



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**MUITO ALÉM DA RIBALTA:
CRENÇAS DE TERCEIROS, SEGUNDOS E PRIMEIROS AGENTES
SOBRE O PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DE INGLÊS
PARA CRIANÇAS**

MARIA EUGÊNIA SEBBA FERREIRA DE ANDRADE

BRASÍLIA - DF

2011

MARIA EUGÊNIA SEBBA FERREIRA DE ANDRADE

**MUITO ALÉM DA RIBALTA:
CRENÇAS DE TERCEIROS, SEGUNDOS E PRIMEIROS AGENTES
SOBRE O PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DE INGLÊS
PARA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. **Área de Concentração:** Prática e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas. **Linha de Pesquisa:** Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas. **Orientadora:** Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição. **Projeto de Pesquisa da Orientadora,** o qual este ajuda a consolidar: **Crenças e Ações no Processo de Ensino e Aprendizagem de Línguas.**

BRASÍLIA - DF

2011

ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira.

Muito Além da Ribalta: Crenças de Terceiros, Segundos e Primeiros Agentes sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês para Crianças / Maria Eugênia Sebba Ferreira; Orientadora: Professora Mariney Pereira da Conceição. – Brasília – DF, 2011.

160 p.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

1. Crenças. 2. Experiências. 3. Agentes. 4. Processo de Ensino-aprendizagem. 5. Crianças.

MARIA EUGÊNIA SEBBA FERREIRA DE ANDRADE

**MUITO ALÉM DA RIBALTA:
CRENÇAS DE TERCEIROS, SEGUNDOS E PRIMEIROS AGENTES SOBRE O
PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CRIANÇAS**

Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – Instituto de Letras da Universidade de Brasília, para a obtenção do título de Mestre, e aprovada em 11 de março de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelo (a)s seguintes professore (a)s:

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição – UnB

Presidente da Banca

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa

Examinador Externo

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

Examinador Interno

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Suplente

APLAUSOS PARA...

O Deus Maior deste Universo Infinito,
“Bendirei continuamente o Teu nome...
Seu louvor não deixará meus lábios” (Salmos, 33: 2).

A diretora das maiores cenas de minha vida...
Minha mãe querida, Irene!
A senhora, toda a gratidão pelo incentivo e pelos conselhos certos.

Os meus diretores intelectuais...
Professores José Carlos, Augusto César e Maria Luisa.
Obrigada pelas direções apontadas, pela amizade e pelo respeito!

A admirável professora Mariney,
A quem devo toda a articulação deste enredo...
Minha eterna gratidão por ter feito de mim uma pesquisadora!

Meu esposo, João Batista,
Pelo amor, pela amizade, pelo estímulo e pela paciência em me acompanhar durante a
consolidação deste sonho.

Meus irmãos, Luciano, Alexandre e Déborah,
Por sempre terem se alegrado com minhas vitórias e por oferecerem os ombros amigos nos
momentos de angústia e cansaço.

Meus colegas de curso,
Especialmente Roberta, Mirelle e Hélivio,
Por dividirem comigo as alegrias e dificuldades na condução deste espetáculo.

As professoras da UEG/ UnU Inhumas, Anália e Marluce,
Minhas fiéis espectadoras e incentivadoras!

Os colegas do IF Goiano / Campus Iporá,
Por me aturarem na reta final e oferecerem apoio e descontração...

A banca examinadora,
Que ecoa os resultados da montagem de toda a peça!
Vocês são partes deste elenco que agora estreia!
A todos, a minha eterna gratidão e os meus mais sinceros agradecimentos.

A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos.

- CHARLES CHAPLIN -

RESUMO

O ensino de pelo menos uma língua estrangeira nos anos iniciais da escolarização formal tem sido um fenômeno comum na maioria das escolas brasileiras e nas escolas de todo o mundo. Especificamente no contexto nacional, este fato tem merecido a atenção de muitos pesquisadores devido aos inúmeros fatores que cercam e interferem neste complexo processo de inserção de uma nova disciplina no currículo da primeira fase do Ensino Fundamental, ainda que isto ocorra em caráter facultativo. Dentre tais fatores, podemos citar a formação de professores para atuarem neste cenário específico e a presença de forças externas que exercem forte influência sobre o processo de ensino-aprendizagem da LE. Portanto, este foi o cenário de encadeamento desta pesquisa. Trata-se, pois, de um estudo de caso, de natureza qualitativa - interpretativista, que investigou as crenças de primeiros, segundos e terceiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças, bem como a relação existente entre elas. Quinze alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, a professora regente da turma e a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior de Goiás foram participantes deste estudo. Questionários, narrativas escritas, entrevistas semiestruturadas e observação de aulas com registro de notas de campo foram os instrumentos utilizados para a coleta e análise de dados. Os resultados sugerem que as experiências, crenças e ações dos participantes estão inter-relacionadas quando se trata do contexto de ensino público. O estudo oferece como contribuição um perfil do ensino de LE (inglês) voltado para crianças inseridas exclusivamente em contexto público de ensino. Além disso, almeja fortalecer os estudos na área de crenças e alargar as possibilidades de análise contextual das mesmas. Oferece, ainda, implicações para o processo de ensino-aprendizagem para este público específico.

Palavras-chave: Crenças; Experiências; Agentes; Processo de Ensino-aprendizagem; Crianças.

ABSTRACT

The teaching of one foreign language in the early years of formal schooling has been a common phenomenon in most Brazilian schools and schools around the world. Specifically in the national context, this fact has attracted the attention of many researchers due to many factors that surround and affect this complex process of inserting a new subject in the curriculum of the first stage of basic education, even though that occurs on an optional way. Among these factors, we can mention the training of teachers to work in this particular setting and the presence of external forces that exert a strong influence on the process of teaching and language learning. So this was the setting for this research. It is a qualitative-interpretative case study that investigated the beliefs of first, second and third agents about teaching-learning process of English to children. Besides that, it checked the relationship between all of them. Fifteen students from the 5th grade of basic school, their teacher and the educational coordinator were those ones who participated of this study. They live in one small town in the State of Goiás, Brazil. Questionnaire, written narratives, semi-structured interviews and classroom observation were the instruments used for data collection. Results suggest that beliefs, experiences and actions are connected to the context of public education. This study offers as contribution a profile of English teaching focused in children who are studying in public schools. Moreover, it makes the studies in the area of beliefs stronger and the contextual analyses possibilities bigger. Besides that, it offers implications to the teaching-learning process to children.

Key-words: Beliefs; Experiences; Agents; Teaching-learning process; Children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1:	Pesquisas sobre Lateralização Hemisférica	26
Quadro 2.1:	Características, Vantagens e Desvantagens das Três Abordagens	60
Quadro 2.2:	Organização Cronológica e de Objetivos dos Instrumentos de Pesquisa	72
Quadro 3.1:	Crenças da Coordenadora sobre Língua Inglesa	79
Quadro 3.2:	Crenças da Coordenadora sobre Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa	81
Quadro 3.3:	Crenças da Professora sobre a Língua Inglesa	88
Quadro 3.4:	Crenças da Professora sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa	91
Quadro 3.5:	Palavras Citadas pelos Alunos	97
Quadro 3.6:	Sobre as Estratégias de Aprendizagem das Crianças	102
Quadro 3.7:	Síntese das Crenças dos Alunos	107
Quadro 4.1:	Crenças sobre a Língua	111
Quadro 4.2:	Crenças sobre Ensino-Aprendizagem da Língua	112
Quadro 4.3:	Crenças dos Alunos sobre o Falante Nativo	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1: Relação entre Aquisição, Interação, Estratégias de Aprendizagem e Características Individuais	101
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
RS	Rio Grande do Sul
IEL/ UNICAMP	Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas
LI	Língua Inglesa
EF	Ensino Fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação
HPC	Hipótese do Período Crítico
LA	Linguística Aplicada
GU	Gramática Universal
TPR	Total Physical Response
ENPLE	Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
BALLI	Beliefs About Language Learning Inventory
OGEL	Operação Global para o Ensino de Línguas
AC	Abordagem Comunicativa
NEPALI	Núcleo de Estudos de Professores de Artes e Língua Inglesa
CI	Competência Implícita
PGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
CH	Ciências Humanas

LISTA DE SÍMBOLOS

[]	Ponto de sobreposição de vozes, com marcação nos seguimentos sobrepostos, sobreposições localizadas.
(+)	Pausas e silêncios.
()	Hipótese sobre o que se ouviu.
(())	Comentários do Analista.
(incompreensível)	Quando não é possível compreender uma fala.
MAIÚSCULAS	Ênfase em uma sílaba ou em uma palavra.
/.../	Transcrição parcial ou eliminação.
Ah, eh	Pausa preenchida, sinal de hesitação ou de atenção.
Ham, hahn, hum	Atenção indicando acompanhamento na exposição de ideias ou concordância sobre o que está sendo dito.
?	Entonação ascendente ou pergunta.
!	Forte ênfase ao que está sendo dito.
:	Alongamento de sílaba.
,	Descida leve, sinalizando final do enunciado.
-	Palavra pronunciada silabadamente.

