua na sua forma oral. Alimentava a ideia de que o aprendizado de línguas estaria relacionado a reflexos condicionados, e que a automática imitação, repetição, memorização e o fato de exercitar palavras e frases, seriam essenciais para se alcançar as habilidades comunicativas do aprendiz. Havia um senão importante: os professores deveriam usar a língua-alvo para ensinar suas lições de gramática e repetições. Essa característica produzia uma experiência de comunicação *sui generis*.

A partir do final da década de 70 e início dos 80, aparecem novas teorias nas áreas da linguística e da psicologia educacional, surge uma nova filosofia que desloca a gramática do lugar cêntrico colocando a criação de ambientes de comunicação no centro metodológico. A abordagem agora denominada Comunicativa defendia que uma competência comunicativa (de uso, portanto) da nova língua é construída em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Cada aprendiz estabelece seus próprios pontos de conexão com conteúdos para eles relevantes muito além da gramática e seu aprendizado é fundamentado em experiências na própria língua, decorrentes de sua participação intensa no ambiente propício à aquisição criado nas salas. Essas premissas ainda nos animam hoje em dia.

Na década de 80 o norte-americano Stephen Krashen em seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* define o conceito de aprendizagem como distinto de aquisição de uma língua estrangeira. A aquisição tão desejada agora por professores e aprendizes não é consequência de acúmulo de elementos e informação a respeito de regras gramaticais memorizadas e praticadas, e estabelece uma brilhante distinção entre estudo formal e a assimilação natural de idiomas, entre informações acumuladas e habilidades desenvolvidas, redefinindo o norte do ensino de línguas como a apropriação de uma capacidade de uso real da nova língua por seus aprendizes ou adquirentes.

Numa análise mais pragmática podemos dizer que essas teorias não conseguem contemplar todos os artifícios envolvidos na aquisição de uma língua estrangeira (LE). Na sua maioria são fragmentados e não há um consenso que realmente se possa seguir em regras eficazes de ensino, a toda uma estrutura subjacente que abarca vários fatores afetivos, ideológicos, culturais que não estão expressos no pensamento de muitos autores aqui citados. Quando se fala de sujeitos é necessário preservar a singularidade de cada um, das diferenças individuais, portanto, também sua forma de adquirir uma nova língua com um complexo de fatores que parecem ir além de uma dada teoria proposta por um autor ou autora.

5. O QUE É ADQUIRIR UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Adquirir algo, ou alguma coisa é vir a ter o domínio, propiciado com o tempo e esforço, de uma competência de uso da língua experienciada que seja duradoura e criativa. No caso do ensino de línguas, é ser capaz de utilizá-las, de ter uma fluência sustentável, e ser operada em tempo e vida reais com naturalidade, sem pensar no processo adquirentor, como se fosse uma segunda natureza na segunda língua.

Segundo Almeida Filho, (2013 p.):

“Aprender conscientemente uma língua na sala de aula de uma escola é um fenômeno antigo e moderno ao mesmo tempo, que acentua a escolha da gramática como matéria natural da disciplina Língua Estrangeira do currículo escolar.”

Numa sociedade marcada pela diversidade linguística e cultural, como também pelo constante surgimento de novas tecnologias e meios de comunicação, os quais redimensionam a relação entre pessoas e povos, intensifica-se a busca por diversificados tipos de conhecimento, dentre eles, o da aprendizagem de pelo menos uma nova língua. Uso o termo conhecimento de modo genérico, pois com as línguas não se busca apenas um conhecimento de como funcionam segundo regras, mas uma capacidade de uso, de ação em linguagem, sempre sob condicionantes afetivos e atitudinais.

Nesse contexto, evidencia-se o papel da língua inglesa no mundo como língua de apelo comunicacional universal ou internacional (Mckay,2002;Brito,1999), observando-se em decorrência, dentre outros fatores, a forte tendência para que seu aprendizado tenha início cada vez mais cedo. Basta citar aqui como evidência a recente notícia de que o inglês deverá fazer parte da prova internacional PISA (no Ensino Fundamental) aplicada pelos países da OECD e acompanhada pelo Brasil. Estudos indicam (Brewster, Ellis & Girard, 2002, dentre outros) que a pressão por um início da aprendizagem de LE ainda na infância tem sua origem na suposição de que a criança tem condições de aprendê-las mais facilmente que o adulto, o que nos remete à hipótese do Período Crítico (Lenneberg,1967). Contudo, no âmbito da Linguística Aplicada, podemos constatar que esse é um tema ainda bastante polêmico ou inconcluso. Conforme assevera Falluj (1978), a polêmica discussão sobre a melhor idade para se aprender uma língua estrangeira há muito vem ocorrendo entre estudiosos da linguagem, educadores, psicólogos, entre outros profissionais inseridos nessa área. A pesquisa também teima em mostrar a superioridade dos adultos para aprender línguas.

A autora aponta para o envolvimento da UNESCO que, sensibilizada pela relevância da questão, decidiu efetuar pesquisas e promover encontros sobre o assunto, através da atuação de seu Instituto de Educação, localizado em Hamburgo. Brewster, Ellis & Girard (2002) mencionam a importância desses encontros como um dos marcos do interesse pelo ensino de inglês para crianças no mundo. A importância atribuída a esse ensino culmina com o ano de 2003/2004 sendo nomeado pelo Conselho Britânico como “Ano do Aprendiz Criança”. Os objetivos principais de tal designação foram, conforme Ellis (2004), promover o ensino de línguas estrangeiras no mundo, divulgar melhores práticas e compartilhar conhecimentos na área.

A aquisição de Língua Estrangeira na noção popular de que se aprende mais e melhor quando se é mais jovem, é baseada na teoria do “período crítico” . Os expoentes dessa teoria são Lennenberg,1967; Halle, 1962; King,1969; Saporta, 1966; entre outros. Argumentam que a aquisição de língua estrangeira é definitivamente diferente em relação às crianças e os adultos, pois o indivíduo é programado para adquirir uma língua antes da puberdade. Esse limite tem sido ampliado mais e mais desde então. A capacidade de aquisição de outras línguas pelos muito jovens não se discute, no entanto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FECHAR O CAPÍTULO

É certo que as crianças assimilam línguas com mais facilidade, do que os adultos, por uma serie de condições, sejam elas a experiência direta no idioma, a vivência, o medo ou confiança, o tempo de exposição e, principalmente, o que podemos chamar de *satisfação de fase ou atendimento de necessidades e condições específicas*. As crianças, talvez mais do que os adultos, precisam e se beneficiam de contato humano para desenvolver suas habilidades linguísticas. O adulto se retrai, se reprime pelo medo de enfrentar o erro, não socializa com facilidade sempre e também não negocia, procurando assimilar e fazer melhor uso da língua estrangeira em situações de autêntica necessidade, desenvolvendo suas habilidades e construindo seu próprio aprendizado a partir de situações reais de interação em ambiente da língua e da cultura estrangeira.

Vários estudos comprovam neurologicamente que uma criança aprende uma língua diferentemente de um adolescente ou adulto. Ela inicia aos dois anos o processo de lateralização do cérebro humano que se conclui na puberdade. Durante esse tempo, o ritmo de assimilação é mais rápido sem, no entanto, desmerecer a capacidade de um adulto em aprender. Veremos detalhadamente no capítulo seguinte, como se desenvolve essa aquisição no adulto e na criança.

Para nós, brasileiros, os ambientes autênticos de encontro com a língua e cultura estrangeiras são raros. Isso implica criar ambientes de uso nas salas que possam compensar essa escassez. Decisões a respeito do aprendizado de inglês a crianças devem ser baseadas não somente nas características da idade mas, também e mais nas reflexões de um ensino adequado e nas oportunidades

oferecidas. Implicações para uma política de ensino de línguas e formação de profissionais não são poucas, portanto.

É sabido que o ensino pela manipulação da forma da língua (sua gramática, fonologia e léxico), é algo que não vem gerando o sucesso almejado no processo de ensino, pois ele é totalmente caracterizado por desvios e ausência de valores comunicacionais e culturais que não favorecem a aquisição mas, sim, um verdadeiro morticínio de habilidades e possibilidades que o tempo depois não recupera. Escolher uma escola que trabalhe a partir de uma concepção comunicativa que valoriza o contato, a relação sujeito-cultura, fatores que favorecem a aquisição e que desfavorecem um ensino pelo uso das atividades didáticas predeterminadas fará toda a diferença na vida de uma criança.

Queremos neste trabalho indagar se não é preciso repensar de forma crítica os modelos de ensino de línguas para crianças observando as condições reais em que parte desse ensino tem se concretizado em escolas. As perguntas de pesquisa que fazemos é: (1) em que condições é praticado o ensino de línguas no contexto de pesquisa escolhido para servir de base a este estudo?; e (2) que aspectos de uma política de ensino de línguas a crianças são discerníveis no contexto de pesquisa e quais ainda não o são?

É muito grande a responsabilidade dos professores e gestores ao aceitar uma criança para a aquisição de uma segunda língua quando ainda não há ainda garantia das melhores condições. Se o ensino não for de qualidade, com a preocupação de tornar o aprendente um adquirente, continuaremos com a mesma visão deturpada de ensinar uma segunda língua nos moldes de uma gramática doentia que não ensina e que na maioria das vezes pode causar danos ao potencial de assimilação das crianças, e suas chances de aquisição.

Sobretudo temos de pensar na concepção de políticas e numa formação continuada para professores que promova a autonomia e o comprometimento profissional, sem dúvida um enorme desafio e foi nesse sentido que este capítulo pretendeu trazer contribuições ao oferecer uma possibilidade de reflexão para aqueles que estão empenhados em buscar um novo modelo de instauração de políticas incluindo de modo específico a formação de professores de línguas estrangeiras para crianças, na qual saberes, crenças e práticas possam ser revisitados e reconstruídos de acordo com o estado do conhecimento sobre essa área hoje.

Capítulo 2

2. O Perfil do Professor de Línguas Estrangeiras para Crianças e sua Formação

2.1 Introdução

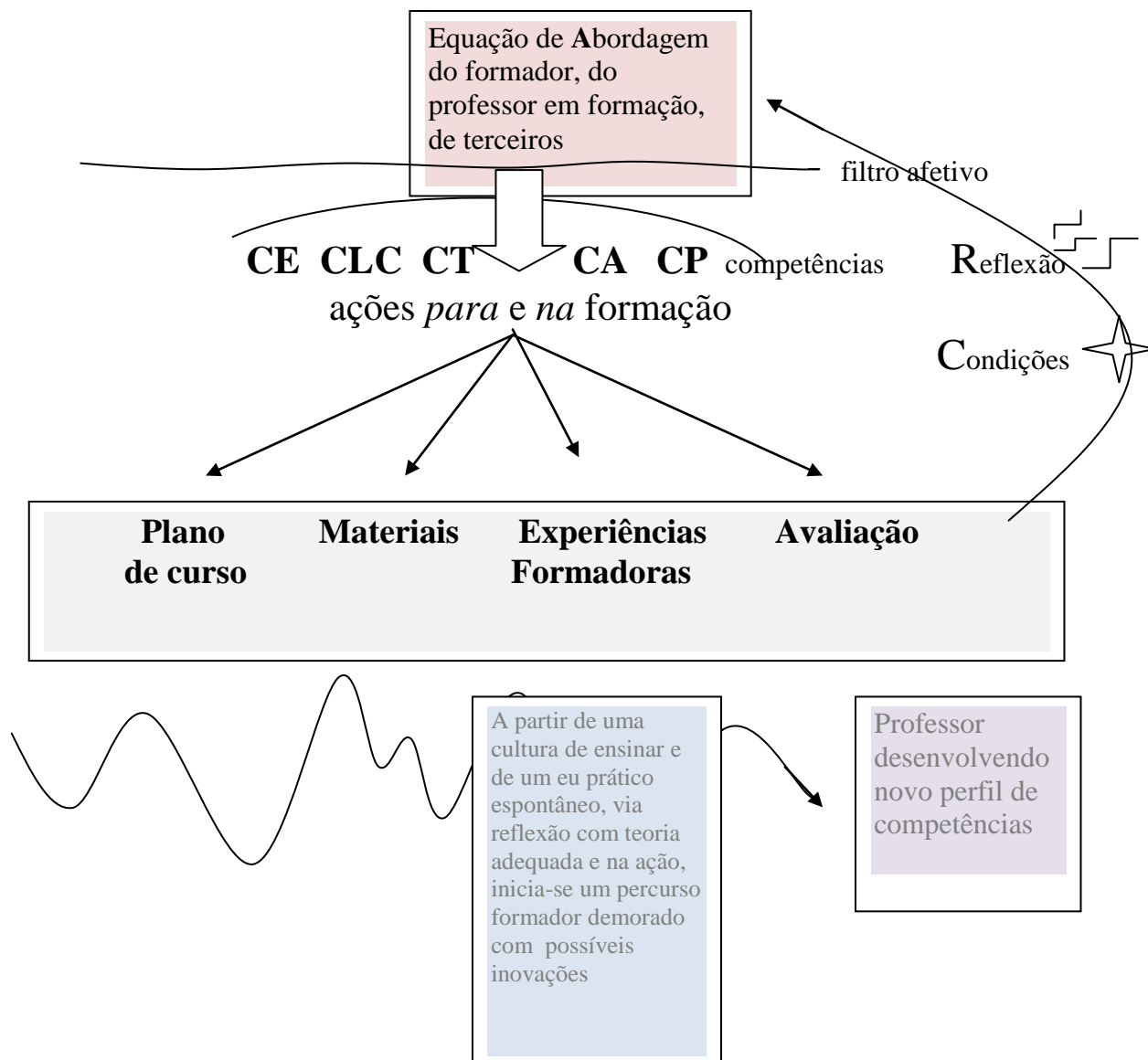
Entendemos como perfil um retrato das características tidas como as mais salientes da pessoa, ou seja, a representação explicitada da capacidade profissional do professor de línguas no modo como ele ensina.

O professor responsável pelo Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças (ELEC) na maioria das vezes não terá obtido uma preparação explícita e adequada para trabalhar com crianças na sua formação inicial, pois nas Universidades não há tradição nem disciplinas dedicadas a essa especialidade. Quando há alguma preparação ela pode ser genérica e superficial, o que não serve para alterar a falta de prática ou de conhecimento que os professores de línguas têm para trabalhar com crianças. A formação é um processo único, a ser desenvolvido numa progressividade, é uma idéia continuada ao longo do tempo que se estende desde as experiências vividas na infância e adolescência com a aprendizagem de línguas ou nas disciplinas cursadas, passando pela formação inicial, ou seja numa universidade ou centro universitário que certifica os professores para atuar profissionalmente na instrução de uma dada língua estendendo-se à fase continuada, que inclui todas as suas experiências de vida profissional após receber a certificação ou licença para ensinar línguas nas escolas. A formação é um processo distinto do de ensinar e aprender línguas e deveria engajar os formandos em quatro materialidades preconizadas por Almeida Filho (1993): no estudo da formação segundo um plano de curso formador via materiais com os quais produzir *experiências de formação*, nas próprias experiências vividas, e na avaliação das iniciativas de formação experienciadas.

O modelo de formação e de ensino-aprendizagem de línguas acopla também o sistema de cinco competências, proposto por ALMEIDA FILHO (1993, e 2014) além de atitudes e dos filtros afetivos dos agentes.

Modelo da Formação de Agentes proposto por Almeida Filho

para os processos de Ensinar e Aprender Línguas



Entendemos nesse modelo sugerido por Almeida Filho que as concepções que marcam a filosofia de ensinar do professor estarão diretamente ligadas via competências ao plano de curso, aos materiais, as avaliações, e as experiências de formação vividas e que todas estas ligações se concretizam nas ações reflexivas.

O perfil de formação do professor envolve competências para ensinar línguas, requer que saiba reconhecer abordagens e métodos distintos, que

conheça teorias de aprendizagem de línguas e saiba como seus alunos aprendem, dentre outros requisitos.

O primeiro fator a ser discutido é o fato de que os professores de línguas muitas vezes não sabem utilizar bem a língua-alvo, nem métodos para se ensinar línguas a crianças, e nem tampouco distinguir abordagens distintas de ensinar a nova língua alvo.

Segundo Almeida Filho (1998:17), abordagem é

um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.

Ainda segundo o mesmo autor (1997):

“ A abordagem é na verdade uma verdadeira força (potencial, na medida que só se realiza nas tarefas concretas de ensino e aprendizagem de uma língua-alvo) que orienta, dá consistência e rumo ao trabalho do professor. Assim ao produzir seu ensino, o professor materializa na prática através de ações essa subjacente abordagem. Digo subjacente porque a abordagem não se manifesta com exterioridade própria mas só indiretamente na ação dos professores.”

E os métodos são definidos pelo mesmo autor (1998) como:

“As distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, o planejamento das unidades, os materiais de ensino, produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes.”

2.2. O Método Tradicional, ou da Gramática e Tradução

O Método Tradicional é dado como tendo sua origem no século 19 motivado pelo ensino das Línguas Clássicas, ou seja o Latim e o Grego, e se baseava nas atividades de tradução para praticar a instrução da gramática da língua-alvo. O objetivo deste método de ensino é a leitura e a escrita da língua a ser aprendida.

O aluno aprende e memoriza a gramática e sua utilização, bem como o uso de vocabulários e todas as conjunturas e estruturas gramaticais da língua. A

interação se dá entre o professor e o aluno na língua materna, raramente ela ocorre entre um aluno e outro.