*Convenções utilizadas conforme Marcuschi (1991)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Justificativa	17
Contextualização da pesquisa.....	19
Objetivos.....	20
Perguntas de pesquisa.....	20
Metodologia de pesquisa	20
Organização da dissertação.....	22
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 O fator idade e a aquisição de LE	24
1.1.1 Dissipando mitos	24
1.1.2 A hipótese do período crítico (HPC)	25
1.1.3 Problemas na aquisição de L1 revisitados	30
1.1.4 Diferenças motivacionais em crianças	31
1.2 Ensino-aprendizagem de LE para crianças (segundos agentes)	31
1.3 Crenças sobre ensino-aprendizagem de LE	35
1.3.1 Estudos sobre crenças de ensino e aprendizagem de LE para crianças revisitados	41
1.4 Os agentes do processo de ensino-aprendizagem de LE	47
1.4.1 Primeiros agentes: os professores de LE e os professores de LEC	47
1.4.2 Terceiro agente: coordenador pedagógico	50
1.5 Refletindo sobre a legislação e a formação de professores	52
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	56
2.1 O Paradigma Qualitativo	56
2.2 O Estudo de Caso	58
2.3 Abordagens de investigação de crenças sobre ensino-aprendizagem de LE	59
2.4 O contexto da pesquisa	62
2.4.1 As perspectivas iniciais	62
2.4.2 O local e período de coleta de dados	64
2.4.3 Algumas dificuldades encontradas	65
2.4.4 Os participantes	66
2.5 Procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa	66
2.5.1 Questionário	67

2.5.2 Entrevistas semiestruturadas	67
2.5.3 Narrativa escrita ou auto-relato	68
2.5.4 Narrativa escrita semiestruturada	69
2.5.5 Observação de aulas com registro de notas de campo	71
2.6 Procedimentos para a coleta de dados	72
2.7 Procedimentos para a análise de dados	74
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS	75
3.1. O perfil dos participantes	75
3.2. Crenças da coordenadora Egéia e da professora Hérnia	78
3.2.1 Crenças da coordenadora Egéia	79
3.2.2 Crenças da professora Hérnia	88
3.3 Crenças dos alunos - elfos	95
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO	108
4.1 Retomando as perguntas de pesquisa	108
4.1.1 Quais são as crenças dos agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças?	108
4.1.2 Como as crenças dos agentes se relacionam no decorrer do processo?	111
4.2 Contribuições do estudo	115
4.3 Limitações do estudo	116
4.4 Sugestões para futuras pesquisas	116
4.5 Considerações finais	117
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	123
Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	124
Anexo B - Autorização para a Observação e Pesquisa em Sala de Aula	125
Anexo C - Questionário	126
Anexo D - Roteiro da Entrevista com a Coordenadora Pedagógica	128
Anexo E - Roteiro da Entrevista com a Professora	129
Anexo F - Proposta de Narrativa Escrita para a Professora	130
Anexo G - Proposta de Narrativa Escrita para a Coordenadora	131
Anexo H - Narrativa Escrita Semiestruturada - Alunos	132
Anexo I - Amostras da Coleta	138

INTRODUÇÃO

A preocupação de ensinar uma língua estrangeira (doravante LE) nos anos iniciais que marcam a aprendizagem formal não é algo novo. Segundo Rocha (2008), esta preocupação já havia se manifestado na Europa nos anos 60, mas fracassou devido à inconsistência dos objetivos, conforme apontam Falluh (1978), Brewster, Ellis e Girard (2002) *apud* Rocha (2008), dentre outros. Porém, estes mesmos teóricos afirmam que estamos vivenciando o ressurgimento desta preocupação, em virtude da diversidade linguística e cultural, das novas tecnologias e dos meios de comunicação. Especificamente no Brasil, o ensino de LEC¹ tem acontecido de maneira intensa, apesar do caráter facultativo nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental (ROCHA, 2008).

O fato de se dar início ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE nos anos iniciais da escolarização formal encontra forte apoio na crença de que as crianças aprendem de forma mais rápida e eficiente que o adulto (ROCHA, 2008). Esta crença nasceu de alguns mitos oriundos da busca por semelhanças entre a aquisição de primeira língua (doravante L1) ou língua materna e aquisição de LE e segunda língua (L2)². A justificativa para isto reside no fato de os estudos sobre aquisição de L1 serem mais sistemáticos que os estudos sobre aquisição de L2 (BROWN, 2007). Entretanto, é importante lembrar que crianças exibem inúmeras diferenças cognitivas, afetivas e físicas e que as comparações devem ser tratadas com cautela quando se considera o fator idade. Portanto, esta ainda é uma questão bastante divergente na área de Linguística Aplicada. Para muitos autores, o ensino de uma LE para crianças está intimamente ligado a objetivos sólidos, relacionados com o contexto no qual estejam ocorrendo (ROCHA, 2008). Para outros, o ensino de LE deve considerar os níveis motivacionais nas diferentes etapas da vida de um indivíduo (HARMER, 1991) e, para uma terceira vertente de estudiosos, as analogias entre aquisição de L1 e L2 devem ser olhadas com cuidado (BROWN, 2007).

Paiva (2003), Vieira-Abraão (2007) e Rocha (2008) chamam a atenção para outro fator de preponderante importância: a formação de professores para atuarem neste contexto

¹ Língua Estrangeira para Crianças (doravante LEC).

² Vale ressaltar, a título de esclarecimento, que os termos LE e L2 não são considerados como sinônimos neste trabalho. Segundo o Glossário de Linguística Aplicada, disponível em www.sala.org.br, desenvolvido por Almeida Filho e demais colaboradores, LE pode ser entendida como “uma língua posta para a aprendizagem que não se tem como corrente no país e que usualmente se aloja em ambientes formais de ensino pela disciplina Língua Estrangeira (LE) do currículo escolar, por meio de cursos divididos em níveis de competências a serem alcançadas na LE oferecida por escolas de língua. O termo ‘língua estrangeira’ pode implicar sentido de alheamento, pouco propício à aquisição”. Já L2 deve ser entendida, grosso modo, como aquela língua que deve ser adquirida em virtude da necessidade de comunicação e dentro de um contexto de socialização. Deve, portanto, ter uma função de integrar os atores sociais.

específico. Uma das considerações de Paiva (2003) refere-se à autonomia que as universidades possuem para elaborar os currículos de seus cursos. Seria interessante, portanto, que os mesmos contemplassem disciplinas específicas que favorecessem a formação de professores para o trabalho com crianças, já que o mercado globalizado apresenta crescente demanda por este profissional. Já Vieira-Abrahão (2007) destaca a necessidade de os currículos tentarem estabelecer uma correlação entre teoria e prática. E, por fim, o trabalho de Rocha (2008) apresenta correlação com o posicionamento de Paiva (2003), pois evidencia uma preocupação com o processo no sentido de que este deva “ser conduzido por professores bem formados e preparados e, conseqüentemente, que apresentem as competências desejáveis” (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999; BASSO, 2001) “para atuarem satisfatoriamente nesta área (...)” (ROCHA, 2008, p. 17). Eu acrescentaria ainda o papel das políticas públicas voltadas especificamente para o ensino de línguas como força proativa determinante dos demais. O fato é que se não houver o fomento de tais políticas, continuaremos sem parâmetros para guiar o ensino, não veremos a preocupação com sua especificidade focada nos cursos de formação de professores e estes não serão capazes de delinear objetivos consistentes para a efetivação do processo. É, portanto, um efeito em cadeia.

Rocha (2008) acrescenta que “o valor e o propósito da aprendizagem de LE nas séries iniciais do ensino regular são alvos de intensos questionamentos” (p. 17). A questão tem, pois, sido discutida há quase duas décadas e as divergências estão longe de desaparecer. Ela foi um dos tópicos de debate do ENPLE (Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas) em 1996, em 2000 e mais recentemente, em 2009.

No âmbito da prática pedagógica, algumas pesquisas, tais como a de Tonelli (2008) e Rocha (2008) sugerem o trabalho com gêneros textuais como uma possível alternativa para este tipo específico de ensino. Já Figueira (2008) e Moon (2005) apontam para a necessidade de olharmos as especificidades das crianças que estão na condição de aprendizes de LE. Com relação a estas especificidades, devemos pensar, dentre outras coisas, sobre a fase de desenvolvimento em que se encontram, numa perspectiva Piagetiana e no papel da interação como fator co-construtor de conhecimento, numa perspectiva Vigotskyana.

É na perspectiva descrita acima que esta pesquisa propôs a investigação das crenças de primeiros, segundos e terceiros agentes³ sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para crianças. Além disso, visa também analisar como estas crenças se relacionam no

³ Segundo o Glossário de Linguística Aplicada, disponível em <http://glossario.sala.org.br>, acessado em 02/03/2010, “agentes são atores distintos no processo de ensino e aprendizagem de línguas: primeiros e segundos num círculo de protagonismo (alunos-aprendizes e professores) e terceiros agentes, de menor potencial de protagonizar ações, mas incisivos na sua influência, muitas vezes lateral”.

decorrer do processo. Logo, concordo com a afirmação de Moon (2005, p. 12 e 13) de que professores precisam estar conscientes de que suas crenças influenciam seus modos de ensinar e de que o desenvolvimento do processo só será possível se houver uma articulação entre as crenças deles e dos demais envolvidos (outros agentes do processo). A autora postula também que as crenças dos professores sobre ensino e aprendizagem afetam suas ações em sala de aula e seus relacionamentos com os alunos. Assim, pelos motivos expostos acima e por considerar este assunto pertinente e relevante para a Linguística Aplicada, subsidio minha proposta com pressupostos teóricos de autores deste campo epistemológico, tais como Barcelos (2001 - 2007), Almeida Filho (1993 - 2007), Basso e Rocha (2008), Paiva (2003), Barcelos e Vieira Abrahão (2005 - 2007), Pajares (1992), Leffa (1991), dentre outros.