No Brasil esse método de ensino ainda é flagrado em uso, porém muitos professores após a Reforma Francisco de Campos, de 1931 o façam com adaptações segundo cada época, conforme analisa Chagas (1957) autor do indispensável e pioneiro livro *Didática das Línguas Modernas*. Uma das primeiras influências foi a do Método Direto, que descrevemos em súpula a seguir. O Método Direto recebeu esse nome, pois é desta forma direta, em que é ensinada e aprendida a nova língua, sem a necessidade de traduzir para a língua materna e sem a intermediação. As aulas ocorrem na língua alvo, ou seja, o professor utiliza em suas aulas a língua-alvo, e ensina o vocabulário através de objetos, imagens, gestos, entre outros.

2.3 O Método áudiolingual

Este método é baseado na teoria behaviorista de Skinner, e também no desenvolvimento da linguística estrutural de Saussure, que vê a língua como um conjunto de estruturas no qual os níveis morfológicos, fonológicos, e sintáticos, tem mais importância do que semântico, o método áudio-lingual privilegia a estrutura da língua através da repetição de frases de significado completo.

A aula se dá através da repetição de diálogos, que devem ser imitados pelos alunos, imitados e memorizados. A competência oral neste método recebe uma atenção especial, assim como o ensino da pronúncia é ensinado desde o primeiro contato, geralmente através de laboratórios de línguas, e espera-se que o aluno produza a mesma pronúncia do falante de línguas.

No Brasil este método foi bastante utilizado em cursos de idiomas e até mesmo em universidades. A partir dos anos 80, o modo com que os pesquisadores enxergavam a língua, já não era mais como um conjunto de hábitos, mas sim como um “conjunto de significações que propiciam a comunicação interpessoal.” A partir de então surgiu a Abordagem Comunicativa.

2.4 Abordagem Comunicativa

Como o próprio nome indica, essa filosofia e não método como até então se costumava nomear as variantes de uma abordagem de natureza gramatical (SATELES E ALMEIDA FILHO, 1911) está ligada diretamente a comunicação, ou seja, parte do pressuposto de que é necessário que o aluno tenha a percepção da significação, e habilite os estudantes numa comunicação real com outros falantes da língua-alvo, não apenas na vertente oral, mas também na forma escrita.

As aulas acontecem com textos, gravações e materiais diversos, além dos professores oferecerem práticas que oferecem a realidade fora da sala de aula, como por exemplo aulas de culinária na língua-alvo, visita a hotéis, dentre outras. Como a abordagem comunicativa possui uma liberdade na escolha dos pontos deflagadores de interesse na prática pedagógica, os professores tem uma gama de possibilidades, que deve ser realizada e adaptada pelo professor de acordo com o interesse e nível de adiantamento do seu grupo de alunos. Alguns pesquisadores e produtores de materiais experimentaram a organização por funções, depois temáticas, passando pelo enfoque por tarefas, por projetos e por conteúdos das outras disciplinas do currículo. Vejamos, a título de exemplificação, o chamado enfoque por tarefas.

O enfoque em Tarefas surgiu na Índia com Nagore Prabhu em seu Projeto Bangalore em 1979 e depois se popularizou na Inglaterra e ganhou defensores por todo o mundo. O objetivo do enfoque em tarefas é envolver os alunos no real significado das trocas na tentativa de resolver uma questão posta assim incentivando muita interação, muita linguagem (insumo ótimo) e maiores oportunidades, portanto, de aquisição da nova língua. O professor tem o papel de orientador nas tarefas propostas, tendo intervenções de acordo com a necessidade que estas apresentam, e o aluno passa a ser o condutor principal da sua aprendizagem, sendo ativo e autônomo.

O enfoque em Projetos é outra variante de método que tem ganhado força nos últimos anos. Tem como objetivo o enfoque em projetos, ou seja projetos propostos com alguma finalidade, em alguma temática específica para se trabalhar uma determinada situação real, e vocabulário real. No ano de 2014 no Brasil, algumas escolas de idiomas passaram a trabalhar com o Projeto do Inglês para a Copa do Mundo. Profissionais e pessoas aficionadas ao futebol, por exemplo,

lançaram mão de projetos ao redor do mundo do futebol com o sentido de atrair e motivar a aquisição de linguagem apropriada às trocas com visitantes estrangeiros durante e após o certame mundial que o Brasil sediaria em meados de 2014.

2.5 Aquisição de Línguas Estrangeiras na Infância: como ela ocorre e se desenvolve

Outro fator relevante é a necessidade de conhecer como se dá a aquisição da língua inglesa pelas crianças, de que forma ela ocorre diante de uma visão psíquica .

Adquirir uma língua, é obter o domínio de uma nova língua, ser capaz de utiliza-la no seu cotidiano. A aquisição com o tempo proporciona uma fluência e é duradoura.

Mas quando ela ocorre na infância, será que existe alguma diferença, como isso ocorre?

A infância terá sido um conceito de forma social. O “ homem primitivo” compreendia que a criança não era um adulto, mas isso não modificava suas atitudes com a criança. A infância foi um conceito desenvolvido por pedagogos como Jean Jacques Rousseau, continuada pela Psicologia (S. Freud ou J. Piaget) ; a partir do estudo da criança como ser em maturação deixou de se discutir se a criança é ou não um ser “humano em miniatura.”

Hoje, com a chamada “ Globalização”, encontramos uma definição política de Infância que deixa de existir para os países pobres, porque existe apenas o produtor de bens. Assim, estamos muito longe de ter a Infância como período feliz da vida das pessoas.

Nos últimos dois séculos, a infância foi construída, em grande medida, através de um trabalho de síntese entre poder e conhecimento: o discurso profissional e os saberes especializados. A infância, podendo ser compreendida como um objeto socialmente construído- que se refere a um estatuto social com fronteiras instáveis e que determinam os padrões de conduta, vinculando-se a um contexto social instituída em formas estruturais que a constroem: ela resulta de processos dialéticos que a colocam numa rede de relações sociais dos adultos com as crianças e destas entre si, que integra formações ontológicas alicerçadas em sistemas de interação social que afetam a vida das crianças e no impacto da sua

natureza e ação específicas. Assim, refletir sobre a infância é um designo complexo que articula diferentes entidades sociais, diversos campos epistemológicos e concepções ontológicas conflituais.

2.6 A IDADE CRÍTICA

O principal defensor do período crítico para aprendizagem de uma segunda língua foi o neurologista Eric H. Lenneberg (1921 – 1975). Em 1967, LENNEBERG publicou um livro intitulado *Biological Foundations of Language*, em que ele expunha e defendia sua teoria. Para ele, a idade crítica para o aprendizado de uma língua estrangeira, sem comprometimento neurológico, se estende dos 21 aos 36 meses; após esse período, essa habilidade vai enfraquecendo. Por volta dos 12 anos, à fluência só decorreria com muito empenho, e a gramática dessa segunda língua não seria totalizada.

Lenneberg (1967) buscou bases biológicas para argumentar em favor do "período crítico" para a aquisição da linguagem. Segundo ele é entre dois e três anos de idade, a linguagem emerge através da interação entre maturação e aprendizado pré-programado.

SHÜTZ (2004), seguidor das ideias de Lenneberg e estudioso do período crítico na aprendizagem de uma segunda língua, afirma que a idade máxima para se aprender um novo idioma pode variar de pessoa para pessoa e principalmente depende do ambiente linguístico em que a aprendizagem vai ocorrer. Para ele as limitações começam a se manifestar a partir da puberdade.

Segundo Cameron (2001:13):

“ The Critical Period Hypothesis is the name given to the idea to that Young learners can learn a second language that particularly effectively before puberty because their brains are still able to use the mechanisms that assisted first language acquisition. The Critical Period Hypothesis holds that older learners will learn language differently after this stage and, particularly for accent, can never achieve the same levels of proficiency.”

Na visão de Cameron (2001) o Período Crítico está diretamente ligado aos mecanismos da primeira língua do ser humano e aos mecanismos referentes a utilização do cérebro.

Diferentes autores colaboraram para esclarecer o fenômeno da idade crítica de acordo com a autora, com o estudo dos distintos fatores que comprometem o desenvolvimento cognitivo do ser humano e que podem ajudar a esclarecer o fenômeno da idade crítica. A partir daqui trataremos cada um dentro de sua especificidade. Que de acordo com Shutz (2004) os fatores são: biológicos; cognitivos; de ordem afetiva; o ambiente e o input linguístico.

Shutz (2004) explica todos esses fatores:

Que de acordo com esse autor os **Fatores biológicos** trata dos órgãos diretamente envolvidos na habilidade linguística do ser humano que são: o cérebro, o aparelho auditivo e o aparelho articulatório (cordas vocais, cavidades bucal e nasal, língua, lábios, dentes). Destes, sem dúvida, o cérebro é o mais importante.

A outra hipótese e da **lateralização do cérebro**, ou seja, todas as pesquisas no campo da neurologia demonstram que os dois hemisférios cerebrais desempenham diferentes funções. O lado esquerdo é o lado lógico, analítico; enquanto que o direito é o lado criativo, artístico, sensível à música, responsável pelas emoções e especializado em percepção e construção de modelos e estruturas de conhecimento. O hemisfério direito seria, por assim dizer, a porta de entrada das experiências e a área de processamento dessas experiências para transformá-las em conhecimento. Sabe-se também que a lateralização do cérebro ocorre a partir da puberdade. Ou seja, no cérebro de uma criança os dois hemisférios estão mais interligados do que no cérebro de um adulto, correspondendo esta interligação ao período de aprendizado máximo. A assimilação da língua ocorreria via hemisfério direito para ser sedimentada no hemisfério esquerdo como habilidade permanente. Portanto, o desempenho superior das crianças estaria relacionado à maior interação entre os dois hemisférios cerebrais.

Os autores ainda esclareassem sobre o fator de **acuidade auditiva** – que para a ciência é comprovado que as crianças e adolescentes possuem uma acuidade auditiva superior. Além da capacidade auditiva superior, uma provável maior flexibilidade muscular do aparelho articulatório também ajudaria a explicar o fenômeno da marcante superioridade infantil no processo de assimilação de línguas.

Shutz (2004) explica sobre os **fatores cognitivos**, que fala sobre as diferenças importantes entre crianças e adultos, quanto à suas habilidades

cognitivas, é que o adulto já passou por grande parte de seu desenvolvimento cognitivo, e que na criança ainda está em desenvolvimento e crescimento. O adulto tem a capacidade de lidar com conceitos abstratos e hipotéticos, enquanto que a cognição das crianças, ainda em fase de desenvolvimento, depende de experiências concretas, ou seja de uma percepção direta. Isto explica a capacidade superior dos adultos de compreender a estrutura gramatical da língua estrangeira e de compará-la à de sua língua materna.

O que nos remete a outro conceito o da **formação da matriz fonológica** - O adulto monolíngue, por já possuir uma matriz fonológica sedimentada, ou seja uma sensibilidade auditiva amortecida, treinada a perceber e produzir apenas os fonemas do sistema de sua língua materna. A criança, por sua vez, ainda no início de seu desenvolvimento cognitivo, com filtros fonológicos menos desenvolvidos, mantém a habilidade de expandir sua matriz fonológica, podendo adquirir um sistema enriquecido por fonemas de línguas estrangeiras com as quais vier a ter contato.

Ainda em Shutz (2004) a outra Hipótese que devemos notar é a Da Harpaz: A hipótese de Harpaz é a mais esclarecedora que indica que a aquisição da fala e a descoberta do mundo são processos paralelos para a criança. A interação linguística da qual a criança participa proporciona a maioria dos dados nesse processo de desenvolvimento cognitivo, ou seja de sua compreensão. Como consequência, as estruturas neurais no cérebro que correspondem aos conceitos que vão sendo aprendidos acabam naturalmente e associadas às estruturas neurais que correspondem às formas da língua.

A diferença está Quando um adulto aprende uma língua estrangeira, seus conceitos já possuem estruturas neurais fixas associadas às formas da língua materna. As estruturas neurais correspondentes às novas formas da língua estrangeira não possuem relação com as estruturas dos conceitos já formados, sendo esta uma associação mais difícil de ser estabelecida. É por isto que, no aprendizado de adultos, as dificuldades causadas pela interferência da língua materna são maiores.

Dentre os **fatores afetivos e psicológicos**: A hipótese conhecida como affective filter, também de Stephen Krashen, explica que fatores de ordem psicológico-afetiva podem causar um impacto direto na capacidade de aprendizado, tais como:

- **Desmotivação:** que entendemos como a ausência de motivo espontâneo, causada por programas não autenticados pela presença da cultura estrangeira e que não representam desafio. Também causada pela frustração de não se ter alcançado proficiência através do estudo formal ou pelo insucesso em sistemas de avaliação (exames, notas, etc.). Experiências anteriores de resultados negativos, podem também desencorajar o aluno de uma nova tentativa. Aquele que não se identifica com a cultura estrangeira, - ou que às vezes até a despreza, - normalmente por falta de informação a respeito da mesma, estará desmotivado para aprender sua língua. Devemos ressaltar que a desmotivação também pode ser causada pela falta de afinidade com o professor e sua metodologia de ensino. Já a criança, por natureza tem um alto grau de curiosidade pelo desconhecido e forte sintonia com tudo no ambiente que a rodeia, ou seja, uma curiosidade mais aguçada ao desconhecido;
- **Perfeccionismo:** é uma tendência a preocupar-se com a forma, e ideia radicalizada do conceito de certo e errado em se tratando de línguas. A pessoa prefere não correr o risco de cometer deslizes, ou seja, o falar e o escrever corretamente são mais do que necessários;
- **Falta de autoconfiança:** talvez causada por traumas durante a educação recebida em casa ou na escola, e pela radicalização do conceito de certo e errado em se tratando de línguas. A pessoa que tem uma boa imagem de si próprio e autoconfiança, é por natureza mais experimentador e descobridor;
- **Dependência da eloquência:** A precisão e elegância no falar é uma conquista alcançada ao longo da vida, que ocorre com o tempo, fruto de uma carreira acadêmica. Essa habilidade com nossa língua materna representa segurança e poder, dos quais é difícil abrir mão. Isso torna a tarefa de começar de novo na língua estrangeira, do quase nada, de forma rudimentar, como se pouco inteligente fôssemos, extremamente frustrante;
- **Autoconsciência:** consciência da própria imagem; capacidade de imaginar o que os outros podem pensar e preocupar-se com isso;

- Ansiedade: causada pela expectativa excessiva de obtenção de resultados, ou de extrema vontade de buscar o novo;
- Provincianismo: atitude de se fechar naquilo com que se identifica, seu jeito de ser e de falar; de se sentir inseguro fora deles - problema frequentemente observado em adolescentes.

Ademais, todos esses bloqueios são resultados da vida do indivíduo, podendo ocorrer, portanto, em adolescentes e principalmente adultos. Fica, pois, novamente evidenciado que as crianças, ainda livres de tais bloqueios, devem ter uma capacidade de assimilação superior à dos adultos.

O Ambiente e o Input Linguístico: Krashen, em sua comprehensible input hypothesis, sustenta que assimilação de línguas ocorre em situações reais, quando a pessoa está exposta a uma linguagem que esteja um pouco acima (não muito acima) de sua capacidade de entendimento. Ora, é natural que quando adultos se dirigem à crianças, usam um linguajar próprio, modificado tanto no plano estrutural como no vocabulário, para se aproximar ao nível de compreensão da criança. Já nos ambientes em que adultos vivem, eles não recebem o mesmo tipo de tratamento. Uma vez que são adultos, seu universo de pensamento e linguagem é mais amplo; ou seja, o caminho já desbravado é maior e a linguagem, por eles almejada e a eles dirigida, tende a ser mais complexa e os conceitos mais abstratos, facilmente se situando além de seu nível de entendimento.

Desta forma, podemos concluir que um ambiente de língua e cultura estrangeira para crianças é, por natureza, mais próximo ao nível de compreensão da criança e mais propício à assimilação de línguas do que os ambientes dos adultos.

Embora seja possível teorizar sobre a existência de alguns padrões gerais de aquisição, cada pessoa tem as suas características individuais, sendo impossível descrever todas as possibilidades desse fenômeno.

Atualmente há um consenso entre os estudiosos quanto a melhor idade para se iniciar a aprendizagem de um novo idioma, de que a aquisição de uma segunda língua durante a infância (entre 3 a 6 anos) pode oferecer maior desenvolvimento das habilidades cognitivas e criativas, favorecendo a autonomia na aprendizagem, facilitando o aprendizado em outras áreas, pois de acordo com Krashen(1988) *acquisition* está mais intensamente ligado aos processos cognitivos

do ser humano na infância, com isso é possível deduzir que *acquisition* é ainda mais eficaz no caso do aprendizado de crianças.

Com base nos estudos científicos há uma série de hipóteses que busca esclarecer essa habilidade linguística que é característica única do ser humano. Com esses estudos podemos definir e explicar, o desempenho cognitivo do ser humano, e também as diferenças entre crianças e adultos na aquisição da segunda língua. No entanto, hoje se sabe que a linguagem, na plenitude deste termo, só começa para valer com a inserção criança no mundo da sociedade ampla (Rajagopalan,2006). A língua humana é constitutivamente social.

Ainda segundo Rajagopalan(2010 p.):

“ E aí que se pode encontrar o verdadeiro sentido da aprendizagem de uma segunda língua pela criança. Pois o fato é que- por mais paradoxal que isso possa parecer à primeira vista-a criança só domina uma segunda língua, domesticando-a, domando-a pelo “ chifre”, enfim trazendo-a pra dentro do seu repertório linguístico. Ou seja uma língua estrangeira nunca é aprendida como tal, ela precisa ser destituída, esvaziada, de sua “estrangeiridade”, livrando-a de qualquer vestígio da sensação de estranheza que ele pode provocar no aprendiz em um primeiro contato.”

Na Visão de Lima (2010):

“ Quanto mais novo o ser humano, maior plasticidade seu cérebro apresenta. Certas conexões se fazem com uma rapidez muito grande na criança pequena. É isso que possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a aprendizagem de uma ou mais línguas maternas simultaneamente, o domínio de um instrumento musical, o desenvolvimento de movimentos complexos e a perícia de alguns deles, como aqueles envolvidos no ato de desenhar, de correr, de nadar.”

Rocha & Basso(2008) contemplam o ensino e aprendizagem de inglês nas diferentes fases/ciclos da vida(infância, Rocha, 2008; Ramos e Roselli,2008; Scaramucci, Costa & Rocha 2008; adolescência, Basso,2008; Hagemeyer,2008; e na fase adulta Terra,2008; Alvarenga,2008, Silva, 2008; Pizzolato,2008) e emplacam discussões interessantes como a natureza da criança(Rocha,2008), os seus respectivos estágios cognitivos (Figueira,2008), o papel da cultura no processo de ensinar e aprender LEC (Rocha,2008), o processo de avaliação em contexto formal de ensino (Scaramucci, Costa & Rocha,2008). Vale salientar que

Tonelli & Ramos (2007) constitui a primeira coletânea brasileira sobre ensino e aprendizagem de LEC ao passo que Rocha & Basso (2008) pode ser considerada como uma das pioneiras no que concerne à formação de educadores para o referido contexto.

Na aquisição da língua estrangeira na infância é necessário que o professor tenha uma prática sistemática contextualizada, voltada a Abordagem Comunicativa. Segundo Cameron (2001,2003), a aprendizagem de LE por crianças tem como elemento central a oralidade, o que nos leva a refletir sobre a importância da visão de linguagem que norteia o processo. Outro fator relevante citado por Cameron (2001: 10) é o de que “ as crianças são frequentemente mais entusiasmadas e vivazes como aprendentes.”

Ou seja entendemos que as crianças são mais entusiasmadas e motivadas a aprender uma nova língua estrangeira, do que os adultos, por terem mais curiosidade com o novo idioma.

Ainda de acordo com Cameron (2001: 17), na área do ensino de línguas, tem sido comum dividir linguagem em quatro habilidades - ouvir, falar, ler e escrever - para, então, acrescentar o ensino da gramática, do vocabulário e da fonologia ao processo.

Nas palavras de Cameron (2003: 109), o ensino de vocabulário "envolve a compreensão e o uso produtivo não apenas de palavras isoladas, mas de frases e blocos de enunciado", os quais, ressaltamos, são instituídos de sentido ao serem sócio-historicamente situados.

Segundo, Almeida Filho (2013 p.):

“Alguns critérios se impõem para reconhecermos quando estamos produzindo um processo de aquisição e não de aprendizagem de língua no sentido estrito que formulamos acima. Em primeiro lugar, nessa modalidade podemos observar que a língua dita estrangeira no início do processo começa a deixar de ser alheia e dá sinais de converter-se numa língua que passa a ser do aprendente também. (...) A nova língua já circula com crescente naturalidade na sala e os aprendizes têm ocasiões também crescentes de produzir sentidos nela.”

Todas essas teorias nos leva à determinação de que ensinar línguas é um processo complexo e uma arte, que envolve seres ainda mais complexos. A maior parte dos estudos existentes, assim como os ensaios de quem analisa e acompanha o aprendizado de línguas estrangeiras, evidenciam que quanto menor

a idade, mais fácil, mais rápido será o aprendizado. Assim como a idade é um fator determinante no aprendizado de uma forma geral, ela também é um fator determinante no grau de eficácia de aquisição de uma nova língua, no entanto a aquisição será possível em todas as fases da vida se houver o ambiente apropriado, e não depende de receitas didáticas, e nem de prática oral repetitiva, pois, o aprendizado de um idioma se dá pelo conjunto de fatores que inclui a absorção subconsciente de seus dados em certa ordem, (pronúncia, vocabulário e gramática) em contextos sociais.

De acordo com Krashen (1989) o ensino de línguas eficaz é aquele que explora a habilidade do instrutor, que cria situações de comunicação autêntica, naturalmente voltadas aos interesses e necessidades de cada grupo e cada aluno, que funciona não necessariamente dentro de uma sala de aula, que enfatiza o intercâmbio entre pessoas de diferentes culturas, e que dissocia as atividades de ensino e aprendizado do plano técnico-didático, colocando-as num plano pessoal-psicológico.

2.7 Algumas considerações a título de conclusão do capítulo

Uma importante definição é que Krashen finalmente conclui que *language acquisition* é mais eficaz do que *language learning* para se alcançar habilidade funcional na língua estrangeira, e não apenas na infância.

Language learning fica restrito a um papel complementar, no formato de materiais de apoio, e consiste em ser útil somente para alunos adultos que possuem um estilo de aprendizado analítico, baseado em regras e racionalidade, e que conseguem monitorar sua produção oral de forma moderada e eficaz. *Language learning* tende a ser mais enérgica com línguas que têm um nível maior de regularidade, e com grupos que não pode ser reduzido.

É válido considerar também que ensino de línguas competente não é aquele acoplado a um pacote didático predeterminado, gramaticalmente sequenciado, baseado em tradução ou em exercícios orais repetitivos e mecânicos, nem aquele que utiliza recursos tecnológicos. Entendemos através das leituras que ensino de línguas eficiente é aquele que é personalizado, em ambiente multicultural, que

explora todas as habilidades pessoais do professor, que cria situações de comunicação real voltadas às áreas de interesse do aluno, com uma linguagem ao alcance do seu entendimento e que leve em consideração o aluno e suas especificidades.

A linguagem mais que uma estrutura de comunicação é um elemento de relacionamento humano onde todos desenvolvem habilidades através de assimilação natural, intuitiva, inconsciente, em ambientes de interação humana. Esse é o momento de se adquirir proficiência em línguas estrangeiras, pelo processo de acquisition e não de learning, que Krashen define com sendo o estudo formal - memorizar informações e transformá-las em conhecimento através de esforço intelectual.

Portanto, línguas não podem ser ensinadas, mas serão aprendidas se houver o ambiente apropriado, se tiver o input necessário, se o filtro afetivo estiver de acordo com as necessidades e outros fatores que influenciam nesse processo.

É certo que as crianças assimilam línguas com mais facilidade, do que os adultos, por uma serie de situações, seja a experiência, a vivencia, o medo, o tempo e principalmente o que podemos chamar de proteção de fase. As crianças, mais do que os adultos, precisam e se beneficiam de contato humano para desenvolver suas habilidades linguísticas. O adulto se retrai, se reprimi pelo medo de enfrentar o erro, não socializa com facilidade e também não negocia, só procuram assimilar e fazer uso da língua estrangeira em situações de autêntica necessidade, desenvolvendo sua habilidade e construindo seu próprio aprendizado a partir de situações reais de interação em ambiente da língua e da cultura estrangeira.

Vários estudos comprovam neurologicamente que uma criança aprende uma língua diferentemente de um adolescente ou adulto. Que inicia aos dois anos, com o processo de lateralização do cérebro humano e que se conclui na puberdade. Durante esse tempo o ritmo de assimilação é mais rápido, no entanto, não desmereça a capacidade de um adulto em aprender.

Para-nos, brasileiros, nossos ambientes autênticos de língua e cultura estrangeira são raros, decisões a respeito do aprendizado de inglês de crianças devem ser baseadas menos na idade e mais nas reflexões de um ensino adequado e nas oportunidades oferecidas.

É sabido que o ensino pela forma, é algo que não vem gerando sucesso no processo de aquisição pois, ele é totalmente caracterizado por desvios e ausência de valores culturais que não produzem uma aquisição, mais sim um verdadeiro morticínio de habilidades e possibilidades que o tempo não recupera. Escolher uma escola que trabalhe a partir de uma concepção comunicativa que valoriza o contato, a relação sujeito cultura, tais fatores que favorece a aquisição e que desfavorecem um ensino pelo uso das atividades didáticas predeterminadas fará toda a diferença na vida de uma criança.

É preciso repensar de forma critica os modelos de ensino, para não cairmos no erro de muitos pais que o importante é ter o filho na escola em contato com a língua estrangeira, totalmente aparte do modelo de ensino que a escola adota. É muito grande a responsabilidade ao se colocar uma criança para a aquisição de uma segunda língua quando ainda não atingiram a idade crítica. Pois se o ensino não for de qualidade, com a preocupação de tornar o aprendente em um adquirente, continuaremos com a mesma visão deturbada de ensinar uma segunda língua aos moldes de uma gramatica doentio que não ensina e que na maioria das vezes causa dano irreversíveis ao potencial de assimilação das crianças, e suas chances de aquisição ficaram limitadas.

Todas essas leituras nos dão a certeza de que as crianças têm a seu favor as características biológicas da idade e maior velocidade para adquirir uma segunda língua. Mas todos nós temos essa capacidade, com esforço tudo é possível desde que estejamos dispostos a aprender e que tenhamos a motivação adequada, o input necessário uma metodologia adequada, ou seja, a melhor idade é aquela em que se tem motivação, material e método adequados, situações reais de comunicação, onde a aprendizagem se dê num ambiente de interação.

No entanto concluímos que há sim uma idade ideal para se alcançar proficiência em línguas estrangeiras que é a idade escolar, disso não temos dúvida, esse é o momento que a criança esta em sua melhor fase para a aquisição, por isso é tão importante qualificar as escolas em um patamar bilíngue, onde aprender uma nova língua seja tão comum, como aprender as outras disciplinas. Não somente pela necessidade e importância de acesso, mas principalmente pelo comprometimento social que a escola desempenha. É um dever das escolas de ensino fundamental e médio proporcionar ambientes autênticos de language acquisition. O que ainda precisa e uma ampliação de políticas públicas, que

valorize, que veja a real necessidade de se ofertar a língua estrangeira a partir da Educação Infantil no ensino público escolar, valorizando assim uma aprendizagem imperativa e contextualizado.

Reconhecemos portanto que um dos fatores que interferem no processo de aquisição, é o fator “idade” e que precisamos entender isso como uma demanda atual e que precisa ser emergentemente reconhecida. O que queremos chamar atenção aqui é para a necessidade de reavaliar as prioridades, a luta pela emancipação do nome infância ainda continua emergente, é preciso se adequar o ensino de línguas a partir de alguns principio, onde a idade seja reconhecida como fator importante ao processo de aquisição de uma segunda língua, isso requer um movimento maior, que na maioria das vezes está além do que possamos fazer enquanto professor, pois não é apenas mudar metodologia usada, é necessário à autenticidade do ambiente, a mudança do sistema educacional que ainda hoje em pleno século XXI, não tem como proposta fundamental educar as crianças de forma adequada, valorizando seu momento oportuno de aprender.

Deixamos aqui uma reflexão acerca da necessidade de aproveitar essa idade tão importante que o tempo leva, e a coragem de lutar por esse novo e desconhecido caminho de liberdade. É preciso levantar a bandeira dessa luta que começa por aqui, nessas discussões, ora tão oportunas, para que em nosso futuro haja uma mudança eficaz no ensino de línguas estrangeiras no Brasil e as crianças, que a eles lhe conferem a responsabilidade de um mundo melhor. A apropriação de conhecimentos escolares, assim, se dá um tempo que precisa ser estimado, em função do conhecimento a ser adquirido, ao período de desenvolvimento do aluno e ao tempo de docência planejado na escola. Estabelecer um cronograma de ação é importante para não se correr o risco de aguardar tempos longos para ver se o aluno aprende. Na verdade, só há aprendizagem dos conhecimentos formais pelo ser humado se houver ensino planejado e intervenção a cada atividade realizada.

Esta é, de fato, uma das grandes contribuições que a neurociência trouxe para a educação: só há aprendizagem se houver ensino do conhecimento formal por parte do professor e estudo por parte do aluno.

Em relação ao Processo de Capacitação Continuada dos Professores é necessário que os professores estejam abertos a mudanças. Quando algum progresso começa a ser feito por professores que se abrem ou se deixam mobilizar para a mudança, podem, ainda assim, sobrevir crises, angústia, inseguranças e

retrocessos (Blatyta, 1999). Precisamos caminhar para nos tornarmos um país que respeita os direitos desses pequenos cidadãos dando-lhes uma educação completa e eficaz para o usufruto de seus direitos enquanto sujeito social, para que no futuro possam compartilhar de uma vida plena em sociedade com capacidade de ir e vir, sem a limitação do monolinguismo, de não saber ao menos se comunicar basicamente em outras línguas, assim como muitos no país.

Capítulo 3

Plano de Voo Metodológico

3.1-Introdução:

Neste capítulo apresentamos os princípios que serão estudados de pesquisa-ação, que é o referencial metodológico adotado para a pesquisa apresentada nesta tese.

O conceito de pesquisa ação adotado, segue a definição proposta por Ardoino: “ *a experiência deliberada, iniciada em escala restrita, em um terreno institucional real, com a dupla perspectiva de generalização do que foi adquirido no plano do conhecimento e de transformação efetiva da realidade social.*”

A finalidade da pesquisa-ação é o resultado da pesquisa e da prática em uma relação simétrica e sincronizada, para realizar um projeto social e aperfeiçoar a problemática abordada, neste caso o processo de implantação de línguas estrangeiras para crianças na educação infantil e no ensino fundamental dos anos iniciais.

Pretende-se ao escolher e desempenhar esta metodologia, apresentar os processos de abordagens necessárias no processo de aquisição do novo idioma aprendido, no caso a língua inglesa.

3.2-Pesquisa-ação :

Nas últimas décadas o interesse pela pesquisa-ação tem crescido consideravelmente em razão do entusiasmo manifestado por pesquisadores em ciências humanas, explorando assim novos paradigmas.

Na pesquisa-ação, o pesquisador colhe informações diretamente no campo de observação com o público alvo, em uma determinada situação, neste caso, no âmbito educacional brasileiro.

Segundo El Andaloussi:

“ Na pesquisa-ação, a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear

novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer um auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem objetivos comuns.”

A noção de pesquisa-ação emergiu, há mais de meio século, com os trabalhos de Lewin. Depois, a noção permaneceu durante na literatura em ciências humanas, em sentido amplo. Na base de dados da sociedade. Adelman (1993,p.13-14) apresenta a classificação que Lewin e seus colaboradores efetuaram, mencionando quatro tipos de pesquisa-ação:

1. A ação pesquisa diagnóstica: que visa a gerar um plano de ação a partir da problemática existente (manifestação racial ou vandalismo anti-semita). Trata-se de diagnosticar o problema e de recomendar medidas para remediá-lo. Os fatores de mudança devem partir do problema colocado e propor soluções factíveis, efetivas e aceitáveis para as pessoas implicadas.
2. A ação pesquisa-participativa: que supõe que os membros da comunidade a serem ajudados estejam implicados no processo de pesquisa, desde o início. Assim, poderão participar da realização de cada uma das etapas previstas e implicar-se na totalidade do programa proposto. Permite resolver problemas locais e peculiares, que poderão servir de exemplos para outras comunidades.
3. A ação pesquisa empírica: que permite documentar as experiências sobre um trabalho cotidiano. A fraqueza inerente a essa pesquisa está no fato de que as conclusões foram tiradas a partir de um único grupo ou de vários grupos submetidos a procedimentos diferentes sem grupo testemunho para controle.
4. A ação pesquisa-experimental: que visa a controlar a relativa eficácia de diferentes técnicas em situações sociais relativamente idênticas. De todas as ações pesquisas, o modelo experimental é o mais adequado para o avanço do conhecimento científico. Nas circunstâncias favoráveis

esse modelo permitiria testar hipóteses científicas. No entanto, ele é o mais difícil de ser conduzido com sucesso, no quadro de uma ação de pesquisa.

Nesta pesquisa iremos utilizar a ação da pesquisa empírica, procurando relatar as experiências do cotidiano de professores pertencentes ao Programa Sun. Segundo, GREENWOOD, & LEVIN (2006) devemos entender que a pesquisa-ação é uma investigação na qual não há co-produção de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores por meio de processos comunicativos colaborativos nos quais todas as contribuições dos participantes são levados a sério.

A pesquisa-ação concentra-se em resolver problemas reais, e portanto, os processos de investigação centrais da pesquisa-ação estão relacionados à resolução de problemas práticos em posições específicas.

Segundo Greenwood e Levin (2006):

“ Embora aparentemente a pesquisa qualitativa pudesse ser utilizada com bastante eficácia para a mudança social, e parte da pesquisa qualitativa inclua a crítica social, e parte da pesquisa qualitativa inclua a crítica social, a maior parte do trabalho qualitativo está atolada em rivalidades intraprofissionais e acaba perseguindo as últimas tendências estas que raramente coincidem com as necessidades que qualquer grupo social específico sente pela análise e pelo auxílio.”

Consideramos ainda que a pesquisa-ação é constituída por métodos diferentes, incluindo desde métodos científicos experimentais, até pesquisas sociais, tudo o que seja necessário para lidar com o problema que se apresenta. A pesquisa-ação eficaz não pode aceitar uma limitação em relação a uma ou a outra modalidade de pesquisa, ela tem que apenas desenvolver a situação.

3.3-Contexto da Pesquisa

Através desta pesquisa-ação pretende-se estudar a necessidade de implantação da língua inglesa na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, iniciando uma ação de relato da importância de se aprender o inglês desde muito cedo.