Justificativa

Barcelos (2006), pautando-se em Dewey (1933, p. 18), define crenças como sendo “uma forma de pensamento (...), maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação”. A autora destaca que o interesse por estudos nesta área surgiu nos anos 50 a partir de uma mudança de perspectiva acerca da visão de língua com foco no produto (linguagem), para uma visão de língua com foco no processo, no qual o aprendiz ocupa lugar de destaque (BARCELOS, 2004). Especificamente no Brasil, a década de 90 é o marco cronológico de início das pesquisas sobre este tema, inauguradas com o estudo de Leffa (1991), complementadas com a definição do conceito de “cultura de aprender”, por Almeida Filho (1993) e finalmente, coroadas com o estudo de Barcelos (1995) que utilizou do termo de Almeida Filho (1993) para investigar as crenças de alunos concluintes do curso de Letras sobre o que é língua e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004).

Barcelos (2003) salienta que, apesar da expansão de estudos sobre o tema, a relação entre as crenças de alunos, professores e terceiros agentes (acréscimo meu) ainda permanece inexplorada, já que a maioria possui caráter descritivo e não se preocupa com a natureza das mesmas. Logo, este fato é peça de motivação para o presente trabalho, o qual visa identificar as crenças dos agentes e entender as relações existentes entre elas no que se refere ao ensino e aprendizagem de LE para crianças.

Conforme mencionei acima, um dos estudos pioneiros envolvendo crenças e ensino de línguas para crianças foi o de Leffa (1991). Partindo da premissa de que, até então, nenhum estudo havia descrito os conceitos que os alunos possuem sobre o que vem a ser língua e

aprendizagem de língua antes de começar a estudar uma LE, ele propôs uma pesquisa neste sentido. Assim, a partir da voz dos alunos de uma classe de 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública da grande Porto Alegre (RS), Leffa (1991) descreve quais são as crenças dos mesmos em relação aos conceitos supracitados.

Outro estudo de fundamental importância é o de Rocha (2008). Em sua dissertação de mestrado, defendida no IEL/Unicamp⁴, sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho, a autora tece importantes considerações sobre as especificidades do ensino de uma LE para crianças, sobre a formação de professores para atuarem neste cenário e sobre as orientações oficiais (ou ausência delas). Neste diapasão, o conceito de crenças recebe especial atenção da autora.

Já Santos (2010) voltou sua atenção para as crenças de professores, alunos, diretores e pais e mães de alunos sobre a inclusão da Língua Inglesa na primeira fase do Ensino Fundamental em uma escola do Mato Grosso.

Um terceiro trabalho que mereceu minha especial atenção foi o de Scheifer (2009). A autora realizou uma pesquisa-ação através da reconstrução da sua própria história de formação docente com foco nas crenças que a constituem. Paralelamente, deu voz aos alunos (um grupo de 8 crianças com idades entre 7 e 8 anos, que frequentavam um curso de Língua Inglesa – doravante LI - extraclasse, em dois encontros semanais de 45 minutos cada, em uma escola de Ensino Fundamental em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul), a fim de sondar suas opiniões e teorias implícitas sobre o que seja LI e aprendizagem de LI.

Não especificamente sobre crenças e ensino de LE para crianças, o estudo de Figueira (2002) merece semelhante atenção, pois objetivou investigar e compreender a construção do processo de ensino e aprendizagem de crianças na faixa etária de 8 e 10 anos.

Como foi mencionado anteriormente, são poucos os trabalhos que envolveram o conceito de crenças em interface com as especificidades do ensino de LE para públicos específicos (no caso deste, crianças). Ademais, poucos deles tratam das relações entre as crenças dos agentes (BARCELOS, 2003). Assim, o presente estudo objetivou investigar a relação entre as crenças de primeiros, segundos e terceiros agentes sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa para crianças que estudam no 5ª ano do Ensino Fundamental (doravante EF) de uma escola do interior de Goiás. Devido a não obrigatoriedade normalmente imposta pela legislação, o ensino da referida disciplina está ocorrendo nas escolas de primeira fase do ensino fundamental deste município sem que haja

⁴ Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas - SP.

uma capacitação de professores para tal ação, já que a maioria possui formação em Pedagogia e sem que haja um planejamento sistematizado, conforme dados coletados em campo durante o segundo semestre de 2010. A título de esclarecimento, ressalto que, neste estudo, o primeiro agente deve ser visto como a professora regente da classe na qual parte dos dados foi coletada, os segundos como os alunos desta professora e o terceiro agente como a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Contextualização da pesquisa

A motivação para este estudo nasceu de minha experiência como coordenadora de um Centro de Línguas (Projeto de Extensão de uma Universidade Pública do Estado de Goiás). Durante os três anos de gestão do mesmo, observei a crescente demanda da sociedade local pelo ensino da língua inglesa para crianças, ao ponto de termos que implantar o curso em virtude da grande procura. Além disso, minha motivação foi impulsionada pelas reclamações dos alunos do curso de Letras Português/Inglês desta mesma Instituição em relação ao fato de terem que atuar como professores de LE nas séries iniciais das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, sem terem formação acadêmica para isso (estes mesmos alunos foram contratados via concurso público para lecionarem no contexto descrito acima, mesmo sem terem terminado a licenciatura, tamanha era/é a necessidade de mercado). Somado ao fato da formação incompleta, os acadêmicos também reclamavam da falta de suporte da Secretaria Municipal de Educação, a qual não oferecia orientação específica sobre o assunto (ensino de LE para a 1ª fase do EF) aos docentes. Tais fatos me inquietaram tão profundamente, que decidi realizar minha pesquisa de mestrado neste contexto, a fim de compreender a relação das crenças que nele se instalavam por parte dos agentes que participavam do processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa (alunos, professores e coordenadora pedagógica). Objetivei, portanto, analisar as crenças dos personagens envolvidos neste recorte da cena desde os bastidores até a exibição do espetáculo.

Quando ainda trabalhava na construção do referencial teórico da pesquisa, antes de ir ao campo para dar início à coleta de dados, uma mudança inesperada: por questões pessoais, tive que mudar de cidade e, por consequência, mudar também de contexto de pesquisa. Para minha surpresa, o novo contexto guardava as mesmas particularidades do primeiro, com duas exceções:

1ª - quem atua como professor de LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental são Pedagogos e;

2ª - observei uma preocupação relevante da coordenadora pedagógica em relação ao ensino da LI nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a qual descrevo mais adiante.

Dada esta situação, filiei-me ao estudo de Barcelos (2003). Nele, a autora destaca que as crenças devem se encaixar em um quadro teórico que destaque sua natureza contextual e a perspectiva ecológica dos agentes envolvidos no processo. Segundo a autora, a filosofia de Dewey fornece as características ideais para se entender as crenças sobre a aquisição de segunda língua porque ela propõe que as mesmas são contextuais e baseadas na experiência. Assim, conceitos como crença, experiência, identidade e contexto são vistos como peças chave deste estudo.

Objetivos

São objetivos fundamentais deste trabalho:

- Identificar as crenças do primeiro agente, dos segundos agentes e do terceiro agente (professora do 5º ano, seus alunos e a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, respectivamente) sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças, no contexto pesquisado.
- Analisar como estas crenças se relacionam no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças.

Perguntas de pesquisa

Com base nos objetivos supracitados, as perguntas desta pesquisa são assim definidas:

- Quais são as crenças da professora, dos alunos e da coordenadora pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças no contexto pesquisado?
- Como as crenças dos agentes supracitados se relacionam no processo de ensino - aprendizagem de LI para crianças?

Metodologia de pesquisa

Esta proposta de estudo pretende apresentar os resultados de uma pesquisa inserida no paradigma qualitativo, pois não se preocupa em elaborar hipóteses a fim de serem ou não comprovadas por meio dos dados levantados e também pelo fato de não priorizar a quantificação dos mesmos (LAVILLE e DIONNE, 1999). Ao contrário, seu foco está em uma

de análise interpretativista, que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), tem como objetivo situar o pesquisador no cenário natural de seu objeto investigativo e envolvê-lo em uma série de situações de forma a interpretar o(s) fenômeno(s) em termos dos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa. Para tal, uma variedade de práticas interpretativas se interliga, na tentativa de melhor compreender o assunto de interesse do pesquisador. Logo, a pesquisa se insere na vertente “Estudo de Caso”, mesclando a modalidade Observacional, e se pauta nas bases teóricas propostas por Stake (1994) e Faltis (1997), dentre outros.

Para coleta dos dados, inicialmente tive a intenção de realizar uma análise dos documentos (Planos Curriculares e Projeto Político Pedagógico da Escola Campo) que regulamentam a implantação da LI no currículo escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental como disciplina optativa. Porém, para a minha surpresa, os documentos mostraram que nenhuma alusão é feita à implantação da disciplina no currículo da rede, o que me levou a crer que não houve um planejamento sistematizado para a ação. Realizei entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e com a professora regente da turma do 5º ano da Escola “Dream of a Summer Night”⁵ e apliquei um questionário misto com questões abertas e fechadas. À professora, solicitei também a redação de uma narrativa escrita sobre suas experiências com a língua e com o ensino de Língua Estrangeira para Crianças (doravante LEC). À coordenadora, solicitei igualmente a redação de uma narrativa escrita, porém, a mesma se referiu à história da implantação da LI no currículo da rede, bem como ao destaque dos pontos positivos e negativos desta ação na visão desta participante e estes dados me foram importantes durante a triangulação com outros, oriundos dos demais instrumentos utilizados. Aos alunos (15, no total), foram aplicadas as mesmas atividades propostas por Leffa (1991), a fim de colher uma “narrativa escrita semiestruturada”⁶, as quais descrevo detalhadamente no capítulo metodológico. Finalmente, tais dados foram complementados com a observação de algumas aulas, registradas através de notas de campo da pesquisadora.

⁵ Nomenclatura fictícia, sugerida para resguardar a identidade dos participantes da pesquisa. Foi escolhida por guardar relação com a peça teatral “A Midsummer Night’s Dream”, de William Shakespeare, escrita por volta de 1594, já que a metáfora presente no título desta dissertação relaciona-se diretamente com o teatro. Um dos temas abordados nesta comédia é a perda da identidade individual.

⁶ Esta nomenclatura não é própria da metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada. Trata-se, portanto, de um neologismo criado por mim para designar o instrumento de coleta de dados utilizado por Leffa (1991).

Organização da dissertação

A dissertação está organizada em quatro capítulos, além da presente introdução, cuja estrutura contempla os seguintes aspectos: justificativa, contextualização da pesquisa, exposição dos objetivos, perguntas, metodologia adotada e esta seção de organização.

O primeiro capítulo, intitulado “Fundamentação Teórica”, subdivide-se em 5 partes, a saber: O Fator Idade e a Aquisição de LE, na qual abordo as crenças oriundas de algumas teorias sobre o processo de aquisição de LE por crianças, com base em Brown (2007); O Ensino e Aprendizagem de LE para Crianças sob a perspectiva de pesquisas da área realizadas no Brasil e no exterior; Crenças sobre Aprendizagem de LE, com foco especial na relação deste conceito com outros conceitos chave (experiências, ações e identidade) a fim de melhor explicá-lo; Os Agentes do Processo de Ensino e Aprendizagem de LE para Crianças (Primeiro e Terceiro ou professora e coordenadora pedagógica, respectivamente) e, finalmente, uma Reflexão sobre a Legislação e a Formação de Professores.

O segundo capítulo, intitulado “Metodologia”, divide-se em 8 partes, dispostas na seguinte sequência: O Paradigma Qualitativo (considerado como o mais adequado a uma pesquisa de natureza interpretativista), O Estudo de Caso (já que houve a delimitação de um fato que foi analisado a partir do meu olhar de pesquisadora), Abordagens de Investigação de Crenças sobre ensino-aprendizagem de LE (apresentadas a partir do estado da arte proposto por Barcelos (2001)), Contexto da Pesquisa, Procedimentos e Instrumentos utilizados, Procedimentos para a Coleta de Dados e Procedimentos para a Análise de Dados e Algumas, além de algumas Considerações Éticas sobre o Estudo.

O terceiro capítulo foi destinado à análise de dados coletados com o suporte de ferramentas de pesquisa e triangulação desses juntamente com as conclusões parciais.

No quarto e último capítulo, retomo as perguntas de pesquisa, elenco as possíveis contribuições do estudo para o processo de ensino e aprendizagem de LE e para a Linguística Aplicada, comento as limitações, apresento sugestões para investidas futuras e teço considerações sobre os resultados alcançados.

Capítulo 1

Fundamentação Teórica

Neste capítulo, apresento o arcabouço teórico que subsidia esta pesquisa. Inicialmente, teço considerações sobre o fator idade e a aquisição de LE, sobre as especificidades do ensino de LE para crianças e sobre a importância das pesquisas na área de crenças em cenário nacional e internacional. A este respeito, Barcelos (2004) justifica que o interesse por discussões e estudos sobre crenças reside no fato de que as instituições e relações humanas não possam ser claramente compreendidas se não considerarmos suas expectativas, valores e crenças. Já Pajares (1992) defende que elas são objetos legítimos de investigação e que pesquisadores devem torná-las úteis aos contextos educacionais. Nesta mesma vertente, Moon (2005) apresenta a ideia de que as crenças dos professores sobre ensino e aprendizagem afetam suas ações em sala de aula e seus relacionamentos com os alunos. Para tanto, localizo genericamente tais pesquisas nestes cenários sob um recorte histórico. Posteriormente, foco na relação entre experiências e crenças com maior ênfase e considero superficialmente o conceito de identidade na perspectiva de Dewey (1933) *apud* Barcelos (2004), a fim de subsidiar teoricamente um dos aspectos deste estudo, que é a relação entre as crenças de uma professora, de seus alunos (crianças) e de um terceiro agente (coordenadora pedagógica). Na sequência, revisito os estudos sobre crenças de ensino e aprendizagem de LE para crianças realizados no Brasil e, finalmente, resenho sobre cada um participantes desta pesquisa, destacando suas especificidades e papéis dentro do processo, além de fazer uma breve reflexão sobre a legislação e a formação de professores de LE, já que os currículos dos cursos de licenciatura da área não contemplam a preparação do profissional específico para trabalhar com este público específico. Por consequência, as escolas de primeira fase do Ensino Fundamental não destinam cadeiras para este tipo de professor e não há políticas públicas por parte do governo que viabilizem tal iniciativa. Vale lembrar que os participantes desta pesquisa ocupam posições distintas dentro do processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor considerado como primeiro agente, os alunos como segundos e o coordenador pedagógico como terceiro, especificamente neste contexto. Vale ressaltar que esta divisão entre primeiro, segundos e terceiro agente ainda não está tão clara na literatura. Maiores informações sobre o tópico podem ser encontradas em Ferreira, Oliveira e Santos (2009). Estes autores, tomando por base a OGEL, proposta por Almeida Filho (1993), consideram como primeiro e segundo agentes aqueles indivíduos que estão diretamente envolvidos no

processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula, ou seja, professor e alunos. Já o terceiro agente é concebido como algo ou alguém externo a este contexto, mas que sobre ele exerce forte influência (por exemplo, os livros didáticos, os coordenadores de curso, os documentos oriundos de órgãos direcionadores das ações, a mídia, os formadores de opinião etc.).

1.1 O fator idade de a aquisição de LE

Embora meu objetivo não seja fazer uma análise do processo de aquisicional por crianças, considere relevante destacar alguns aspectos inerentes a este fenômeno, a fim de justificar a existência de crenças oriundas de teorias sobre aquisição de LE. O fato é que algumas destas crenças puderam ser compreendidas a partir da análise de outras crenças que se ligam a este processo (por exemplo, a crença de que crianças possuem mais facilidade para aprender uma LE que adultos), conforme exponho abaixo com base em Brown (2007).

Algumas pesquisas sobre aquisição de L2 se baseiam em estudos sobre aquisição de L1. A razão é simples: os estudos sobre aquisição de L1 são sistemáticos. Nesta perspectiva, destaco algumas pesquisas relacionadas a este tema. Primeiramente, aponto para o estudo de Brown (2007), cujo objetivo é observar os efeitos da idade sobre o processo de aquisição de L2. Na sequência, destaco Krashen e Terrell (1982), pois o estudo destes autores ressalta as semelhanças entre o processo de aquisição de L2 e L1 por adultos. Finalmente, saliento as contribuições do estudo de Harmer (1991), o qual foca as questões relacionadas à motivação dos aprendizes em determinadas faixas etárias. Desta forma, retomo estes pressupostos teóricos nesta seção, destacando em cada um os detalhes que são pertinentes para este estudo. Não pretendi, pois, exaurir o tópico, tendo em vista a complexidade e a amplitude do mesmo, mas sim, objetivei fazer uma breve discussão acerca dos aspectos a ele relacionados que se ligavam diretamente à especificidade desta pesquisa, que são as crenças dos agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças.

1.1.1 Dissipando mitos

O primeiro passo ao investigar a relação entre o fator idade e a aquisição de L2 deve ser dissipar alguns mitos sobre a relação entre aquisição de primeira e segunda língua. Stern (1970, p. 57-58 *apud* BROWN, 2007, p. 55) os resumiu da seguinte maneira:

- No ensino de línguas, nós devemos praticar e praticar. A justificativa para isso está no fato de como a criança aprende sua L1. Ela repete os enunciados várias vezes.
- A aprendizagem de línguas é basicamente um exercício de imitação. Você deve ser um mímico, exatamente como a criança faz.
- Primeiramente, pratique os sons, depois as palavras e posteriormente as sentenças. Esta é a ordem natural que deve também ser aplicada ao ensino de uma L2.
- Observe o desenvolvimento do discurso de uma criança pequena. Primeiro ela escuta, depois ela fala, ou seja, a compreensão sempre precede a fala.
- Uma criança pequena escuta e fala e ninguém sonha em pedi-la para ler ou escrever. Ler e escrever são estágios avançados do desenvolvimento da linguagem.
- Você não teve que traduzir quando você era pequeno; se você foi capaz de aprender sua primeira língua sem tradução, você será capaz de aprender uma segunda.
- Uma criança simplesmente usa a língua. Ela não aprende uma gramática formal. Portanto, não é necessário utilizar conceitos gramaticais para se ensinar L2.

Há alguns problemas nas sete afirmações. Assim, um exame minucioso destas deficiências se faz necessário neste capítulo. Elas representam algumas das incompreensões que precisam ser desmistificadas a fim de enriquecermos nossa compreensão do processo de aprendizagem de L2 em si.