A pesquisa surgiu quando eu fiz um projeto de implantação dessa língua na Prefeitura de Vinhedo, interior de São Paulo, chamado Programa Sun Vinhedo abrangendo crianças a partir dos três anos de idade.

3.3.1- O Programa Sun

O Programa Sun nasceu da necessidade de uma novidade no ramo educacional. O programa funciona em trinta e uma escolas municipais na cidade de Vinhedo, interior de São Paulo e foi implantado em 2008, através da minha condução e coordenação.

O Programa é oferecido há mais de treze mil alunos e tem tido um excelente retorno positivo para os alunos, na qual veremos detalhadamente na Análise de Dados.

O Programa Sun é baseado na aprendizagem lúdica, sendo utilizado o livro didático como material de apoio ao professor, somente nas séries iniciais do ensino fundamental da série inicial.

Na Educação Infantil os professores utilizam um material de apoio construído por mim, e por um compartilhamento das professoras envolvidas no projeto.

3.4-Abordagem:

Nesse trabalho consideramos as diferentes formas de abordagem para coleta e interpretação dos dados, consideramos o conceito de abordagem de Almeida Filho (2005:78) “ Abordagem é um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios, e de até crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender, e o que é ensinar outras línguas.”

Segundo Almeida Filho(idem, 78), é importante discutir o conceito de abordagem, porque todo o processo de ensinar e aprender línguas, em uma determinada língua alvo fica sob a sua influência.

Entender o conceito de abordagem é compreender as ações do professor, e todo o movimento do ensino que envolve a questão metodológica.

3.5- O princípio ético

A palavra ética é de origem grega derivada de *ethos*, que diz respeito ao costume, aos hábitos dos homens. Teria sido traduzida em latim por *mos* ou *mores* (no plural), sendo essa a origem da palavra moral. Uma das possíveis definições de ética seria a de que é uma parte da filosofia (e também pertinente às ciências sociais) que lida com a compreensão das noções e dos princípios que sustentam as bases da moralidade social e da vida individual. Em outras palavras, trata-se de uma reflexão sobre o valor das ações sociais consideradas tanto no âmbito coletivo como no âmbito individual.

Cada sociedade e cada grupo possuem seus próprios códigos de ética. Num país, por exemplo, sacrificar animais para pesquisa científica pode ser ético. Em outro país, esta atitude pode desrespeitar os princípios éticos estabelecidos. Aproveitando o exemplo, a ética na área de pesquisas biológicas é denominada bioética.

Além dos princípios gerais que norteiam o bom funcionamento social, existe também a ética de determinados grupos ou locais específicos. Neste sentido, podemos citar: ética médica, ética profissional (trabalho), ética empresarial, ética educacional, ética nos esportes, ética jornalística, ética na política, etc.

O exercício da pesquisa coloca o(a) pesquisador (a) em contato estreito com a vida do (a)s participantes da pesquisa e ou instituições pesquisadas.

É necessário então que o pesquisador tenha um certo discernimento em relação ao que se deve anotar, registrar e o que não se deve nem observar para que ele não seja antiético e que saiba diferenciar e fazer escolhas corretas.

Segundo SHUKLENK, U.(2005):

“Uma importante distinção a ser feita entre as exigências regulamentares ou legais as diretrizes éticas é o fato de que o descumprimento das primeiras pode conduzir a implicações legais, podendo gerar processos civis e criminais contra o pesquisador.”

Devemos ressaltar ainda que segundo Punch(1994:94) a inobservância de princípios éticos pode ainda causar transtornos ao contexto pesquisado e traumas pessoais ao (à) pesquisado(a) e ao (à) pesquisador (a).

Consultas bibliográficas (Punch,1994;Burgess, 1984 e Fetterman,1998) nos revelaram a necessidade de eleger como princípios éticos sob os quais conduzir esta pesquisa as questões da revelação ou preservação da identidade dos participantes, da obtenção da permissão para realizar a pesquisa e da oferta da reciprocidade.

3.5.1- Preservação da identidade

Nesta categoria, optamos por não mencionar o nome do participante da pesquisa, haja vista que estaremos preservando dados obtidos e relatos também.

Além disso, a preservação da identidade é uma forma de não acarretar qualquer possibilidade de risco para a imagem da pessoa diante da Instituição Pública na qual trabalha.

3.5.2- Permissão

Para seguir os preceitos da boa ética, obteremos a autorização escrita das autoridades para mencionarmos informações sobre o Programa Sun, ocorrido na Prefeitura de Vinhedo.

3.5.3- Reciprocidade

A título de reciprocidade pela colaboração colocaremos a Prefeitura Municipal de Vinhedo colocamos à disposição dos dados coletados para que a instituição conheça de forma sistematizada todos os processos envolvidos e bem como todos os dados colhidos.

3.6- Perfil dos Participantes da Pesquisa

Serão coletados dados de professores envolvidos na implantação e de alunos que durante a implantação se encontravam na Educação Infantil, através desses alunos será analisado o impacto que o projeto lhes causou, sendo enfatizado os prós e os contras obtidos.

3.7-Construção dos dados

A maneira que os dados são coletados reflete sobre a qualidade da pesquisa que os tiver como insumos.

Devemos notar que Miles & Huberman (1984:235) afirmam que se o (a)

pesquisador (a) buscar coletar dados de forma consciente e reexaminas suas conclusões a respeito desses dados usando múltiplas fontes e modos de evidência, o processo de verificação do que se pretende pesquisar será constituído, principalmente, durante a coleta de dados e pouco restará a ser feito além da descrição dos métodos de trabalho.

3.8- Análise de dados

O (a)s pesquisadore(a)s podem utilizar-se de vários tipos de documentos que os auxiliarão a responder suas perguntas de pesquisa.

Dependendo do objeto de estudo, a análise dos dados, pode ser feita em níveis mais simples e informais ou em níveis mais complexos que demandam habilidades mais específicas do (a) pesquisador(a).

A escolha entre tantas metodologias de análise requer, do (a) pesquisador(a), discernimento, experiência, intuição e atenção voltada tanto para contextos amplos quanto para pequenos detalhes.

Fetterman propõe algumas categorias de análise de dados: racionalização, triangulação, estudo de padrões de pensamento e comportamento, análise de eventos-chave, estudo de documentos(mapas, fluxogramas, organogramas e matrizes), análise de conteúdos, métodos estatísticos básicos e cristalização.

3.9- Redigindo a pesquisa-ação

Escrever é colocar as idéias no papel e automaticamente fazer uma revisão e uma leitura crítica.

Redigir é um processo de pensar, refletir, explorar opções, tomar decisões, aprimorar a produção textual, visando acima de tudo a inteligibilidade da mensagem (Matos,1985). Os bons textos são escritos com idéias, as quais, por sua vez, podem ser recheadas com informações.

Os pesquisadores desenvolvem as suas próprias maneiras de escrever, porém é preciso que haja coerência entre os dados escritos.

Segundo Moreira e Caleffe (2006):

“ Dominar o entendimento do delineamento da pesquisa, das técnicas e dos instrumentos da coleta de dados

é apenas uma parte do trabalho do professor/pesquisador. A outra parte refere-se à comunicação dos resultados, tendo em mente um público-alvo. Isso é tão importante quanto a atividade de pesquisar, pois o pesquisador deve pensar primeiro no leitor, observando os princípios da clareza (legibilidade), precisão (para o pesquisador uma língua é antes de tudo um instrumento de precisão, em vez de um meio para expressão estética) e economia.”

3.10– Questionários

Na pesquisa-ação iremos utilizar questionários como um recurso de relatos e para garantir a verossimilhança dos dados levantados.

Nossa prática com questionários (Moura Filho, 2000) em pesquisa educacional nos fez ver a importância dessa técnica na compreensão da história, dos valores, das crenças e da concepção de vida do (a) participantes da investigação.

Segundo Manzato e Santos (2000) :

“Um questionário deve obedecer algumas regras básicas onde o principal é que possua uma lógica interna na representação exata dos objetivos e na estrutura de aplicação, tabulação e interpretação.”

O levantamento de dados através de questionários requer um certo cuidado especial, pois é necessário o pesquisador deve saber que não há apenas o processo de coleta dos dados da resposta, mas que o pesquisador saiba analisá-los estatisticamente para valorizar seus resultados.

Neste caso, utilizaremos questionários com pesquisas abertas, cada participante participa de forma livre, dando as respostas que lhe convier.

O autor Ribeiro (2008), identifica os pontos fracos e os pontos fortes de se trabalhar com questionários:

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none"> • Garante anonimato ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa taxa de respostas para questionários enviados pelo

	correio;
<ul style="list-style-type: none"> • Questões objetivas e de fácil pontuação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las.
<ul style="list-style-type: none"> • Questões padronizadas garantem uniformidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Difícil pontuar questões abertas;
<ul style="list-style-type: none"> • Deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre a resposta; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dá margem a respostas influenciadas pelo “desejo de nivelamento social” ;
<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador; 	<ul style="list-style-type: none"> • Restrito á pessoas aptas à leitura;
<ul style="list-style-type: none"> • Custo razoável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ter itens polarizados ou ambíguos .

Num olhar talvez tendencioso à escolha do questionário, parece que os pontos fracos trazidos devem servir não para desestimular o uso de tal técnica, mas, sim, para melhor direcionar a condução dela, tanto na escolha de questões, como de universo dos pesquisados.

Tomaremos os questionários como facilitadores na conversão dos dados propostos, e realizaremos através de questões objetivas, voltadas a prática dos professores e de sua atuação no processo de capacitação profissional.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Segundo Thompson (1998:254), o (a) pesquisador (a) que deseja ser bem sucedido(a) em seu trabalho deve possuir:

- Interesse e respeito pelo(a)s outro(a)s como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a ele(a)s;
- Capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião dele(a)s;
- Disposição para ficar calado(a) e escutar;
- Capacidade de resistir à tentação de discordar do(a) informante ou de lhe impor suas próprias idéias.

3.11- Procedimentos de análise dos dados

A análise de dados deve ser uma constante. Traduzimos esse entendimento em análises realizadas durante todas as etapas da pesquisa que será relatada nesta tese.

A proposta de Bogdan & Biklen (1998:157), a seguir ilumina o processo de análise de dados:

A análise de dados é o processo sistemático de exploração e organização de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais que você acumula para ampliar sua própria compreensão sobre eles e para capacitá-lo(a) a apresentar o que você descobriu para o(a)s outro(a)s. A análise envolve trabalhar com os dados, organizá-los, dividi-los em unidades manejáveis, sistematizá-los, identificar padrões, descobrir o que é importante, o que é para ser apreendido e decidir o que você contará ao(a) outro(a)s .

Seliger & Shohami (2001:201) esclarecem que as técnicas de análise de dados qualitativos lidam com dados não-numéricos e unidades linguísticas nas formas oral ou escrita.

Nesta pesquisa, os dados analisados derivam de documentos e entrevistas.

3.12- Passo a passo no Plano de Voo

A elaboração deste capítulo metodológico envolve o esclarecimento quanto à opção metodológica pela pesquisa qualitativa, dentro da opção escolhida pesquisa-ação, e tem como exposição a teoria e ação social através de análise de dados coletados.

As apresentações dos participantes da pesquisa e os dados coletados do Programa Sun realizado na Prefeitura de Vinhedo.

A descrição do contexto da pesquisa, a identificação dos princípios éticos norteadores da pesquisa (Punch,1994),o esclarecimento quanto a instrumentos/procedimentos de coleta de dados, a exposição dos processos de análise e a apresentação dos processos envolvidos na pesquisa-ação.

São, portanto, estes procedimentos que darão suporte ao próximo capítulo, no qual serão apresentados e analisados os dados da pesquisa coletada nesta dissertação.

Capítulo 4

Programa Sun: desafios e oportunidades

4.1- INTRODUÇÃO

O inglês se destaca como principal meio de comunicação planetária, tendo conquistado o status de língua franca (RAJAGOPALAN, 2003) e, portanto, considerado um dos bens simbólicos mais valorizados na atualidade (MOITA LOPES, 2005).

Devido a sua associação com a economia global, o inglês se tornou língua franca num momento histórico em que a necessidade é incomparável (LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005), e exerce, assim, um papel importante que o faz ser visto, como “língua de ascensão, de prestígio ou língua da moda.” (BRETON, 2005, p.8). Nesse sentido, podemos considerar que o inglês é uma língua de status e poder, é a língua das economias mais poderosas e da globalização possuindo, assim, características tanto globais como neo-coloniais em sentido político contemporâneo. Devido à evidente necessidade instrumental do conhecimento da língua inglesa, as prefeituras, escolas, entre outras instituições estão cada vez mais cedo implantando este ensino aos alunos, ou seja a aprendizagem da língua inglesa. Foi o que constatamos de modo global no contexto desta pesquisa.

O Programa Sun surgiu quando a iniciativa municipal da Prefeitura de Vinhedo, Estado de São Paulo, através do Prefeito e do Secretário de Educação, decidiram implantar o ensino de língua inglesa para todos os alunos da rede municipal a partir da educação infantil nessa cidade de porte pequeno a médio. Foi, assim, elaborado por mim um estudo descritivo que incluiu o público alvo, as metodologias de ensino e aprendizagens utilizadas na Rede Municipal, e também a abordagem estipulada e orientada pela Rede como um todo e o modo com que elas eram encaradas, bem como a quantidade de professores necessários e o material didático que serviria como guia inicial da aprendizagem por meio de um programa voltado para a implantação da língua inglesa em todas as escolas municipais de Vinhedo, iniciando-se na Educação Infantil(3 anos de idade), estendendo-se ao Ensino Fundamental I, prevendo-se ainda uma posterior reformulação do planejamento de ensino do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos.

O processo de elaboração e criação do programa se deu por doze meses, no qual foram analisados os pros e os contras da implantação e sua viabilidade.

Em Fevereiro de 2010, foi então implantado o programa, explicando para os professores da Rede Municipal como seria, como iria ocorrer e qual seria a finalidade dele para os seus professores e pais. (veja se pode incluir os pais sem alterar seu plano geral) Isso foi pensado para que os mesmos encarassem a nova disciplina como componente do currículo e que tivesse assim a mesma valorização e importância dos demais. A principal preocupação era de que fosse iniciado um programa que tivesse continuidade, independente de mudanças de gestão política e de seus condutores, mas que o foco seria o da aprendizagem continuada da nova língua. Foi então apresentado aos professores da Rede Municipal, através da aula inaugural (vide proposta anexo 1) os detalhes e como seria a condução do projeto. Nos embasamos como idéia inicial, no texto de Telma Gimenez (2010: página?): “No que concerne à escola, primeiramente é necessário que haja um entendimento de que a língua inglesa é tão importante quanto as demais disciplinas; em seguida, investimento em materiais didáticos para o desenvolvimento das aulas e viabilização da participação dos docentes em eventos concernentes a sua área de atuação.”

Os docentes que ingressaram contratados para lecionar a língua inglesa e selecionados através de concurso público, passaram por um processo de inserção e de formação inicial e continuada. O processo de formação inicial se deu com a preparação de um material especialmente elaborado por mim (vai constar dos anexos?), o qual continha aspectos de como se dava o processo de aquisição de línguas estrangeiras para crianças, como ocorre o desenvolvimento infantil, envolvendo os aspectos neurológicos e de aquisição da fala, e de qual seria o objetivo que buscaríamos alcançar, bem como os encontros que foram organizados pela editora responsável, a Editora Moderna, por meio de material didático adotado pela Rede Municipal, que serviram como uma base inicial do que seria aprendido pelos alunos. O total de alunos que começaram a aprender a nova língua estrangeira foi algo em torno (vide anexo 2) de 10 (dez) mil alunos, sendo 3 (três) mil pertencentes à Educação Infantil e os demais (sete mil alunos) ao Ensino Fundamental dos anos iniciais.

O inglês foi inserido em trinta e três escolas municipais e os professores com Formação em Língua Inglesa, que fizeram Licenciatura em Letras, indicaram um total de 20 (vinte) profissionais. O que quer dizer isso? Analise aqui.

Os encontros ocorreram de modo quinzenal e com duração de uma hora e trinta minutos, e foram mantidos até o momento em que concluo o estudo (janeiro de 2015).

No nosso ponto de vista, como formadores e condutores do trabalho na Prefeitura de Vinhedo, achamos que muitos professores chegaram sem nenhuma noção de como trabalhar com crianças e se apaixonaram ao longo do tempo pelo Projeto. Outros desistiram e acharam que não tinham uma base para trabalhar, outros relataram que não tinham “dom” ou jeito para lidar com crianças aprendendo línguas, enfim alguns acabaram desistindo e a grande maioria continuou.

Diante da nossa observação pormenorizada de todas as fases do Projeto, trabalhar com Formação de Professores é altamente e nesse processo foi necessário trabalhar muito com pontos de auto-estima, quebra de crenças e, principalmente, com a importância de se ter um planejamento simples, verdadeiro e com previsões detalhadas.

Outra questão apontada por Paiva (2003, p. 53-84) relaciona-se à prática escolar. A autora conclui que muitas vezes é desta própria prática que surgem as crenças do meio escolar (para o bem e para o mal), como a que cristaliza a noção de que não é possível aprender línguas na escola regular. De acordo com o mesmo autor, vários professores de línguas estrangeiras sentem-se inseguros quanto ao conteúdo da disciplina que ensinam e sentem-se desprestigiados pela forma como ela é encarada, muitas vezes ante o sentido socialmente difundido de que a escola não tem tanta importância na comunidade local. Na prática, os fatores como a insegurança e desprestígio, não foram espontaneamente relatados pelos professores envolvidos no Projeto Sun e os problemas encarados no dia-a-dia das salas de aulas foram tratados gradativamente no decorrer do tempo. Como supervisora realizei visitas mensais, juntamente com a direção escolar das escolas e pude assistir às aulas e dar direcionamento alternativo muitas vezes sobre a condução das aulas, ofertando orientações e direcionamentos para a condução do ensino da língua inglesa. Tentei também implementar mudanças ou colocar aspectos da fundamentação teórica pontuais na reflexão sobre as crenças dos mestres, orientando-me pela minha própria formação no Programa de Pós-

Graduação que trouxe forte impacto à minha compreensão da profissão. Por exemplo, pelo estudo de Foley (2004) percebi que as crenças de professores influenciam, afetam, e, direcionam suas escolhas quanto ao conteúdo a ser enfatizado em sala de aula bem como a maneira que lida com seu contexto de ensino. Numa publicação do grupo de trabalho sobre ensino de inglês para crianças da IATEFL-International Association of Teachers of English as a Foreign Language, Johnstone (2009) alerta-nos que nem sempre o slogan do “quanto mais cedo melhor” nos serve de guia. Para ele, o planejamento em grande escala e, principalmente, a alocação de recursos, são fundamentais para o sucesso do ensino-aprendizagem da língua inglesa.

No Projeto Sun os recursos foram disponibilizados de acordo com as necessidades que foram surgindo durante a implantação, bem como o material didático sempre esteve disponível, houve aquiescência para a contratação de palestrantes, ou até mesmo a viabilização de palestras em áreas afins, compra de jogos educativos, entre outros.

Foi adotado um título de livro didático no Ensino Fundamental, tendo como pressuposto de que o livro didático é uma das grandes influências na vida do professor, influência essa que traz (HOLDEN E RODGERS,1997). Algo importante para a continuidade do Projeto será a análise cuidadosa do material impresso para nos certificarmos de ele tem a natureza adequada na situação real de ensino à mão. Richards (2002) é outro autor respeitado que também constata a importância deste recurso na vida profissional do professor de línguas ao indicar que para muitos alunos os livros didáticos podem ser a única fonte de conhecimento e contato com a língua e para muitos professores a ferramenta de apoio para desenvolver seu trabalho, principalmente no caso de iniciantes.

A coordenação do Programa Sun, analisou de modo superficial ao longo do tempo dez títulos de livros didáticos e já iniciou uma análise nos moldes preconizados por Cunningsworth (1995) de avaliação em profundidade (in depth evaluation), ou seja, aquela que além de permitir ver o que é proeminente e óbvio em um livro didático possibilita verificar por exemplos, como itens específicos são trabalhados, em especial aqueles que se relacionam às necessidades dos alunos, como diferentes aspectos da linguagem são trabalhados. Uma análise de abordagem nos moldes de ALMEIDA FILHO (1999) e de GONZÁLEZ (2015) vão trazer um contraponto precioso para essa próxima fase.

Durante todo o processo de implantação da nova língua, diversos foram os desafios, ressaltando que na verdade a bibliografia disponível sobre o tema, embora ainda restrita às questões do ensino de língua inglesa no Brasil, aponta para os sérios desafios que precisamos vencer, entre eles a forma como o ensino é encarado pelas autoridades educacionais, neste caso diretores e coordenadores das escolas, e quebrando a idéia de que o ensino de idiomas é visto como algo relevante, ficando à margem de grandes projetos pedagógicos, foi o que realizamos quebrando estes paradigmas, dia-a-dia, com muito trabalho e trocas de opiniões com as equipes pedagógicas das escolas. A aprendizagem da língua inglesa em Vinhedo, foi encarada como uma possibilidade de se aprender o inglês na escola, tendo como enfoque a aquisição de vocabulários e de processos comunicativos.

A proposta de ensinar e aprender inglês foi baseada nas características da situação real com crianças e consultamos para tal a proposta de Bazerman 2005, defendendo o ensino em três sistemas de atividades, a saber: gêneros que fazem brincar, os quais envolvem o jogo, gêneros que fazem cantar, que se relacionam às atividades musicais e gêneros que fazem contar, os quais, por sua vez trazem atividades narrativas, podendo também envolver gêneros mais complexos, abarcando a multimodalidade da linguagem e a importância primária da cultura na educação de línguas. Além disso, ensinar língua estrangeira para crianças, em especial para que os alunos possam se envolver, ou seja se interessarem em aprender com a riqueza de conhecer e aprender uma segunda língua, foi pensado em estratégias que viabilizassem um processo de comunicação entre a coordenadora do projeto e os professores, sendo desta forma criado uma proposta de capacitação e acompanhamento do trabalho realizado pelos professores.

A proposta de formação em serviço foi baseada em encontros quinzenais e abordaram os assuntos emergentes, como lembretes de datas comemorativas e de iniciativas específicas pela formação de professores, no qual os temas eram destacados. Essa prática acompanhou alguns princípios da aquisição da língua inglesa nas idades iniciais, como a criança se desenvolve, quais são alguns dos temas transversais adequados e de acordo com as datas comemorativas da cidade, enfim espaços que permitem discussões e trocas de experiências entre os professores na própria língua-alvo para seguir aperfeiçoando o poder comunicativo de professores não-nativos.

Fora isso, foi proposto aos professores o trabalho com dinamismo , um trabalho que envolva movimento, que traga aspectos culturais da língua em que se fala para, assim, traduzir a cultura do outro país em situações em que a proposta seja falar, cantar, escrever e ouvir. À medida que as atividades foram propostas, os alunos passaram a desenvolver confiança e começaram a comunicar-se mais vezes em inglês (V. tem evidências disso para trazer aqui para a análise?).

Outro fator muito destacado durante os momentos de capacitação e os encontros com os professores a fim de proporcionar um trabalho mais voltado ao universo infantil foi a questão do uso do lúdico, mostrando que quando a criança trabalha com o lúdico, ela passa a ter uma finalidade em seu aprendizado. “ Conseqüentemente, caberá ao professor produzir uma melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário a ele desenvolver novas práticas didáticas que permitam aos discentes um maior e melhor aprendizado. (NUNES, 2004, online). Através da aula brincada, a criança tem um novo incentivo ao aprender: “As atividades lúdicas tem o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas intelectuais e morais. Ademais, a ludicidade não influencia apenas as crianças, ela também traz vários benefícios aos adultos, os quais adoram aprender algo ao mesmo tempo em que se distraem (NUNES,2004, ON – LINE) . Subentendemos na apreciação da visão do autor que o lúdico é aceitável e prazeroso em qualquer idade, até mesmo para os professores que, ao brincarem com os alunos, estão se divertindo e aprendendo algo novo.

Outro fator muito enfatizado em todas as capacitações foi referente ao uso de música e canções durante as aulas de inglês. Os músicos e pesquisadores da música foram além do estudo dos elementos formadores da linguagem musical: passaram a estudá-la como um sistema de linguagem comparado ao sistema linguístico. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que é uma referência para estruturação de currículo, de caráter nacional, acabou sendo um marco em termos de reforçar a importância da música na Educação Infantil. É necessário ressaltar que todas as idéias e propostas contidas no Referencial são tão-somente sugestões. Não há obrigação de segui-las. O Referencial foi organizado em três volumes, sendo que o primeiro livro, denominado de Introdução, apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil. Em relação ao ensino da música ele estabelece que: “a música é a linguagem que se

traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre os sons e o silêncio.”.(BRASIL,1998, p.45)

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental , vale ressaltar, foram substituídos pelas Diretrizes Nacionais, mas servem ainda para nortear as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Os Parâmetros apresentaram a descrição de conteúdos musicais envolvendo a compreensão da linguagem musical (BRASIL,1998, p.84). GORDON (n.1927), professor no campo da Educação Musical nos Estados Unidos, diz que a música é aprendida da mesma forma que a língua materna. Primeiro, ouvimos o que os outros falam, nos familiarizamos com os sons da língua, depois, tentamos imitar. A seguir, começamos a pensar no contexto da língua, e finalmente começamos a improvisar. Somos capazes de utilizar as palavras para criar novas frases e organizá-las de uma forma lógica, de manter uma conversa. Aprendemos então a ler e a escrever, tudo isso devido à experiência com o ouvir, imitar, pensar e improvisar. Diante dessa comparação feita pelo professor, de algum modo a língua materna e a língua estrangeira no processo de aquisição são comparativas e auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

Foi proposto pelos próprios professores a elaboração de um portfólio coletivo para o qual foram selecionados o que eles de melhor faziam em sala de aula, com fotos das atividades realizadas em sala de aula, afim de acompanhamento e disseminação de boas práticas no interior do projeto.

4.2- Ano da Implantação: 2010

Durante o primeiro ano da implantação diversos foram os problemas enfrentados, dentre eles o principal: o da formação dos professores, por ser esse processo a base do trabalho especialista de se trabalhar com a contratação crianças no ensino de línguas. Constatamos mediante entrevistas na fase da distribuição das aulas que a grande maioria dos profissionais não obteve na sua formação inicial nas universidades qualquer instrução sobre o universo Infantil e de como apoiar uma criança posta em processo de aprender uma língua estrangeira e que nunca haviam tido a oportunidade de ensinar crianças a aprender a língua inglesa. Diante desse dado assustador tivemos muitos desafios, dentre eles o

principal que era o medo de não ser capaz de lidar com as crianças. Nas falas registradas de muitos desses professores, sobressaía o temor de não poder desempenhar sua função a contento ou de “não dar conta do recado”, na expressão de vários deles. Anotei também o receio frequente de tentar metodologias novas de trabalho e até mesmo de trabalhar com procedimentos tidos como originais sem um conhecimento teórico e prático do que estava sendo sugerido como recomendável pela coordenação, formadores ou palestrantes. Os professores nesse caso se ressentiam de novo da ausência de capacitação prévia na formação inicial.

Como coordenadora e capacitadora fui explicando, acompanhando e incentivando a condução do trabalho com pequenas inovações entre as crianças, mas pude confirmar que a base que faltou na formação de muitos profissionais acaba por servir de campo fértil para a disseminação de crenças infundadas e barreiras difíceis na condução do processo e que são quebradas cautelosamente no dia-a-dia em virtude da vivência e do conhecimento descrito nos textos fundadores de como as crianças adquirem uma nova língua.

O principal ponto recorrente nos relatos dos professores foi a questão do tempo de atenção dos alunos. Quanto menor a idade, mais rápido eles se dispersam e mais atividades o professor necessita preparar. Este foi outro desafio apontado, pois muitos deles tinham uma dificuldade na elaboração de atividades e de tarefas extras para as crianças. Entendemos por tarefa:

*Uma atividade ou ação que é realizada como resultado do processamento ou compreensão da linguagem (isto é, como uma resposta). Por exemplo, desenhar um mapa ao ouvir uma fita, ouvir uma instrução e desempenhar uma ordem podem ser referidas como tarefas, podendo envolver a produção de linguagem ou não. Uma tarefa geralmente requer que o professor especifique o que será considerado como uma realização bem sucedida da tarefa. Considera-se que o uso de uma variedade de diferentes tipos de tarefas torna o ensino de línguas mais comunicativo...desde que propicie um objetivo para a atividade de sala de aula que vai além da prática da língua pela língua.
(Richards, Platt e Weber 1986:289)*

Diante desta visão dos autores, entendemos por tarefa, uma atividade que deverá ser orientada pelo professor e seguida pelos alunos, dentro de um processo gradativo que estimule o uso da comunicação na sala de aula.

Outro fator que encontramos na fase da implantação do Projeto foi a da importância que a escola dava à nova aprendizagem que os alunos estavam tendo,

sendo muitas vezes necessário a minha ida à escola, para conversar com os professores efetivos de outras áreas e explicar a condução do projeto, explicando coisas simples como deixar o professor de inglês dar aula sozinho naquele tempo que lhe é destinado, que o professor deveria ser o condutor sozinho de sua aula, e que os alunos o vissem como uma figura de autoridade naquele momento e que ele tivesse uma participação efetiva nos eventos que a escola faz como, por exemplo, nas festas da escola e datas comemorativas, participando e produzindo apresentações e exposições de trabalhos.

Em relação à reação dos pais durante da implantação do ensino do inglês nas escolas essa foi muito positiva no geral. A grande maioria demonstrou estar muito feliz por seu filho(a) poder aprender inglês desde pequeno na escola pública. Há relatos curiosos e super importantes de pais solicitando, e até mesmo reclamando em escolas que não tinham ainda professores atuando, pois aguardávamos a chamada do concurso público, e eles queriam que os seus filhos tivessem também as aulas, pois achavam super importante a oportunidade que a Prefeitura estava dando para o seu filho aprender.

O ano de implantação, sem dúvida, foi o ano mais difícil. A coordenação viveu um período muito corrido (movimentado) e, além da novidade que gera situações novas com dúvidas, tudo que é novo incomoda, gera problemas e polêmicas, e com certeza, ao final um imenso aprendizado. Concluímos, através das vivências que o processo inicial da capacitação dos professores, é um processo árduo, gradativo e que envolve conquistas de diversos aspectos, sendo eles: o teórico, os práticos e até mesmo os de auto-estima do professor. Isso torna a gestão da nova política um trabalho complexo, sendo considerado, muitas vezes, como de difícil condução beirando a sensação de não se chegará a bom termo.

4.3-Questionário 1

A elaboração do questionário teve como pressuposto uma visão diante da implantação do ensino do inglês na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, e também como estava sendo a visão da Capacitação dos Professores.

Como já visto, alguns estudiosos afirmam que esse instrumento não revela dados confiáveis, porém acreditamos, assim como Fernández (2000), que possamos obter resultados bem aproximados do que se pretende expor.

Fizemos um questionário destinado aos quatro professores de Língua Inglesa que começaram a atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 desde o início do programa, durante o primeiro mês de andamento do Programa Sun, o questionário foi aplicado no dia 30 de Março de 2010. Dentre os quatro profissionais participantes da pesquisa, somente uma professora havia lecionado anteriormente para crianças, os demais nunca tinham nenhuma experiência no ensino para crianças.

O roteiro do questionário foi:

- 1) Qual a sua maior dificuldade em lecionar para a faixa etária em que você leciona?
- 2) Você acha que os alunos estão aprendendo a língua inglesa? Por quê?
- 3) Quais assuntos você gostaria que fosse abordado na Capacitação do Programa Sun? Por quê?
- 4) Críticas e elogios diante do Programa Sun e da Equipe Escolar em que você trabalha.
- 5) O que precisa ser melhorado?

Através do preenchimento deste questionário buscávamos um contato mais aberto, ou seja franco entre os professores e o que eles estavam vivenciando neste primeiro contato em lecionar para crianças, o que sentiam e principalmente um feedback de como estava sendo as capacitações.

Obtivemos as respostas e destacamos apenas as que são voltadas a uma observação enfática e interpretativa, e principalmente comparativa entre os professores que já haviam lecionado para crianças e dos que não haviam tido a experiência em lecionar para crianças.

Em relação à Pergunta 1 destacamos duas respostas :

“Criar um clima tranquilo para a duração de 45 minutos para que a aula seja mais produtiva.”

Professora K.H.C.M

“ Há classes em que a quantia de alunos é muita para a idade, precisam de mais atenção e não dá para trabalhar como deveria.”

Professora S.C.R

Destacamos que a Professora K.H.C.M não havia tido experiências anteriores em trabalhar com crianças, e a Professora S.C.R já havia lecionado para crianças anteriormente, conforme relatos orais das mesmas.

Avaliamos que a Professora que nunca havia trabalhado com crianças possui uma dificuldade em criar atividades e desenvolver tarefas que preencham o tempo total da aula proposta, e de que a Professora que já havia tido uma prática anterior com crianças não possui esta dificuldade, mas que vê como uma situação-problema, a quantidade de alunos presentes na sala de aula, tendo assim que modificar as tarefas que está propondo para seus alunos.

Neste caso, tomamos como decisão abordar e criar tarefas que exemplifiquem como aplica-las na sala de aula, um dos novos temas a serem realizados na Capacitação destes professores.

Pergunta 2: Você acha que os alunos estão aprendendo a língua inglesa? Por quê?

Respostas da Pergunta 2

“ Alguns estão aprendendo, pois reproduzem oralmente o que é pedido.”

Professora M.C.F.P

“Aprendendo não digo, mas o contato, estímulo está sendo bem aceito, todos(a maioria, pelo menos) já falam palavras e cumprimentam sempre que vem a “teacher”.”

Professora S.C.R

Destacamos que a Professora M.C.F.P. não havia tido experiências anteriores em trabalhar com crianças, e a Professora S.C.R já havia lecionado para crianças anteriormente, conforme relatos orais das mesmas.

É relevante destacar que à resposta das duas professoras são bem próximas, pois ambas respondem que os alunos estão sendo estimulados e estão se integrando e começando com a aprendizagem da nova língua.

Pergunta 3 : Quais assuntos você gostaria que fosse abordado na Capacitação do Programa Sun? Por quê?

Nesta pergunta ressaltamos três respostas:

“ Pedagogia infantil, atividades que envolvem movimento, atividade física.”

Professora K.H.C.M

“ Talvez fosse interessante conversar com professores da aula normal para trocarmos idéias e saber da expectativas dos alunos na visão de seu prof.º regular.”

Professora S.C.R

“ Ainda não avaliei.”

Professor A.C.

Destacamos que a Professora K.H.C.M e o Professor A.C não haviam tido experiências anteriores em trabalhar com crianças, e a Professora S.C.R já havia lecionado para crianças anteriormente, conforme relatos orais dos mesmos.