A análise de tais incongruências não é algo novo. Alguns autores, tais como Stern (1970), Cook (1973, 1995) e Schachter (1988) *apud* Brown (2007), dentre outros argumentaram sobre as inconsistências das analogias feitas entre a aquisição de L1 e de L2, mas ao mesmo tempo reconheceram a legitimidade de tais similaridades, que, se olhadas com cautela, nos permitem algumas conclusões sobre a aprendizagem de L2. Para estes mesmos autores, é ilógico comparar a aquisição de primeira língua de uma criança com a aquisição de uma L2 por um adulto. Não obstante, a aquisição de primeira língua por crianças e a aquisição de L2 por adultos são categorias comuns e importantes da aquisição para se comparar. Entretanto, é importante lembrar que uma criança e um adulto exibem inúmeras diferenças cognitivas, afetivas e físicas e que as comparações devem ser tratadas com cuidado quando idades variadas de crianças são consideradas. Na sequência desta sessão, destaco algumas teorias ou hipóteses que contribuíram para a criação e difusão dos mitos supracitados.

1.1.2 A hipótese do período crítico (HPC)

Inúmeras discussões sobre o fator idade e aquisição focam na questão do “Período Crítico”: um período biologicamente determinado na vida, quando a linguagem pode ser mais facilmente adquirida e, além deste tempo, tal fato se torna mais difícil. A hipótese afirma a

existência de um “calendário biológico” (SINGLETON & RYAN *apud* BROWN, 2007, p. 57). A priori, esta hipótese só era considerada em relação aos aspectos ligados à aquisição de L1. Em pesquisas mais recentes, ela tem sido aplicada também a estudos voltados para a aquisição de L2. O argumento clássico é que um ponto crítico para a aquisição de L2 ocorre por volta da puberdade, além do qual as pessoas parecem ser vistas como incapazes de adquirir uma segunda língua. Para examinar tal suposição, Brown (2007) considerou fatores neurológicos, fonológicos, cognitivos, afetivos e lingüísticos.

Sobre os fatores neurobiológicos, Brown (2007) afirma que uma das áreas mais promissoras nas pesquisas tem sido o estudo da função do cérebro no processo de aquisição. Como o desenvolvimento neurobiológico pode afetar o sucesso no processo de aquisição de segunda língua? A maturidade do cérebro em algum estágio representa a desgraça da habilidade da aquisição de língua? Estes questionamentos conduziram o autor para a sistematização dos seguintes apontamentos sobre:

A Lateralização Hemisférica: há um período em que a criança está paulatinamente atribuindo funções para outro lado do cérebro, segundo algumas pesquisas dentro da neurociência (ZANGWILL, 1971 e WHITAKER, 1983 *apud* BROWN, 2007). Entre as funções, está a linguagem. Supõe-se que do lado esquerdo do cérebro estejam abrigadas as funções intelectuais, lógicas, analíticas e de linguagem. Do lado direito, é possível que estejam as funções relativas às necessidades sociais e emocionais. Neste sentido, Brown (2007, p. 58-59) elenca uma série de apontamentos oriundos de pesquisas diversas, a saber:

Quadro 1.1: Pesquisas sobre Lateralização Hemisférica

Autor (-es)	Apontamentos
Millar e Whitaker (1983, p. 110)	“Suficientes dados têm se avultado no sentido de mudar a visão simplista de que o hemisfério esquerdo é o hemisfério da linguagem e o direito o de alguma outra coisa.” Porém, há casos em que pessoas, por traumas físicos, manifestaram uma “adaptação” da lateralização, de modo que não haja danos mais sérios.
Eric Enneberg (1967 e outros)	Sugeriram que a lateralização é um processo lento, que começa por volta dos dois anos de idade e termina na puberdade.
Scovel (1969), Birdsong (1999) e Singleton	Sugeriram que a Hipótese do Período Crítico pode

& Ryan (2004)	ser aplicada também à aquisição de LE e não apenas de L1.
Guiora et al. (1972a)	Afirmaram que a lateralização torna difícil o fato de as pessoas voltarem a adquirir facilmente um controle fluente da L2 ou adquirir uma pronúncia autêntica como a de um nativo.

O Calendário Biológico: com relação a esta característica, os teóricos Walsh e Diller (1981) propuseram que diferentes aspectos da L2 são mais eficientemente aprendidos em idades diferentes.

A Participação do Hemisfério Direito: alguns pesquisadores, tais como Genesee (1982) e Seliger (1982), dentre outros, difundiram a ideia de que o lado direito do cérebro é um fator negativo em relação à aquisição de língua na tenra idade. Eles se apoiam no exemplo de pessoas bilíngues que adquirem a L2 mais tarde. Porém, se pensássemos na Hipótese do Período Crítico como um fator determinante para a aquisição, o fato supracitado não seria possível.

A Importância do Sotaque: há uma suposição de que o chamado “sotaque estrangeiro” tenha importância nas argumentações sobre o fator idade e o processo de aquisição de uma segunda língua. Tal suposição encontra forte apoio em pesquisas sobre aquisição com ênfase na fonologia da LE, as quais dão apoio à ideia de que existe um período crítico, ou seja, uma faixa etária mais propícia para a aquisição de uma segunda língua, conforme o que foi exposto anteriormente. Os resultados obtidos nestas pesquisas indicam que pessoas que passaram pela puberdade não adquirem na L2 uma pronúncia similar a dos falantes nativos. As possíveis causas para este fenômeno são a plasticidade neuromuscular, o desenvolvimento do cérebro, as programações sociobiológicas e as influências do ambiente sociocultural, apontam os adeptos desta vertente. Por outro lado, existem resultados de pesquisas que mostram participantes que possuem uma competência ou habilidade interna para superar as limitações neurobiológicas do período crítico e, por esta razão, conquistam pronúncia similar à dos falantes nativos da língua. Uma terceira vertente de estudos, ainda mais recente, desafia as concepções postas acima e coloca em xeque a noção de que existe uma previsibilidade inescapável dos efeitos da idade na aquisição de segunda língua ou língua estrangeira. Desse modo, contestam o sotaque como fator preponderante a ser considerado quando se pensa na fluência e trazem para a cena da discussão outros fatores (comunicativos e funcionais) que podem determiná-la. Logo, o sotaque deixa de ser um instrumento de medida para o sucesso

da aquisição de L2 e o critério passa a ser o de multi competências dos aprendizes de L2 ou LE.

Com relação às considerações sobre cognição, Brown (2007) apoia-se na teoria Piagetiana para explicar os aspectos cognitivos relacionados com o fator idade e aquisição de L2. Para o autor, a cognição humana desenvolve-se mais rapidamente até os 16 anos de idade e, somente a partir dos 11 anos é que os seres humanos estão cognitivamente preparados para desenvolver operações formais. Nesta perspectiva, Brown (2007) salienta que é possível dialogar sobre a evidência de que o período crítico para a aquisição de L2/LE esteja relacionado com o período a partir do qual o aprendiz faz a transição do estágio concreto para o estágio formal (se considerarmos a nomenclatura proposta por Piaget).

Sobre a hipótese da lateralização do cérebro, Brown (2007) afirma que ela pode apontar diferenças entre crianças e adultos no processo de aquisição. Nesta perspectiva, é possível que o adulto, que possui a predominância de funções coordenadas pelo hemisfério esquerdo, seja um aprendiz com tendências a analisar em demasia e exageradamente centrado do ponto de vista intelectual no momento na tarefa de adquirir a LE/L2.

Um último ponto considerado por Brown (2007) diz respeito ao processo de aprendizagem formal de LE baseado na repetição. Apoiando-se em Vigotsky, o autor afirma que este tipo de prática, que não considera a conhecimento e as experiências prévias do aprendiz, torna-se irrelevante se comparada com os princípios da aprendizagem significativa e contextualizada.

Com relação às considerações sobre o domínio afetivo da aquisição de LE/L2, para Brown (2007), a preocupação da Linguística Aplicada (LA) em relação às questões afetivas advém do fato de esta ciência fazer questionamentos frequentes sobre a relação entre a linguagem humana e o interior das pessoas, numa tentativa de descobrir se os aspectos afetivos fornecem respostas para os mistérios da aquisição. Nesta perspectiva, o autor ressalta que o campo da afetividade inclui muitas características, tais como a empatia, a autoestima, a extroversão, a inibição, a imitação, a ansiedade, as atitudes, dentre outras, que precisam ser consideradas se observarmos que a natureza permeável da linguagem nos permite pensar que qualquer componente afetivo pode ser relevante para a aquisição de L2/LE. Brown (2007) faz menção ao pesquisador Alexander Guiora *et al.* (1972), cuja pesquisa defende a existência de um ego (ou “eu”) linguístico, uma personalidade linguística pessoal formada no aprendiz a partir do duplo desenvolvimento de sua competência linguística e de seu ego/eu. Para Guiora, a identidade está ligada à linguagem que o indivíduo possui e esta ligação pode explicar algumas dificuldades que aprendizes adultos apresentam, inclusive com relação aos

mecanismos de defesa ou filtros afetivos, conforme Krashen (1982). Assim, Brown (2007) conclui que o estudo de aquisição de L2 sendo considerado como a aquisição de uma segunda identidade pode levantar questões que auxiliem os pesquisadores a compreenderem não só as diferenças entre adultos e crianças em seus processos de aprendizagem, mas também o processo de aprendizagem de uma segunda língua. Logo, o papel das atitudes na aprendizagem de línguas precisa ser avaliado, já que atitudes negativas podem afetar o sucesso do aprendiz de L2/LE.

A respeito das considerações linguísticas, Brown (2007) elenca três pressupostos teóricos relacionados ao fenômeno da aprendizagem de L2 por crianças, a saber: o fenômeno do bilinguismo, a interferência entre a primeira e a segunda língua e a ordem de aquisição.

Sobre o bilinguismo, Brown (2007) afirma que crianças usam estratégias similares quando aprendem duas línguas, como se fossem duas primeiras línguas. Para ilustrar este fenômeno, podemos citar os casos de filhos de brasileiros que nascem nos Estados Unidos, por exemplo. Dentro de casa, estas crianças supostamente mantêm contato com a língua portuguesa e, nas comunidades externas (escolas, berçários etc.) com a língua inglesa. Para o referido autor, o processo de bilinguismo pode retardar a aquisição de linguagem; entretanto, crianças bilíngues têm mais facilidade na formação de conceitos e maior flexibilidade mental.

Com relação à interferência entre primeira e segunda língua, Brown (2007) salienta que os adultos são mais vulneráveis às interferências da L1 durante o período de aprendizagem da L2 e essa vulnerabilidade aumenta com o intervalo entre os dois momentos de aquisição. Porém, no caso de aprendizes adultos, tais interferências podem funcionar como um fator facilitador. Para fazer tais afirmações, Brown (2007) baseia-se nas pesquisas de Dulay e Burt (1974) e Hansen-Bede (1975). Na primeira, foi realizada uma análise de mais de 500 erros de crianças falantes de Espanhol aprendendo Inglês e os resultados mostraram que cerca de 86% destes erros não correspondiam às interferências da L1. Na segunda, foi realizada uma análise do discurso de uma criança de 3 anos falante de inglês, aprendendo Urdu. Esta análise mostrou que a fala da criança apresentou interferência da L1 apenas na aquisição da estrutura de negação.

Sobre a ordem de aquisição, Brown (2007) afirma que as crianças usam um processo de “construção criativa” ao aprenderem uma L2 e que raramente transferem os padrões sintáticos da L1. Com relação às pesquisas nesta área, o autor retoma o estudo de Dulay e Burt (1974), o qual investigou a ordem de aquisição de onze morfemas do Inglês como L2, e de Roger Brown (1973), que investigou a aquisição dos mesmos morfemas em Inglês como L1. A conclusão foi a de que a ordem de aquisição é similar nos dois casos. Estudos mais

recentes, tais como os de Goldschneider e Dekeyser (2001, 2005), propõem a seguinte ordem de aquisição: 1- saliência perceptiva (ocorrência de uma determinada estrutura); 2- complexidade semântica (significados x forma); 3- regularidades morfo-fonológicas (o grau de influência do ambiente fonológico nas formas linguísticas); 4- categorias sintáticas (características gramaticais das formas) e 5- frequência do *input* (número de vezes que o aprendiz tem acesso à determinada estrutura).

1.1.3 Problemas na aquisição de L1 revisitados

Brown (2007, p. 75-78) elenca uma série de pontos que precisam ser considerados por pesquisas que abordam a relação entre o fator idade e a aquisição de uma segunda língua, além de tecer importantes considerações sobre cada um deles, a saber:

- *Competência e Performance*: não se pode medir a competência de um falante a partir de sua performance em um determinado momento ou contexto.
- *Compreensão e Produção*: em geral, aprender uma língua envolve compreender e produzir naquela língua. Entretanto, trata-se de habilidades diferentes que podem ser adquiridas em diferentes estágios.
- *Natureza ou adestramento?* Crianças e adultos são capazes de adquirir uma L2. Adultos têm mais dificuldade para adquirir uma pronúncia “perfeita”, mas levam vantagem na aquisição de outras propriedades linguísticas. Fatores cognitivos e afetivos influenciam na aquisição de L2 nos adultos, mas não a impedem.
- *Universais linguísticos*: não está claro se as crianças desenvolvem a gramática da L2 com base na Gramática Universal (doravante GU), ou por mediação da L1. Portanto, alguns pesquisadores defendem que os conceitos da aquisição de L1 não devem ser utilizados para explicar a aquisição de L2.
- *Sistematicidade e Variabilidade*: as aquisições de L1 e L2 se assemelham em muitos aspectos (os aprendizes induzem regras, generalizam categorias, passam por estágios de desenvolvimento etc.). Entretanto, há no processo de aquisição de L2 variáveis cognitivas, afetivas, culturais e contextuais que nem sempre são aplicadas às situações de aprendizado de L1.
- *Linguagem e Pensamento*: a língua ajuda a moldar o pensamento e vice-versa. Os aprendizes de L2 se veem na difícil tarefa de administrar a aquisição de novos significados,

que nem sempre encontram um correspondente na L1, recriando o sistema conceitual já existente.

- *Imitação*: crianças em seus estágios iniciais do desenvolvimento são bons imitadores da estrutura profunda. Adultos se sobressaem bem na imitação da estrutura superficial, mas às vezes isto funciona como fator de distração e perda de foco na mensagem. É necessária a criação de contextos significativos de aprendizagens de línguas e que os aprendizes não se preocupem tanto com a forma para não perderem de vista a função e finalidade da linguagem.
- *Prática e frequência*: a significação, a apropriação e a contextualização de um item são mais importantes na sua aprendizagem do que a frequência de estímulo e repetição de sua forma.
- *Input*: fornecer input significativo é um fator de extrema importância na aquisição tanto de L1, quanto de L2.
- *Discurso*: pesquisas na área da análise do discurso têm muito a contribuir para a implantação de um ensino comunicativo.

1.1.4 Diferenças motivacionais em crianças

Harmer (2001) tece importantes considerações sobre as diferenças motivacionais existentes entre crianças, adolescentes e adultos. Especificamente sobre as crianças, o autor afirma que elas são mais curiosas e que sempre buscam a aprovação do professor (o fato de o professor perceber e mostrar apreciação pelo que elas estão fazendo é de vital importância). Além disso, elas precisam frequentemente mudar de atividades e estar envolvidas no que estão fazendo, o que, de certa forma, vai de encontro ao que foi proposto por Vigotsky no que diz respeito ao papel da interação no processo de ensino e aprendizagem (BROWN, 2007).

A pesquisa de Fillmore (1979) parece confirmar a expectativa de Harmer (2001). Esta autora pesquisou a relação entre estratégias de aprendizagem e diferenças individuais em um grupo de crianças estrangeiras que viviam nos Estados Unidos. Os resultados mostraram que a criança que mais obteve sucesso na aquisição foi Nora, pois sua motivação em relação à necessidade de fazer novas amizades fez com que ela desenvolvesse estratégias bastante eficazes no que se referiu à aquisição da LI em território americano.

Na seção seguinte, discorro sobre as especificidades do ensino de LEC. Para tanto, retomo o passado e, baseada em Rocha (2008), discorro sobre o surgimento da ideia de

implantação do ensino de LI nos currículos das escolas de 1ª fase do EF tanto na Europa, quanto no Brasil. Ademais, situo a origem deste ensino, desmistificando a crença de que crianças são mais eficientes neste tipo de aprendizagem do que adultos.

1.2 Ensino-aprendizagem de LE para crianças (segundos agentes)

Tento em vista o fato de que o presente estudo foca, dentre outras coisas, o ensino de LE para crianças, acho pertinente mencionar as particularidades ou diferenciais inerentes a este público. Desse modo, apresentarei apontamentos da proposta de Rocha (2008). No artigo intitulado “O Ensino de Línguas para Crianças: Refletindo sobre Princípios e Práticas”, a autora discute o processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças levando em consideração três aspectos básicos: a contextualização do tema, as restrições relacionadas à área e à natureza da criança como aprendiz de línguas e os objetivos que se mostram apropriados para compor o ensino em questão.

Segundo a autora, após uma tentativa frustrada de implantação do referido ensino na Europa, na década de 1960, devido principalmente a objetivos mal delineados, “o mesmo passa agora por um período de intenso revigoramento no mundo todo” (ROCHA, 2008, p. 16). Isso se justifica pelo fato de a sociedade pós-moderna ser marcada pela diversidade e, por consequência, pela busca por novos conhecimentos.

A origem deste ensino situa-se na crença de que as crianças aprendem com mais facilidade e, por isso, devem iniciar o aprendizado formal o quanto antes. Essa crença, segundo Rocha (2008), parece estar em consonância com a Hipótese do Período Crítico, de Chomsky e definida por Scovel (1998), mencionada na seção anterior, por sua vez embasado em Lennenberg (1967):

A noção de que a língua estrangeira é bem mais aprendida durante os anos iniciais da infância e de que após um período de aproximadamente doze anos, todos nós teríamos maiores dificuldades para aprender uma nova língua. (ROCHA, 2008, p. 16).

Porém, essa dita capacidade inata da criança para aprender línguas ainda é vista como uma questão polêmica na Linguística Aplicada, pois a maioria dos autores de pesquisas nesta área acredita que o sucesso da aprendizagem esteja ligado aos objetivos do ensino. Nessa perspectiva, dois fatores são, segundo Rocha (2008), de primordial importância: a formação de professores, os quais devem ter as competências necessárias para atuarem

satisfatoriamente no âmbito profissional (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, *apud* BASSO, 2001), e a qualidade das interações, as quais permitirão ao aprendiz agir adequadamente em situações de uso da língua.

Especificamente no Brasil, o ensino de LEC constitui-se enquanto uma área de bastante expansão e, ao mesmo tempo, enquanto uma iniciativa que se torna alvo de muitos questionamentos e críticas. Tais questionamentos e críticas se pautam nas evidências de que o ensino de LE na rede pública de ensino tem se mostrado ineficaz, segundo algumas pesquisas. Tanto que o assunto foi tópico de discussão no ENPLE⁷ de 1996 e no de 2000. Segundo os participantes do evento, a falta de Parâmetros, a escassez de pesquisas na área e a precária formação de professores são fatores que inviabilizam a efetividade do processo (ROCHA, 2008).