Nesta questão buscávamos temas a serem abordados em futuras capacitações, em que os professores achavam ser necessários na sua própria formação, e numa busca de interesse em buscar novos conhecimentos e temáticas a serem abordados nas próximas capacitações que iriam ocorrer durante o ano.

Entendemos que os dois professores que nunca haviam lecionado para crianças possuem respostas diferenciadas, pois um destaca na sua resposta a falta de conhecimento em relação ao desenvolvimento da criança, de métodos de ensino da língua inglesa para crianças e da necessidade de lecionar para crianças utilizando movimentos. Já o outro professor entende a necessidade dele avaliar

o que lhe falta em conhecimentos, mas não consegue sugerir, mas que é necessário observar o que lhe falta.

A professora que já possuía uma experiência anterior em lecionar com crianças coloca uma resposta sugestiva e importante, que é a de unir os professores de outras disciplinas, o chamado professor da sala de aula, com a professora da nova língua, para trocarem experiências e fazerem uma junção até mesmo temática do que os alunos estão e irão aprender. Sem dúvidas, uma sugestão muito válida e importante, pois procura unir as disciplinas e as práticas, bem como metodologias e procedimentos a serem empregadas com a turma, porém um pouco dificultosa pois geralmente os professores de inglês lecionam para muitas turmas e a questão tempo acaba ficando um pouco difícil, mas uma prática extremamente importante.

Relembrando a Pergunta 4 :Críticas e elogios diante do Programa Sun e da Equipe Escolar em que você trabalha.

“A coordenadora está me dando apoio, assim como as coordenadoras pedagógicas das escolas.”

Professora K.H.C.M

“ Muito bom o inglês para os pequenos, ótimo ter dado certo, sempre há o apoio do Programa, a equipe escolar recebeu muito bem a “teacher” e colabora sempre com o que é pedido.”

Professora S.C.R

Destacamos que a Professora K.H.C.M não havia tido experiências anteriores em trabalhar com crianças, e a Professora S.C.R já havia lecionado para crianças anteriormente, conforme relatos orais das mesmas.

Nestas duas respostas nota-se a importância de que o apoio e o acompanhamento da Coordenação Pedagógica tanto de um professor experiente na área de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, neste caso o inglês, quanto do Coordenador Pedagógico da escola, torna o trabalho do professor de línguas

estrangeiras mais fácil e importante para o desempenho e atuação do professor em sala de aula.

A questão da aceitação do novo profissional pela equipe escolar também se faz importante e imprescindível para a auto-estima e a atuação deste professor, pois faz com que o mesmo se sinta parte da equipe escolar, e que possa assim trabalhar em conjunto, viabilizando uma aprendizagem eficaz para seus alunos.

Relembrando a Questão 5: O que precisa ser melhorado

Respostas:

“Acredito que mais encontros de professores para troca de experiências, e trocas de idéias, para a preparação de aulas é importante.”

Professora K.H.C.M

“ O som das escolas- no meu caso Rabicó e Peter Pan.

Haver alguém disponível por perto (estagiários) qdo trocamos de sala e o profº ainda não está lá ou se precisar ficar com alguns alunos enqto faz-se atividades com outros. No Rabicó como a secretaria é longe da escola fica difícil quando precisamos de algo fora de hora. Sempre estão atendendo, mas não vemos de imediato.”

Professora S.C.R

Destacamos que a Professora K.H.C.M não havia tido experiências anteriores em trabalhar com crianças, e a Professora S.C.R já havia lecionado para crianças anteriormente, conforme relatos orais das mesmas.

Interpreta-se na primeira resposta a necessidade e a importância em que a Professora tem de participar de novas capacitações e de ter um momento entre os demais professores afim de trocar e acrescentar novas práticas, procedimentos e atividades a serem desenvolvidas com seus alunos. Nota-se na segunda resposta os problemas apresentados pelas professoras nas unidades em que ela leciona, dentre um deles, um importante e que chama a atenção no ensino da

língua estrangeira, que é a utilização de recursos didáticos, neste caso, a utilização da música no ensino da língua inglesa. Sendo um procedimento didático necessário pois quando as crianças ouvem a música elas estão se familiarizando com a melodia, com os fonemas da nova língua, e reproduzem posteriormente estas músicas aprendidas na sala de aula, sendo como um retorno de que está se familiarizando com a nova língua.

4.4-Sobre o Questionário 2

Ao finalizarmos o primeiro semestre do ano da implantação do ensino da língua inglesa na Prefeitura de Vinhedo através do Programa Sun fizemos uma pesquisa espontânea, tendo em vista que na pesquisa espontânea, uma pergunta é feita aos entrevistados e não é dada nenhuma alternativa para resposta. Esta pesquisa serve para medir a lembrança da pessoa que participa do levantamento e a importância que eles dão aos questionamentos, e não sendo obrigatória a participação.

Os participantes da pesquisa foram os diretores das unidades escolares no ano de 2010, durante o final do primeiro semestre.

As perguntas do questionário foram:

- 1) Quais foram os aspectos positivos;
- 2) Quais os aspectos foram negativos;
- 3) Em geral o que precisa ser melhorado ;
- 4) Como foi o desempenho dos alunos no primeiro semestre;
- 5) Dúvidas e sugestões.

O questionário foi aplicado nas trinta e três unidades escolares de Vinhedo para os diretores das unidades escolares e deveria ser respondido espontaneamente, ou seja não era obrigatório, respondia quem queria, ressaltamos que não foi nada determinado e obrigatório e também foi destinado o mesmo questionário para os professores, e obtivemos apenas seis respostas, as demais diretoras não realizaram o preenchimento por escrito. A coordenação do Programa

Sun optou pela não obrigatoriedade de ser colocado a identificação do participante, e nem o local ao qual pertencia, ou seja a escola.

Destacamos uma resposta sobre a primeira pergunta:

“ A boa aceitação da disciplina de inglês (pelos alunos) para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental I. O uso do material didático. Reuniões e Palestras.”

Sem dúvidas, o processo de aceitação da nova língua, é um papel imprescindível, pois incentiva o aluno a aprender mais e a se interessar em aprender os aspectos da língua e também da cultura que a língua carrega através dos países em que ela é falada.

Destacamos uma resposta sobre a segunda pergunta, sobre os aspectos negativos:

“Parece que os alunos veem as aulas de inglês como um momento para extravasar e relaxar. Uma única aula de 45 minutos durante a semana parece ser insuficiente. Muitos esquecem facilmente o conteúdo de uma semana para a outra, por isso demora-se muito tempo em uma única unidade.”

Nesta resposta podemos ver um fator positivo, o fator de “extravasar e relaxar.” Nem sempre é considerado como uma bagunça na sala de aula, os alunos podem ter gostado da disciplina, se sentirem bem e por isso se sentem menos “cobrados”. Acreditamos que a aprendizagem da língua inglesa deve ser de forma prazerosa e gradativa.

Motivação é definida por Falcão (p.62, 2001), como “um estado de tensão, uma impulsão interna, que inicia, dirige e mantém o comportamento voltado para um objetivo”, ou seja, nossas ações são guiadas pelo quanto somos motivados em praticá-las. A partir do momento que não temos vontade de fazer certas tarefas, o processo e o resultado destas serão, substancialmente, afetados de forma negativa.

O ensino de Língua Inglesa, assim como as demais disciplinas, necessita ter uma busca constante em proporcionar a motivação intrínseca no aluno a partir de uma motivação extrínseca

(ECCHELI, 2006).

O pouco tempo citado pelas professoras e apenas uma aula semanal é de fato um fator a ser pensado e discutido entre as autoridades responsáveis por políticas e ações públicas, neste caso a Secretaria Municipal de Educação.

Em relação às melhorias para o segundo semestre, apontamos uma resposta :

“Mais flexibilidade para participar das capacitações em serviço (palestras de um período de duração.”

De fato uma resposta bem voltada à prática cotidiana do professor, é necessário viabilizar a participação dos professores nos cursos de capacitação e de fato incentivá-los a tais práticas propondo a participação e idas a congressos de sua área, e de uma orientação teórica e prática, em seu horário de trabalho. Prática esta defendida por Almeida Filho (1998).

Durante o primeiro semestre, os professores participaram de reuniões no seu horário de trabalho, e quando não era realizada no seu horário de trabalho específico, era trocado o horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, para a participação nas Capacitações e nas idas a congressos da área, sendo um acordo interno realizado entre a Secretaria de Educação.

Deixamos em aberto um campo para Duvidas e Sugestões no Questionário e obtivemos a seguinte resposta:

“ Sala Ambiente, com material de inglês : livros paradidáticos, revistas, CDS, DVDS,...”

As salas ambientes são um excelente espaço de organização e principalmente de tempo, pois muitas vezes o professor de línguas estrangeiras, troca muitas vezes de turmas, e acaba sendo inviável carregar alguns paradidáticos e cartazes de apoio visual.

Arslan (2006, p. 63), assegura que :

“ a organização do espaço tem que estar relacionada ao tipo de trabalho que se pretende realizar: um espaço versátil, onde os alunos possam interagir com o local, trabalhar em diferentes conformações e agrupamentos. Mais importante que os equipamentos, a sala deve ser aconchegante.”

Neste primeiro momento de implantação não ficou definido um local e nem uma proposta de trabalho para a sala ambiente, pois concluímos que o fator que não permitiria essa ação seria a falta de espaço físico, o que acarretaria na indisponibilidade de uma sala ambiente somente para a língua inglesa nas escolas, inviabilizando assim tal proposta.

4.5 Segundo Ano de Implantação do Programa Sun: 2011

Durante o segundo ano do programa, houve mudanças no quadro dos professores, alguns permaneceram e outros novos chegaram.

O programa de capacitação e dos encontros quinzenais foram mantidos, assim como foi acrescentado ao programa de capacitação quatro encontros anuais com a editora do livro didático adotado pela rede, tendo em vista proporcionar estratégias novas de aprendizagem e de condução do trabalho através de uma visão diferenciada.

Foi proporcionado aos professores a ida a congressos e eventos da área de ensino de línguas estrangeiras, sendo pagos e com transporte pago pela Prefeitura.

No segundo ano a fim de criar um fator motivador e assim fortalecer o ensino de inglês na cidade de Vinhedo foi criado o English Day, sendo dois dias destinados a apresentação de músicas e de trabalhos diversos: cartazes, painéis e livretos que envolviam o uso da língua inglesa. O evento ocorreu no Teatro Municipal Sylvia de Alencar Matheus na Cidade de Vinhedo, sendo apresentando a população em geral, principalmente aos pais dos alunos, os melhores trabalhos realizados e acompanhados pelas professoras da Rede Municipal, integrando os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos.

O evento foi muito rico pois os pais puderam ver o resultado do trabalho realizado pelo Programa Sun, e ver seus filhos se apresentando no palco do teatro.

Foi um evento muito trabalhoso que envolveu todos os professores, e praticamente todos os alunos da Rede Municipal.

O English Day envolveu as Secretarias de Educação e Cultura da cidade

Acreditamos que o objetivo principal foi alcançado, que foi mostrar a população em geral que era possível aprender inglês na Escola Municipal, sem dúvidas, foi uma quebra de crença de alguns professores e diretores de escolas, que acreditavam que não seria possível implantar o ensino da língua na escola pública e que tão pouco seria possível os alunos cantarem na nova língua.

Como todo evento grande houveram erros e desentendimentos entre professores que participaram do English Day, profissionais responsáveis pela sonorização e iluminação do teatro, entre outros, para serem repensadas para amenizar os erros ocorridos. Erros estes decorrentes de uma falta de sincronização entre a programação proposta, as músicas e a entrada dos alunos no palco.

4.6 Terceiro ano da Implantação do Programa Sun : 2011

Houve mudanças no quadro de professores e outros foram mantido.

O programa de capacitação e os encontros continuaram, bem como a ida a congressos e a eventos da área da língua inglesa, sendo esses encontros a Editora Moderna, Editora Papyrus e SBS.

O material didático e os encontros com a editora do material didático adotado, Editora Moderna foram mantidos.

O English Day foi decidido a não ocorrer, pois a Direção da Secretaria de Educação achou inviável, devido a falta de recursos para a realização do evento, com a proposta de ser realizado em 2012.

Foi proposto o surgimento do Cookery Class, um projeto que visava a introdução de receitas culinárias, unidas aos conteúdos das aulas de inglês.

A Coordenação do Programa Sun criou algumas receitas culinária e realizou várias orientações para a realização das aulas.

O Setor de Merenda Escolar da Secretaria de Educação auxiliou o Projeto

Cookery Class, no sentido de enviar os ingredientes para a realização das aulas.

Neste ano foi focado nas capacitações continuadas dos professores da rede a necessidade da participação nas festas da escola e nas datas comemorativas, tentando estimular os professores no uso da comunicação dentro e fora da sala de aula.

4.7 Quarto ano de Implantação do Programa Sun: 2012

No quarto ano de implantação do Programa Sun vários professores continuaram no quadro efetivo, e outros se desligaram.

O material didático e os encontros com a Editora Moderna foram mantidos.

A Coordenação do Programa Sun inicialmente conduzida por mim, foi modificada, pois passei a atuar como Professora de Inglês na Prefeitura de Louveira.

A nova coordenadora foi escolhida e indicada por mim por ter participado e desempenhado ótimas funções durante todo o processo de implantação de inglês na cidade de Vinhedo.

O programa de capacitação foi mantido normalmente, dentro do que já havia sido planejado, durante todo o ano letivo.

4.8 Quinto ano de Implantação do Programa Sun : 2013

A nova coordenadora manteve a proposta das capacitações separadas por segmento, ou seja Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos.

Foi mantido os encontros e as capacitações ocorreram com a participação efetiva dos professores, bem junto com um trabalho realizado junto a editora do material didático . O ganho destas capacitações foi o de um trabalho continuado e realizado através da troca entre as experiências dos professores e dos capacitadores.

Porém houve um processo na ordem de compra dos materiais didáticos, sendo entregues somente no segundo período letivo, o que dificultou o trabalho dos professores e quebrou de certa maneira a padronização do ensino pela Rede Municipal, o que era proposto no início do prospecto de planejamento do Programa

Sun.

Os professores elaboraram os materiais didáticos com o acompanhamento da coordenadora pedagógica, na qual prestou todo o acompanhamento e ensinou na preparação dos materiais.

Diante da entrega retardatária do material didático, não foi utilizado durante o ano letivo.

4.9 Sexto ano de Implantação do Programa Sun : 2014

A proposta de capacitação e acompanhamento dos Professores entre a coordenação pedagógica foi mantida e dada continuidade.

Os encontros ocorreram de forma quinzenal e ainda de acordo com o segmento que os professores lecionam: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos. O material didático foi utilizado e as capacitações foram mantidas pela Editora Moderna do livro didático adotado .

Retomamos a pesquisa via forma de Questionário desta vez destinada aos professores que continuaram atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que participaram dos primeiros três anos da implantação do Programa Sun.

Nesta pesquisa pedimos a identificação das professoras afim de dar uma credibilidade maior ao questionário proposto, no qual o público alvo desta pesquisa foram de quatro professores participantes da pesquisa e que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

Questionário 3:

- 1) O que você acha sobre a Capacitação Continuada dos Professores de Vinhedo?
- 2) Em relação à Educação Infantil, o que você acha sobre a aprendizagem dos alunos nesta faixa etária? É eficaz?
- 3) Em relação ao Ensino Fundamental I?O que você acha sobre a aprendizagem dos alunos?
- 4) Outros

Neste questionário tentamos entender como os professores encaram a Capacitação dos Professores, dizendo qual a sua importância e se é de fato eficaz ou não. Tentamos entender como os professores veem a aprendizagem dos alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, e se há ou não uma diferença de abordagem e métodos no processo de ensino. Destacamos as respostas mais relevantes para a pesquisa.

Respostas em relação a Pergunta 1 :

“Muito boa, pois trocamos experiências e informações válidas para a sala de aula. Mesmo com muito tempo de magistério nas oficinas e palestras com especialistas há algo novo para aprender.”

Professora P.N.B

“ Importante, uma vez que os professores estão envolvidos com o mesmo foco. Traz bastante reflexões acerca das práticas em sala de aula, trocas de experiências e novos aprendizados.”

Professora L.A.D.M

“ Acho muito importante pois é um momento em que os professores fazem trocas de experiências, naquilo que deu certo ou não; trazemos pessoas de fora para dar capacitações, preparamos as questões da Avaliação Unificada, planejamento. Podemos dizer que esse momento foi uma conquista para a nossa cidade.”

Professora S.L.M.P.I

“ Penso que é importante, necessário. É oportunidade para refletir sobre as questões pedagógicas e troca de experiências. É bem produtivo.”

Professora S.R.C.R

È importante ressaltar que todas as participantes da pesquisa qualitativa neste questionário são professoras que possuem experiência no ensino de inglês para crianças e que estão atuando há mais de três anos na Rede Municipal, que já

conhecem todo o processo e já participaram de várias capacitações ao longo dos anos.

Em relação as perguntas respondidas, vemos que as quatro professoras possuem uma visão na qual empregam uma importância desses encontros de capacitação e de troca de experiência entre os profissionais. Sendo um momento no qual torna-os críticos e reflexivos sobre a sua área de atuação, além de trazer conhecimentos novos tanto teóricos, como práticos. Através destes momentos de capacitação, o profissional além de poder crescer teoricamente, é possível fazer com que ele se torne reflexivo sobre a sua própria prática, e assim possa tomar as melhores decisões na condução da sua aula.