Nesta perspectiva, listarei abaixo algumas observações que, segundo a autora, são definidas enquanto especificidades do processo de ensino de LEC:

- O sucesso do processo depende da qualidade da interação.
- Há uma necessidade premente de se desenvolver pesquisas na área, especificamente sobre fatores ligados à motivação da criança para aprender uma nova língua.
- Na esfera prática, professores devem se preocupar em oferecer atividades que envolvam a criança, tendo em vista o fato de que seu foco de atenção é relativamente curto.
- Ainda no âmbito prático, professores e pesquisadores devem atentar-se para a oralidade, para o letramento e o papel da língua materna no contexto.
- A estrutura da língua deverá ser usada para fins comunicativos.
- A cultura deve ser o centro de todo o processo e, por esta razão, não se deve medir esforços para tentar desenvolver a competência intercultural no aprendiz.
- Todos os envolvidos devem estar atentos para o papel das novas tecnologias no processo.
- Valorizar a autoestima e a afetividade, abandonar velhos métodos de ensino e promover a aprendizagem significativa também são quesitos indispensáveis em um contexto de ensino de LEC.

Em síntese,

concebemos que ensinar LEC na contemporaneidade é procurar auxiliar a criança a construir caminhos que ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mundo plurilíngüe, pluricultural e densamente multisemiotizado em que vivemos, a fim de fortificar a autoestima, capacitando-a a agir e a comunicar-se

⁷ Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas, realizado pela ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil).

em LE nas diversas esferas cotidianas, preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhe igualdade de oportunidades, também no que se refere ao direito a esse ensino. (ROCHA, 2008, p. 20).

Assim, para que todos estes objetivos sejam atingidos, a referida autora sugere uma proposta de trabalho com os gêneros do discurso como instrumentos para o ensino de LEC. Para tanto, Rocha (2007) retoma o conceito bakhtiniano de gênero “como sendo tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por cada esfera de utilização da língua, refletindo suas condições e finalidades específicas” (p. 92). Assim, segundo autora, funcionam como espelhos, criando vínculo entre situações pedagógicas e situações reais de comunicação. Dessa forma, assegura que

é através dos gêneros discursivos que organizamos nossas atividades sociais/ de linguagem e que, conseqüentemente, materializamos as intenções com o outro em situações de comunicação propositadas e situadas, o que deve ocorrer também no processo educacional. Logo, o objetivo central no ensino – aprendizagem de LEC embasado em gêneros discursivos é levar o aprendiz a desenvolver competências que possibilitem que ele “aprenda a fazer” e “a agir” em situações diversas, tomando a noção de interculturalidade ou multiculturalidade como elemento propulsor (ROCHA, 2007, p. 93).

Portanto, a autora afirma que o ensino baseado em gêneros viabiliza o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem por parte do aluno. Nesta perspectiva, defende

a criação de agrupamentos de gêneros que se encontram relacionados, por sua vez, a 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, englobam as atividades narrativas, em verso ou em prosa, podendo, assim como as demais esferas, também envolver tipificações relacionadas a gêneros mais complexos (ROCHA, 2007, p. 95). (grifos da autora).

Ou seja, na perspectiva supracitada, os gêneros podem ser combinados. Rocha (2007) salienta ainda que o elemento cultural deva estar presente e que isso só se tornará possível se inserirmos o agrupamento de um gênero em um contexto específico.

Finalmente, a autora postula que sua proposta pode ser facilmente vinculada ao trabalho com projetos, que, nas palavras de Phillips, Burnwood e Dunford (2001 *apud* Rocha, 2007, p. 97) podem ser definidos como

uma unidade de trabalho reconhecível, que possui um início, um meio e um fim. Por meio de uma série de atividades significativas, as quais são relacionadas entre si por um propósito final tangível, as crianças alcançam um sentimento real de conquista pelo objeto atingido.

Podem ser, por esta razão, utilizados como suplemento ou como estrutura principal do plano de curso sobre o qual o currículo é estabelecido, pondera a autora. A autora acrescenta ainda que o conceito de projetos está intimamente ligado ao conceito de tarefas, proposto por Prabhu (1987), Almeida Filho e Barbirato (2000), dentre outros e que suas palavras trazem apenas uma proposta, já que há outras possibilidades possíveis para o ensino de LEC.

Moon (2005) chama atenção para alguns pontos que devem ser considerados pelos professores que lidam com crianças. São eles: os contextos de aprendizagem de língua, as crianças em condição de aprendizes, a forma como as crenças dos professores afetam suas respectivas práticas e as maneiras de observar a aprendizagem de LE por crianças.

Sobre os contextos de aprendizagem, a autora anteriormente citada ressalta que o tempo, a exposição à língua, a necessidade de usá-la e a variedade de insumos são as condições básicas que este contexto precisa oferecer. Portanto, a sala de aula de LE deve ser um lugar atrativo, motivante, confiável e que, por consequência, ajude os alunos a desenvolverem suas respectivas habilidades de uso da língua.

Com relação às crianças em condição de aprendizes, Moon (2005) destaca que elas aprendem de maneiras diversas e possuem um imenso desejo de se comunicar. Além disso, problemas podem ocorrer quando há uma discrepância de propósitos, ou seja, quando elas, mesmo que intuitivamente, demonstrem um interesse por uma aprendizagem focada na comunicação e, ao mesmo tempo, os professores manifestem uma prática pedagógica centrada na forma.

Finalmente, Moon (2005) ressalta que as crenças dos professores afetam as maneiras através das quais eles ensinam e que algumas ideias retiradas da observação de suas próprias práticas (atitude reflexiva) podem contribuir sobremaneira para a melhoria do processo.

Assim, a próxima seção trata especificamente da importância das pesquisas sobre crenças na esfera educacional. Inicialmente, faço uma retrospectiva histórica acerca dos estudos sobre o conceito nos planos internacional e nacional. Posteriormente, foco na relação entre crenças e experiências, a fim de subsidiar teoricamente os objetivos do trabalho.

1.3 Crenças sobre ensino-aprendizagem de LE

Barcelos (2004), através de uma perspectiva histórica, faz uma reflexão sobre o conceito de crenças de aprendizagem de línguas dentro do paradigma da Linguística Aplicada,

bem como evidencia a trajetória das pesquisas ligadas a esta área no mundo e no Brasil. Retomo, pois, este estudo para evidenciar mais uma vez a relevância deste tema na atualidade.

Esta autora afirma que uma das principais razões para discutir e investigar as crenças reside no fato de “que nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças” (BREEN, 1985 *apud* BARCELOS, 2004). Nesta mesma vertente, Pajares (1992) afirma que as crenças são objetos legítimos de investigação e que os pesquisadores devem torná-las adequadas e úteis à educação.

Especificamente na área da LA, o interesse por estudos na área de crenças surgiu a partir da mudança da visão de língua com foco no produto para uma visão voltada para o processo e, neste processo, o aprendiz ocupa lugar de destaque, afirma Barcelos (2004). Desta forma, cada movimento ligado ao ensino de línguas enxergou o aprendiz de uma forma distinta: nos anos 50, ele era chamado de “mímico”, pois se acreditava que a aquisição de linguagem se dava pela formação de hábitos (influência da Psicologia Behaviorista); nos anos 60, considerou-se as faculdades mentais do sujeito adquiridor e defendeu-se a ideia de que a aquisição ocorria por meio da descoberta de regras sobre a língua (aprendiz cognitivista); nos anos 70, eles são vistos como afetivos e sociais graças à influência do trabalho de Gardner e Lambert (1972) sobre atitudes e motivação; nos anos 80, temos o aprendiz “estratégico”, pois nesta época florescem os estudos sobre a autonomia da aprendizagem e, finalmente, nos anos 90, o mesmo passa a ser visto como um ser político e a linguagem como um instrumento de poder, devido principalmente às influências dos estudos de Paulo Freire (BARCELOS, 2004). Tal preocupação não desapareceu na atualidade:

Essa **preocupação**, que continua ainda hoje, **em desvendar** o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, **suas crenças** ou sobre o processo de aprender línguas, tornou-se mais patente com a Abordagem Comunicativa (BARCELOS, 2004, p. 127). (grifos meus).

E, assim, surgiu o primeiro instrumento para se levantar as crenças de alunos e professores, o BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory, elaborado por Horwitz, em 1985, conforme Barcelos (2004). Apesar de Pajares (1992) e outros autores tecerem críticas ao mesmo, ele continua sendo utilizado, claro que em menor escala, até hoje. Segundo Pajares (1992), “não é conveniente aplicar ao professor (e eu acrescento, a qualquer um dos agentes) uma lista imensa de afirmações acerca de sua realidade educacional” (p. 327). (tradução minha). Esta questão é tópico de discussão no próximo capítulo.

No Brasil, é a década de 90 que marca a força do conceito, a partir dos seguintes estudos, segundo Barcelos (2004):

- Leffa (1991) com sua pesquisa que investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série.
- Almeida Filho (1993), que definiu *cultura de aprender* como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e tipicamente de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita” (p. 13).
- Barcelos (1995), que utilizou o termo *cultura de aprender* para investigar as crenças de alunos formandos de Letras. (p. 128).

Barcelos (2004) ainda destaca que o conceito de crenças ganha força dentro da LA quando passa a fazer parte de modelos teóricos que visam explicar o processo de ensino e aprendizagem de LE. Um exemplo disso é a Operação Global para o Ensino de Línguas (doravante OGEL), proposto por Almeida Filho (1993). A partir deste modelo, Almeida Filho (1993, p. 20) postula que os professores, ao exercerem suas atividades profissionais, passam a agir guiados por uma determinada abordagem. Assim,

As concepções de linguagem, de aprender e ensinar uma L-alvo se mantêm com a matéria-prima das competências dos professores. A **competência** mais básica é a **implícita, constituída de intuições, crenças e experiências**. (...) Baseados em como os nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas **podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós** (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20 - grifos meus).