Relembrando a pergunta 2 : Em relação a Educação Infantil, o que você acha sobre a aprendizagem dos alunos nesta faixa etária? É eficaz?

Respostas:

“O aprendizado é bem diferenciado de crianças maiores (comparando com crianças alfabetizadas.)

Notei na minha experiência que eles assimilam a realidade muito rápido e pronuncia perfeita. Eles não apresentam dificuldade (me refiro a interferência da língua portuguesa, eles veem com naturalidade).”

Professora P.N.B

“Sim, é muito eficaz. Porém nessa faixa etária a aula tem que ser bem dinâmica e lúdica. Eles aprendem super rápido, mas também esquecem rápido. Então procuramos sempre revisar a aula passada antes de começar um novo assunto.”

Professora L.A.D.M.

“Muito eficaz. Percebe-se isso logo no inicio do Ensino Fundamental I quando a criança está preparada para responder perguntas na segunda língua e quando seu conhecimento prévio ajuda na introdução de novos conceitos.”

Professora S.L.M.P.L

“Muito eficaz. Como o ensino-aprendizagem nessa fase é mais lúdico e concreto eles conseguem assimilar mais o conteúdo.”

Professora S.R.C.R

Diante dessas respostas obtivemos uma mudança diante da visão de alguns professores na qual pudemos notar quando eles ingressaram, e de quanto evoluíram diante da visão que tinham do processo de ensino-aprendizagem, de como seus alunos adquiriram a linguagem, e até mesmo da contribuição de se aprender na Educação Infantil, puderam assim notar a diferença com que eles aparecem no Ensino Fundamental. Ambos os participantes concluíram que o ensino da língua inglesa na Educação Infantil, é um ensino lúdico e que é realizado de um modo eficaz pela Rede de Ensino.

As professoras do Programa Sun notaram uma evolução dos alunos que tiveram inglês na Educação Infantil, sendo estes capazes de responder perguntas orais, e que também através desta resposta que a Professora S.L.M.P.L utiliza ainda uma Abordagem Comunicativa.

A *abordagem comunicativa* se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos, etc. (Almeida Filho, 1993). A abordagem comunicativa é utilizada tanto no Ensino da Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental I, retratando em sua fala que os alunos veem melhores preparados para responderem perguntas orais sobre o assunto, e entendem e participam melhor da aula, pois já adquiriram conhecimentos prévios sobre o assunto a ser ensinado, já aprenderam vocabulários e comunicações básicas na Educação Infantil, assim estão aptos a evoluírem gradativamente no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Relembrando a pergunta 3: Em relação ao Ensino Fundamental I? O que você acha sobre a aprendizagem dos alunos?

Respostas obtidas:

“ É bem proveitoso! Excelente assimilação da linguagem. Percebo que é importante o uso da linguagem escrita com letras de forma! Acho importante se fazer um paralelo da parte oral e da parte escrita. O desenvolvimento é bastante substancial.”

Professora P.N.B

“O que posso dizer é que os professores do Fund I dizem que as crianças do infantil estão vindo bem preparadas a cada ano que passa. O material que é utilizado é de boa qualidade. Tanto os professores quanto os alunos gostam muito.”

Professora L.A.D.M.

“Bem fluente. Percebe-se uma continuidade de trabalho, por exemplo no 2º ano do Ensino Fundamental, quando o aluno demonstra um conhecimento prévio do assunto.”

Professora S.L.M.P.L

“Quando dei aula E.F.I, eles estavam começando o aprendizado de inglês então não dava para ter uma base de evolução. Os mais velhos não demonstravam muita atenção.”

Professora S.R.C.R

Nota-se uma importância entre o uso de material didático, de que o material adotado pela Rede Municipal de Ensino, neste caso a Coleção Tic Tac Toe da Editora Moderna, foi bem aceito pelos alunos e pelos professores, que se enquadrou ao público alvo. Este material foi escolhido através de uma análise realizada pela autora do Programa Sun, Gabriele Cristina Piato, Licenciada e Professora de Língua Inglesa, pós-graduada em Psicopedagogia, Didática do Ensino Superior e Gestão Escolar, tendo feito inúmeros cursos na área do ensino de inglês para crianças, e atualmente mestranda em Linguística Aplicada, na qual

foram observados diversos fatores, dentre eles o público alvo, abordagens do livro, metodologia e fatores relacionados a aprendizagem da rede municipal no geral.

A Professora P.N.B ressaltou em sua resposta a questão do uso da letra de forma nesta faixa etária, fator este bastante contraditório no ramo da Pedagogia, pois diversos são os questionamentos a respeito de quando deve-ser a melhor forma de terminar o uso da letra de forma, e de quando ele deve acabar; notamos de que a professora se preocupa com a questão de que é necessário realizar um paralelo entre a parte oral e a parte escrita, sem dúvidas preocupada com as diferentes abordagens entre o método Tradicional, ou seja voltados a gramática e tradução, de ensino e o da Abordagem Comunicativa. Ainda na prática em sala de aula do Ensino Fundamental I, em geral na maioria dos livros didáticos, ainda é necessário a utilização de métodos voltados à abordagem tradicional, porém é o professor condutor de sua aula, que pode transformar o conteúdo proposto de acordo com a Abordagem que lhe é interiorizada.

A professora S.L. M. P.L ressalta em sua fala a importância de se ter um ensino continuado e bem planejado, tendo em vista que o próprio aluno percebe uma continuidade na sua aprendizagem, e que seja previsto sua evolução única e gradativa.

Relembrando a última pergunta deste questionário: Outros

A professora P.N. B, e a professora S.R.C.R deixaram o tópico em branco.

“ O que os professores do Fund I, sentem a necessidade de mais aulas semanais (02) aulas, pois só temos uma.”

Professora L.A.D.M.

“ Algo interessante a acrescentar seria a importância de uma proposta de aulas duplas de inglês, no Ensino Fundamental I para uma prática ainda mais continua, pois percebe-se por parte do aluno uma busca e um interesse maior com relação ao tempo das aulas.”

Professora S.L.M. L.

Nota-se nestas respostas a necessidade de uma ampliação da carga horária destinada às aulas, devido á programação e a busca dos conteúdos propostos tanto pelo aluno e pelo professor. Faz-se necessário a reflexão da ampliação da jornada, para duas aulas semanais. Sem dúvidas algo que deverá ser repensado junto ao Coordenador do Programa e as autoridades da Rede Municipal de Ensino

5 Considerações Finais

O ensino de línguas estrangeiras, e neste caso o ensino do inglês a partir da Educação Infantil é de extrema importância, mas não podemos apenas implantar o ensino sem uma proposta pedagógica e um planejamento de aulas voltado à formação dos professores, é necessário que o trabalho seja contínuo e uniforme e bem acompanhado pela coordenação.

É necessário sim a implantação de línguas na educação infantil, e no ensino fundamental, mas é necessário ser um ensino lúdico, prazeroso e continuado, para isso devemos ter parâmetros pré-estabelecidos e sempre sendo revisados pela equipe de professores envolvidas e dos diretores/ coordenadores e ou supervisores da disciplina, conforme Almeida Filho (1993) sugere como sendo denominados como agentes terceiros que também fazem parte do processo de Formação de professores.

Abordar sempre o tema da Formação de Professores, a Formação deve ser sempre Continuada e garantir ao professor um enriquecimento profissional e pessoal, além de uma troca que seja rica entre teorias e práticas, entre os professores de cada segmento de atuação.

Os resultados obtidos na pesquisa qualitativa, neste caso, como um estudo de caso, na qual estudamos através dos anos a evolução do pensamento dos professores envolvidos na pesquisa qualitativa, através da sua própria capacitação, e de seu crescimento profissional e também pessoal.

Em geral, os resultados demonstraram que a partir dos anos, e a partir de conhecimentos da área de atuação, de como as crianças adquirem a língua inglesa de acordo com cada faixa etária, e de que principalmente se faz necessário aos professores participarem de programas de capacitação continuada, e que este programa seja bem programado.

Respondendo as perguntas iniciais da pesquisa científica, o ensino de línguas ocorre com professores despreparados, sem uma formação real sobre os conhecimentos necessários para se ensinar língua estrangeira para crianças.

Neste trabalho procuramos retratar a questão da aprendizagem de crianças no ensino de línguas estrangeiras, o inglês, e como ele se desenvolve, como o professor age em sala de aula, e como podemos capacitar os professores para a atuação com crianças.

Procuramos demonstrar que somente um embasamento teórico de autores da área da Linguística Aplicada, e do seu real entendimento, na qual retrataram a importância de aprender e adquirir a língua inglesa na infância, ressaltando o modo com que a aquisição da língua estrangeira ocorre, tanto no lado neurológico, quanto no lado linguístico, se faz necessário para entender a importância de se aprender línguas estrangeiras na infância.

Concluimos que quanto mais cedo a criança estiver se habituando a aprender, a ouvir e a se acostumar com a presença da nova língua, maiores serão as chances remetidas ao sucesso na aprendizagem da língua estrangeira, pois através da vivência, ela estará se acostumando e a gradativamente irá produzir o que ouve dentro do ambiente da sala de aula, e fora dele, posteriormente.

Os aspectos apontados em relação a política de ensino de línguas a crianças são discerníveis no contexto como não existentes, e que falta um estudo de base, através deste trabalho procurou-se demonstrar as dificuldades e a escassez de políticas públicas norteadoras que os municípios possuem ao se implantar o ensino de uma língua estrangeira para crianças no âmbito de uma Prefeitura.

Buscou-se relatar a importância de um planejamento prévio na capacitação dos professores, visando sanar ou enriquecer a prática de professores que nunca atuaram com crianças e que não possuem o conhecimento necessário para tal atuação, ou seja não possuem uma didática efetiva em sala de aula, e ainda demonstrar de qual maneira ela ocorreu no município de Vinhedo, no qual a língua inglesa foi implantada para crianças a partir dos três anos de idade.

Sem dúvidas o papel mais importante no processo de ensino-aprendizagem de novas línguas estrangeiras, deve ser garantido por políticas públicas claras e objetivas, que garantam um ensino da língua estrangeira de um modo adequado. Tais políticas públicas podem ser realizadas e definidas tanto em instâncias

municipais, quanto em instâncias federais.

De fato ainda há uma total ausência em diretrizes de implantação do ensino de línguas para crianças, e que nestas diretrizes que eventualmente surgiram, sejam relatados os processos de formação continuada para os professores que irão atuar com crianças.

Somente através de uma Formação de professores adequada, que seja voltada e consolidada a parte teórica e a parte prática que será capaz de se obter uma excelência e a garantir uma qualidade adequada de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que ao se implantar línguas estrangeiras para crianças, haja uma criação de garantias de qualidade de ensino, ou seja não é somente implantar a língua estrangeira para crianças, mas direcionar qual seria o modo mais eficaz e motivador, sugerindo materiais didáticos, metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com cada faixa etária. Estas garantias devem ser desenvolvidas por Políticas Públicas que estejam voltadas a realidade da globalização, ue visa cada vez mais a necessidade de se aprender línguas estrangeiras na infância, e que essas políticas sejam abertas a estudos de caso, e que compensem assim as necessidades voltadas ao público alvo no qual irá atuar.

Acredito que a coleta de dados desta pesquisa procurou demonstrar a importância de um programa de capacitação de professores que vise uma inteiração, e um espaço que permita ao professor trocar experiências, relatos e até mesmo atividades que ele desenvolveu com a sua equipe de trabalho, sem deixar de repassar teorias e conhecimentos adequados aos profissionais.

A capacitação de professores deve ser um espaço enriquecedor, motivador e principalmente esclarecedor de eventuais dúvidas que surgem no cotidiano do professor.

Outro fator é a escolha de um material didático que abranja as necessidades do público alvo, ou seja que esteja adequado de acordo com os critérios a serem pré estabelecidos pela coordenação e pelos professores que irão atuar naquele público alvo.

Este trabalho é apenas um começo dos estudos que estou realizando na área de ensino de línguas estrangeiras para crianças, sem dúvidas é um ponto de partida que ainda há muitas lacunas a serem preenchidas, mas que abre um leque de idéias e sugestões de novos estudos na área.

Faço parte do projeto designado RENIDE, com integrantes da Unb, Usp e

outras universidades conveniadas, que um projeto para estabelecer níveis referenciais de desempenho em segunda língua/língua estrangeira/língua de herança que tem o intuito de confirmar participações já ventiladas e outras potenciais. Trata-se de um projeto que lança bases para políticas de ensino de línguas com reverberações da história e ética para completar o recorte que se apresentou até agora, de acordo com cada faixa etária no ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

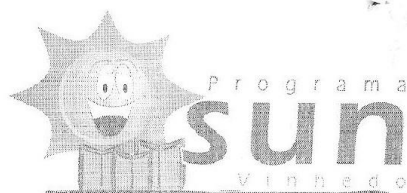
Participo diretamente dos estudos na área da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I juntamente com a Professora Dra. Simone Rinaldi, na qual discutimos propostas adequadas a estas faixas etárias, dentro da falta de políticas existentes da área.

Neste projeto propomos Níveis de Desempenho que estabeleça uma realidade a ser exigida, e que seja uma avaliação precisa do processo a ser desenvolvido.

Além do projeto estou trabalhando na produção de um artigo que avalia o material didático designado “Systemic”, que possui uma metodologia de ensino inovadora e que tem sido adotado por muitas escolas particulares. Neste artigo procuro avaliar o material e a sua aplicação efetiva em sala de aula.

Concluo que a área de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil, é uma área em crescimento e que necessita de muitos estudos a serem realizados para que tenha desta forma um crescimento de fato eficaz.

ANEXO 1



Questionário Referente ao 1º Semestre de 2010

1) Quais aspectos foram positivos durante o 1º Semestre de 2010?

Houve uma boa aceitação da introdução da língua inglesa na grade curricular tanto por parte da direção da escola quanto da parte dos alunos.

2) Quais aspectos foram negativos durante o 1º Semestre de 2010?

Parece que os alunos veem as aulas de Inglês como um momento para extravasar e relaxar. Uma única aula de 45 minutos durante a semana parece insuficiente. Muitos esquecem facilmente o conteúdo de uma semana para outra, por isso demora-se muito tempo em uma única unidade.

3) Em geral o que precisa ser melhorado no 2º Semestre de 2010?

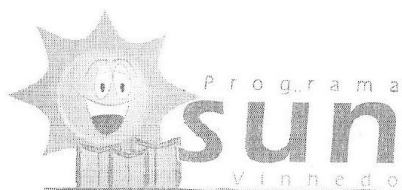
Tentar despertar mais interesse e responsabilidade nas aulas. Nos níveis mais elevados do ensino (3º, 4º e 5º anos) é necessário explicar o básico da língua inglesa, o que poderá, algumas vezes, não corresponder com o conteúdo proposto pela Secretaria de Educação.

4) Como foi o desempenho dos alunos no 1º Semestre de 2010?

De modo geral o desempenho dos alunos do Maternal ao 5º ano foi de regular a bom, tendendo mais para regular. Poucos alunos realmente demonstram interesse.

5) Dúvidas e Sugestões

Luciana Maria Mayer Rufino.



Questionário Referente ao 1º Semestre de 2010

1) Quais aspectos foram positivos durante o 1º Semestre de 2010?

• Reuniões pedagógicas periódicas: troca de experiências e materiais entre os professores; projetos.

2) Quais aspectos foram negativos durante o 1º Semestre de 2010?

• Palestras e capacitações: apesar de terem acontecido, não se entenderam ao FII.

3) Em geral o que precisa ser melhorado no 2º Semestre de 2010?

• Mais flexibilidade para participar das capacitações em serviço (palestras de 1 período de duração).

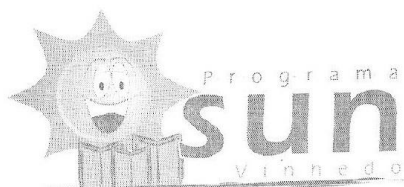
4) Como foi o desempenho dos alunos no 1º Semestre de 2010?

No geral, foi bom. A realização de projetos envolve mais os alunos, e isso influencia o resultado.

5) Dúvidas e Sugestões

Separar um espaço na sala de leitura, ou na biblioteca, para materiais de inglês.

ANEXO 3



Questionário Referente ao 1º Semestre de 2010

1) Quais aspectos foram positivos durante o 1º Semestre de 2010?

* Maior preocupação com a qualidade do ensino da língua inglesa nas escolas.

2) Quais aspectos foram negativos durante o 1º Semestre de 2010?

* Falta de recursos (livros didáticos) a serem usados nas salas de aula. Dificulta o trabalho do professor e dos alunos, que acabam não tendo um material para estudar fora da sala de aula.

3) Em geral o que precisa ser melhorado no 2º Semestre de 2010?

* Uso de material didático nas salas de aula;
* Mais palestras de capacitação para os professores, em horários compatíveis.

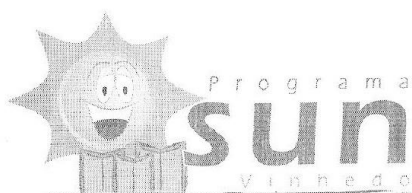
4) Como foi o desempenho dos alunos no 1º Semestre de 2010?

* No Fundamental II, em geral, nota-se um grande desinteresse dos alunos pelo aprendizado da língua inglesa. Por outro lado, nota-se também uma maior preocupação de alguns alunos, principalmente no que se diz respeito ao futuro profissional deles.

5) Dúvidas e Sugestões

Sala ambiente, com material de inglês: livros paradidáticos, revistas, CDS, DVDs...

ANEXO 4

Questionário Referente ao 1º Semestre de 2010

1) Quais aspectos foram positivos durante o 1º Semestre de 2010?

O livro bem ilustrativo faz com que os alunos prestam a atenção na aula.

2) Quais aspectos foram negativos durante o 1º Semestre de 2010?

O tempo foi muito curto desde quando iniciou, portanto ainda não vejo nenhum aspecto negativo.

3) Em geral o que precisa ser melhorado no 2º Semestre de 2010?

o v

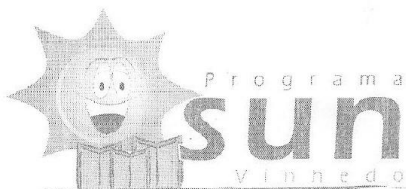
4) Como foi o desempenho dos alunos no 1º Semestre de 2010?

mesmo dando poucas aulas observei que em geral os alunos aproveitaram bem o conteúdo passado pelos professores anteriores.

5) Dúvidas e Sugestões

o

ANEXO 5

Questionário Referente ao 1º Semestre de 2010

1) Quais aspectos foram positivos durante o 1º Semestre de 2010?

Foram ~~obtidos~~ válidos os trabalhos, reuniões e demais aulas e atividades de capacitação.

2) Quais aspectos foram negativos durante o 1º Semestre de 2010?

No caso do Fund II a falta de material e recursos.

Outro aspecto negativo é a exclusão dos educadores do Fund I e II de algumas capacitações.

3) Em geral o que precisa ser melhorado no 2º Semestre de 2010?

Creio que seja interessante a continuidade das atividades de capacitação para o 2º semestre.

4) Como foi o desempenho dos alunos no 1º Semestre de 2010?

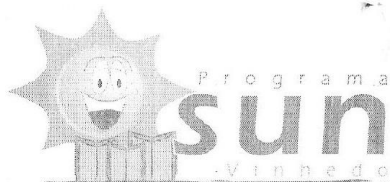
Pelo que pude constatar foi satisfatório o desempenho da maioria dos alunos.

É claro que lutamos arduamente contra o desinteresse, mas conseguimos resultados, apesar dos pesares.

5) Dúvidas e Sugestões

x Seria interessante que nos profs. de Inglês tivessemos mais para imprimir e realizar atividades extras, pois nos eles isso é muito limitado.

ANEXO 6

Questionário Referente ao 1º Semestre de 2010

1) Quais aspectos foram positivos durante o 1º Semestre de 2010?

A boa aceitação da disciplina de inglês (por alunos)
para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental I
O uso de livros didáticos.
Reuniões e palestras.

2) Quais aspectos foram negativos durante o 1º Semestre de 2010?

Espaço para guardar livros e materiais
de inglês

3) Em geral o que precisa ser melhorado no 2º Semestre de 2010?

Reservar um espaço para material de inglês

4) Como foi o desempenho dos alunos no 1º Semestre de 2010?

Foi bom dentro do esperado, lembrando
que o projeto foi implantado atualmente.
Os alunos participaram e gostam da disciplina.

5) Dúvidas e Sugestões

ANEXO 7

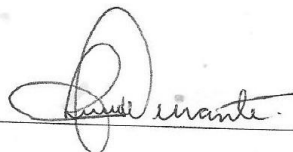
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Liliam A. Durante Marques
portador do RG. Nº 18511.139-7, CPF: 120414448-60, aceito
participar da pesquisa intitulada "**ALINHAMENTOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA IDEAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
PARA CRIANÇAS DE TRÊS A NOVE ANOS.**" desenvolvida pelo (a)
acadêmico (a)/pesquisador(a) Gabriele Cristina Piato e permito que obtenha
fotografia, filmagem ou gravação, e pesquisas de minha pessoa e dos
funcionários da Rede Municipal de Educação para fins de pesquisa científica.
Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos, e
terei ciência do que for publicado.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados
em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém,
deverá ser omitido o nome dos participantes da pesquisa científica.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade
do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Vinhedo, 09 de Dezembro de 2014.



ANEXO 8

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU Marilene Pisoni Mayer
portador do RG. Nº 3712645-3, CPF: 107815018-49
Profissional vinculado à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Vinhedo, interior de São Paulo, aceito participar da pesquisa intitulada **“ALINHAMENTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA IDEAL DO PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS DE TRÊS A NOVE ANOS.”** Desenvolvida pelo (a) acadêmico (a)/pesquisador (a) Gabriele Cristina Piato e permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação, e pesquisas de minha pessoa e de funcionários da Rede Municipal de Educação para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos, e terei ciência do que for publicado.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, deverá ser omitido o nome dos participantes da pesquisa científica.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Vinhedo, 09 de Dezembro de 2014.

Marilene Pisoni Mayer
Prof. Marilene Pisoni Mayer
Diretora Municipal de Educação

ANEXO 9

Questionário

1) O que você acha sobre a Capacitação Continuada dos Professores de Vinhedo?

Penso que é importante, necessária.
É oportunidade para refletir sobre
as questões pedagógicas e troca de
experiências. É bem produtivo.

2) Em relação a Educação Infantil, o que você acha sobre a aprendizagem dos alunos nesta faixa etária? É eficaz?

O aprendizado é bem diferenciado
de crianças maiores (comparando crianças
esfolhizadas).
Notei na minha experiência que
elas assimilam a oralidade muito rápido
e a pronúncia perfeita. Elas não apresentam
dificuldade (na leitura) a interferência da língua
portuguesa, elas veem a naturalidade.

3) Em relação ao Ensino Fundamental I? O que você acha sobre a aprendizagem dos alunos?

É bem divertido! Excelente assimilação
da linguagem. Percebo que é importante
o uso da linguagem escrita pelo leitor de
forma. Acho importante se fazer um
paralelo de parte oral e parte escrita.
O desenvolvimento é bastante substancial.

Outros:

ANEXO 10

Questionário

- 1) O que você acha sobre a Capacitação Continuada dos Professores de Vinhedo?

Muito boa pois trocamos experiências e informações válidas para a sala de aula. Mesmo com muito tempo de magistério nas oficinas e palestras com especialistas há algo novo para aprender.

- 2) Em relação a Educação Infantil, o que você acha sobre a aprendizagem dos alunos nesta faixa etária? É eficaz?

Muito eficaz. Como o ensino - aprendizagem nessa fase é mais lúdico e concreto eles conseguem assimilar mais o conteúdo.

- 3) Em relação ao Ensino Fundamental I? O que você acha sobre a aprendizagem dos alunos?

Quando dei aula E.F.I, eles estavam começando o aprendizado de inglês, então não dava para ter uma base de evolução. Os mais velhos não demonstravam muita atenção.

Outros:

ANEXO 11

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Sonia S.M.P. Liu
portador do RG. Nº 8.930.174-, CPF: 315.141.70515, aceito
participar da pesquisa intitulada **"ALINHAMENTOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA IDEAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
PARA CRIANÇAS DE TRÊS A NOVE ANOS."** desenvolvida pelo (a)
acadêmico (a)/pesquisador(a) Gabriele Cristina Piato e permito que obtenha
fotografia, filmagem ou gravação, e pesquisas de minha pessoa e dos
funcionários da Rede Municipal de Educação para fins de pesquisa científica.
Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos, e
terei ciência do que for publicado.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados
em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém,
deverá ser omitido o nome dos participantes da pesquisa científica.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade
do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Vinhedo, 09 de Dezembro de 2014.



ANEXO 12

Questionário

1) O que você acha sobre a Capacitação Continuada dos Professores de Vinhedo?

Importante, uma vez que os professores estão envolvidos com o mesmo foco. Traz bastante reflexões acerca das práticas em sala de aula, trocas de experiências e novos aprendizados.

2) Em relação a Educação Infantil, o que você acha sobre a aprendizagem dos alunos nesta faixa etária? É eficaz?

Muito eficaz. Percebe-se isso logo no início do Ensino Fundamental I quando a criança está preparada para responder perguntas na segunda língua e quando seu conhecimento prévio ajuda na introdução de novos conceitos.

3) Em relação ao Ensino Fundamental I? O que você acha sobre a aprendizagem dos alunos?

Bem fluente. Percebe-se uma continuidade de trabalho, por exemplo, no 2º ano do Ensino Fundamental, quando o aluno demonstra um conhecimento prévio do assunto.

Outros: Algo interessante a acrescentar seria a importância de uma proposta de aulas duplas de Inglês, no Ensino Fundamental I para uma prática ainda mais contínua, pois, percebe-se por parte do aluno uma busca e um interesse maior com relação ao tempo das aulas.

ANEXO 13

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Priscila Noqueira Baltore
portador do RG. Nº 27.842.180-5, CPF: 283.387.798-65, aceito
participar da pesquisa intitulada "**ALINHAMENTOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA IDEAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
PARA CRIANÇAS DE TRÊS A NOVE ANOS.**" desenvolvida pelo (a)
acadêmico (a)/pesquisador(a) Gabriele Cristina Piato e permito que obtenha
fotografia, filmagem ou gravação, e pesquisas de minha pessoa e dos
funcionários da Rede Municipal de Educação para fins de pesquisa científica.
Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos, e
terei ciência do que for publicado.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados
em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém,
deverá ser omitido o nome dos participantes da pesquisa científica.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade
do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Vinhedo, 09 de Dezembro de 2014.

Priscila Noqueira Baltore

ANEXO 14

Questionário

1) O que você acha sobre a Capacitação Continuada dos Professores de Vinhedo?

Acho muito importante, pois é um momento em que ~~os~~ os professores fazem trocas de experiências, no qual o que deu certo ou não; trazemos pessoas de fora p/ dar capacitações, ~~preparamos~~ os questionários de Avaliação Unificada, planejamento. Podemos dizer que esse momento foi uma conquista p/ a nossa cidade.

2) Em relação a Educação Infantil, o que você acha sobre a aprendizagem dos alunos nesta faixa etária? É eficaz?

Sim é muito eficaz. Porém nessa faixa etária a aula tem que ser bem dinâmica e lúdica. Eles aprendem super rápido, mas também esquecem rápido. Então procuramos sempre revisar a aula passada antes de começar um novo assunto.

3) Em relação ao Ensino Fundamental I? O que você acha sobre a aprendizagem dos alunos?

O que posso dizer é os professores do Fund I dizem que as crianças de infantil estão vindo bem preparadas p/ cada ano que passa. O material que é utilizado é de boa qualidade. Tanto os professores quanto os alunos gostam muito.

Outros:

O que os professores do Fund I, sentem a necessidade de mais aulas semanais (02) aulas, pois só temos uma.

REFERÊNCIAS

ABREU E LIMA, D. M. *Um modelo Macroorganizacional de Formação reflexiva de Professores de Línguas: articulações entre a Abordagem Comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de Competências sob a temática das Inteligências Múltiplas*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspahola/Teses/AbreuLimatese.pdf . acessado em 10 de Julho de 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira*. Apliesp Newsletter, jun. 1993.

_____. O Planejamento de um curso de línguas: a harmonia do material-insuno com os processos de aprender, ensinar e refletir sobre a ação. (mimeo) Disponível em <http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>: Acesso em nov. 2012.

ALMEIDA, Marina. Manual informativo sobre inclusão. São Paulo: Didática Paulista, 2004.

_____. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português – língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997a.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1998.

ANTHONY, Edward M. Revista English Language Teachinf (ELT), vol. 17(p. 63-67), ano de 1963.

BARBIRATO. R. C. *O Uso de Atividades Comunicativas na aula de LE: alguns resultados*. Contexturas, Volume 5, 2000/2001, p.27 a 44.

BARBIRATO. R. C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. 2005. Tese (Doutorado) – IEL UNICAMP, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000363447>>. Acesso em: 05 set. 2012.

BARBOSA, L. M. A. *O Componente Cultural na Linguística Aplicada*. São José do Rio Preto: APLIESP - Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, 2009, p.115- 134.

BERGAMO, Regiane Banzatto. *Pesquisa e prática profissional: educação especial*. Curitiba: Editora Ibepex, 2009.

BIALYSTOK Ellen. "Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of Print". *Developmental Psychology*, Vol. 33, No. 3.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394)*. Brasília, Centro Gráfico, 1996.

_____. *A Idade e o Aprendizado de Línguas*. English Made in Brazil

_____. *Secretaria da Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____, Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial: Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, 2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acessado em: 21 julho de 2010.

_____. *INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna, São Paulo, 2003.

BREWSTERN, J; G. ELLIS & D.GIRARD. 2002. *The Primary English Teacher`s Guide- New Edition* . London. Penguin

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, 1994.

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

_____. 2003. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal* . 57/2: 05-112. 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CLAMPITT, Sharon. *Age and the Acquisition Process*. <<http://ponce.inter.edu/proyecto/in/huma/age.html>> Inter American University of Puerto Rico.

Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (1999). Burnout: Síndrome da desistência. In W. Codo (Ed.), *Educação: Carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.

DAHL, Robert Alan, 1915- *Análise Política Moderna*. Trad. De Sérgio Bath. Brasília, 2ª edição Editora Universidade de Brasília, 1988.

ECCHELI, Simone Deperon. *A motivação como prevenção da indisciplina*. Educar EL, ANDALOUSSI, K. *Pesquisa ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos, SP.

ELLIS, R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press. Oxford. 2003. em Revista, n. 38, Curitiba: 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 04 abr. 2012

FACION, José Raimundo. *Inclusão Escolar e suas implicações*. Curitiba. Editora Ibpex, 2009.

FALCÃO, Gérson Marinho. *Psicologia da Aprendizagem*. 10 ed. São Paulo: Ática,

FALLUH, H. M. 1978. *O fator idade e o início do aprendizado de uma língua estrangeira: Estado atual das pesquisas*. Dissertação de mestrado. São Paulo, IAEL/PUC-SP.

FARFUS, Danielle. *Gestão Escolar: teoria e prática na sociedade globalizada*. Curitiba: Ibpex, 2008.

FERNANDES, Sueli. *Fundamentos para Educação Especial*. Curitiba: Editora Ibpex, 2007.

FOLEY, K. R. *Science Teacher Educator Change: a case study report*. Dissertation (Doctor of Philosophy) College of Education, The Florida State University. FL: USA, 2004.

FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

FREIRE, Paulo (1977). *Extensão ou comunicação ?*. S. Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (1996). São Paulo: Paz e Terra.

FRONKLIM, Victoria and Robert Rodman. *An Introduction to Language*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers, 1974.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GREENWOOD, D.J. & LEVIN, M. *Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação*. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp.91-113.

HALLIDAY, A. *Appropriate Methodology*. Cambridge University Press. Hymes, D. *Foundations in sociolinguistics: An approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

HARPAZ, Yehouda. "Myths and misconceptions in Cognitive Science". *Human Cognition in the Human Brain*. <<http://human-brain.org/myths.html>>. Online. Nov 1, 2003.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004

HUNTER, James C. *O monge e o executivo – uma história sobre a essência da liderança*. Tradução Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

IALAGO E DURAN, A.M e M.C.- Revista Diálogo Educacional. Acesso em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117303004>>. Acessado em 5 de dezembro de 2013.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987.

KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.

LEFORT, Claude (1980). (1999). *Prefácios em Maquiavel. O príncipe e Dez cartas*. Tradução de Sérgio Bath. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília.

LENNENBERG, E. H. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967.
LIMA, Nayara – *A abordagem comunicativa no processo de aquisição da língua inglesa*. WEB REVISTA SOCIODIALETO. Disponível em: <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013010917.pdf> > acessado em 11 de Junho de 2013.

MACINTYRE, C. *The art of action research in classroom*. London: David Fulton, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Integração X inclusão: educação de qualidade*. 2011

MANZATO E SANTOS, A.J. A.B., *A Elaboração de questionários na pesquisa qualitativa*. Acesso em <http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf> Acessado em 21 de dezembro de 2014.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Phillippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Artmed, 2000.

RIBEIRO, Elisa. *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa*. In: *Evidência, olhares e descobertas*.

RINALDI, S. *O futuro é agora: caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças*. Tese de Doutorado. USP/FE.

Disponível em: file:///C:/Users/Gaby/Downloads/SIMONE_RINALDI.pdf> Acessado em 04 de Agosto de 2014.

ROCHA E BASSO, C.H. e E. Ap., *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. Editora Claraluz, 2008.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÖN, D. A. (1988). *Designing: Rules, types and worlds*. Design Studies, 9(3), 181-190.

SCHÜTZ, Ricardo. "Assimilação natural x ensino formal". English Made in Brasil.

SILVA, Kleber Aparecido da – *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada* Pontes Editores, 2008: Campinas, SP.

SITE ABRAPUI < <http://www.abrapui.org/anais/PosterLingua/1.pdf>> acessado em 13 de Junho de 2013.

SITE PARTES < <http://www.partes.com.br/educacao/ensinodelingua.asp>> acessado em 20 de Junho de 2013.

SITE PARTES< <http://www.partes.com.br/educacao/ensinodelingua.asp>> acessado em 20 de Junho de 2013.

SOUZA, Melissa Lima de. *A Abordagem comunicativa: influências e reflexos no Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa*. São Luís, [s.n], 2005.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. *Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEIXEIRA, Anísio Spinola, 1900- *Educação não é privilégio*. 2ª edição, revista e ampliada. São Paulo, Editora Nacional (1967). Transversais na Educação, 1998.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação: necessidades educativas especiais*. Unesco: Salamanca, 1994.

VIGOTSKY,L. S *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKY,L.S *A formação social da mente*. 6 ed.,São Paulo: Martins Fontes, 2002.

XAVIER, R. P. *O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas?* Revista Novos Olhares. Vol. 1, 2011, p.147-171.