Embora o conceito de competência não seja pertinente para este trabalho, vale ressaltar que Almeida Filho (1993) se fundamenta em Bourdieu (1991) para definir competência implícita, a qual se constitui, dentre outras coisas, de crenças e experiências, aspectos essenciais deste estudo, conforme aponta Basso (2008).

Neste estudo, especificamente, adoto o conceito de crenças proposto por Barcelos (2006, p.18) elaborado em interface com o trabalho de Dewey (1933), como sendo

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Adoto este conceito por ser o mais pertinente à presente pesquisa em razão de a mesma ter investigado, dentre outras coisas, a relação entre as crenças dos agentes participantes do processo (professora, alunos e coordenadora pedagógica). Portanto, outras

definições para o termo podem ser encontradas tanto no trabalho de Barcelos (2004), quanto no de Silva (2007).

Com base em Barcelos (2001), partilho da ideia de que as crenças são construídas pela cultura e pelo contexto, além de serem variáveis e socialmente construídas. Por isso, devem ser investigadas de maneira interativa, já que elas se inter – relacionam com as ações.

Pajares (1992) ainda ressalta que algumas informações encontradas sobre as crenças em muitos estudos são de razoável importância e credibilidade. Assim, ele as oferece não como um compendio de verdades categóricas, mas como características fundamentais que podem ser feitas quando iniciamos um estudo sobre as mesmas no cenário educacional. Listo-as abaixo a partir da tradução parcial das páginas 325 e 326, do artigo “Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct” por mim realizada:

- 1- Crenças são construídas cedo e tendem a se auto-perpetuar, perseverando mesmo contra as contradições causadas pela razão, tempo, aprendizagem ou experiências.
- 2- Os indivíduos desenvolvem um sistema que abriga todas as crenças adquiridas através do processo de transmissão cultural.
- 3- O sistema de crenças tem uma função adaptativa em ajudar os indivíduos a definirem e entenderem o mundo e a si mesmos.
- 4- Conhecimento e crenças estão inextricavelmente entrelaçados, mas a natureza potencialmente afetiva, avaliativa e episódica das crenças a torna como um “filtro” através do qual os novos fenômenos são interpretados.
- 5- Processos de pensamento podem ser precursores e criadores de crenças, mas o efeito de filtragem da estrutura, em última instância, barra, redefine, distorce e (re) divide sequências de pensamento e processamento de informação.
- 6- Crenças epistemológicas desempenham um papel fundamental na interpretação do conhecimento e no monitoramento cognitivo.
- 7- Crenças são padronizadas de acordo com as conexões e relações com outras crenças e outras estruturas cognitivas e afetivas. Inconsistências aparentes podem ser explicadas pela exploração de suas conexões funcionais e centralidade.
- 8- Subestruturas de crenças, tais como crenças educacionais, devem ser entendidas em termos de suas conexões umas com as outras, mas também com outras, talvez mais centrais, crenças no sistema.
- 9- Por suas naturezas e origens variadas, algumas crenças são mais incontestáveis que outras.

- 10- Quanto mais cedo uma crença for incorporada a um sistema, mais difícil será alterá-la. Crenças recentemente adquiridas são mais vulneráveis às mudanças.
- 11- Mudança de crença na idade adulta é um fenômeno relativamente raro, cuja causa mais comum é a conservação de uma autoridade sobre a outra ou uma mudança de comportamento.
- 12- Crenças são instrumentos na definição de tarefas e seleção de ferramentas cognitivas com as quais se interpreta, planeja e toma decisões; conseqüentemente, elas desempenham um papel crucial na definição de comportamentos e organização de conhecimentos e informações.
- 13- Crenças influenciam fortemente a percepção dos agentes do processo, mas elas podem ser um guia incerto para se definir a natureza da realidade que os cerca.
- 14- As crenças dos indivíduos afetam fortemente seus comportamentos.
- 15- Crenças podem ser inferidas, mas esta inferência deve levar em conta a congruência entre as declarações dos indivíduos, a intencionalidade ao se comportar de maneira predisposta e comportamento relacionado à crença em questão.
- 16- As crenças sobre ensino ficam estabilizadas até o momento em que os alunos, futuros profissionais, chegam à universidade.

Com relação a esta última característica, eu acrescentaria que as crenças específicas sobre ensino e aprendizagem de LE permanecem estabilizadas até o momento em que, sob determinadas circunstâncias, professores e outros agentes notam a tensão existente entre as abordagens⁸ que carregam (adotada e enraizada). Um exemplo circunstancial seria o fato de um professor ingressar em um curso de formação específica e, a partir do estudo de determinadas correntes teóricas, inquietar-se com sua própria prática. Ou, até mesmo a dedicação a um exercício de prática reflexiva com seus pares poderá despertar a tensão supracitada.

Barcelos (2003) assinala que a relação entre as crenças de alunos e professores está ainda relativamente inexplorada. Segundo a autora, os estudos que tentaram investigar tais relações apresentaram dois problemas: primeiramente, usaram inventários ou questionários que dificultam a compreensão do processo a partir de uma perspectiva êmica e reforçam uma visão abstrata das crenças em virtude da desconexão das mesmas com as ações de professores

⁸ Para maiores informações sobre o conceito de “abordagem”, leia Almeida Filho (1993, 1997, 1999 e 2007). A título de esclarecimento, Almeida Filho (1993) define a abordagem adotada como sendo aquela que nós almejamos alcançar um dia, ou seja, situa-se no plano abstrato dos nossos desejos. É, portanto, uma espécie de perfil idealizado de professor. Já a abordagem enraizada é aquela que está em nós, mesmo que não queiramos. Construímos esta abordagem a partir de nossas experiências prévias com a língua e de nossas crenças a respeito do que ela seja e do que seja ensiná-la e aprendê-la.

e alunos em contextos reais e experiências; e, segundo, os estudos com um modelo mais interpretativista têm olhado somente para a influência das crenças de professores sobre as crenças de alunos, e não vice-versa. Assim, Barcelos (2003) pontua que entender a cultura da sala de aula significa entender tais conflitos.

Barcelos (2003) coloca ainda que a incompatibilidade entre as percepções de professores e alunos está baseada na premissa de que os alunos possuem suas próprias visões sobre o processo de aprendizagem. Esta suposição se torna mais amplamente aceita com o surgimento da Abordagem Comunicativa (doravante AC), cujos princípios motivam o professor a sair do centro e a criar uma atmosfera de maior segurança para os alunos. Porém, Kumaravadivelu (1991 *apud* Barcelos 2003) acrescenta que um conflito pode ser criado se as visões dos alunos forem diferentes daquelas preconizadas pela AC.

Baseada nos estudos de Luppescu e Day (1990), Schuls (1996), Rees - Miller (1993) e Mc Cargar (1993), a autora acrescenta que as incompatibilidades podem ser causadas por outros tipos de problemas não necessariamente relacionados com a AC, tais como: incompreensão ou erro na comunicação; questionamentos dos alunos sobre a credibilidade dos professores; engajamento dos alunos em atividades que eles desaprovam; afastamento dos alunos e sentimento de infelicidade.

Nesta perspectiva, o estudo de Barcelos (2003) investigou a relação entre as crenças de uma aluna brasileira que estudou inglês por um curto período em um instituto de línguas americano e de uma professora que lecionava neste instituto. Para realizá-lo, a pesquisadora em questão baseou-se na filosofia de Dewey (1933) por acreditar que ela fornece os aspectos ideais para entender as crenças sobre aquisição de segunda língua (doravante L2) porque propõe que as crenças são contextuais e baseadas na experiência.

À semelhança de Barcelos (2003), este estudo considerou também os conceitos de experiência, natureza paradoxal das crenças (também assinalada por Pajares, 1992), e identidade, propostos pela filosofia de Dewey (1933). Vale ressaltar que a resenha sobre estes conceitos foi realizada com base no estudo da autora em questão.

Sobre o conceito de experiência, Barcelos (2003) assinala que ele é o termo central da proposta do filósofo: “ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução da experiência” (Dewey, 1933 *apud* Barcelos 2003, p. 174). Não é um estado mental, mas a interação, a adaptação e o ajuste dos indivíduos ao meio ambiente, conforme destaca a autora. O conceito de continuidade, que se refere à conexão entre as experiências passadas e futuras, e o princípio da interação, que é relativo à transação entre um indivíduo e o meio ambiente, são fundamentais na construção da experiência. Este segundo, semelhante ao primeiro,

envolve influência recíproca de outros elementos do meio, ou seja, o indivíduo tanto divide, quanto é dividido pela interação.

Sobre a natureza paradoxal das crenças, Barcelos (2003) afirma que muitos autores tentaram explicá-la, mas que talvez este paradoxo tenha a ver com a dificuldade de distingui-las de conhecimento. Conforme a autora, a suposição é a de que o conhecimento procede com uma garantia epistemológica, enquanto que as crenças não. Ela acrescenta ainda que muitos estudiosos trabalharam em prol de tal distinção, mas que Dewey foi severo em relação às tendências das pessoas de tratar o conhecimento separadamente da ação. Logo, ele (re) conceituou o dualismo das crenças ao pontuar que se nós as rejeitarmos como sendo separadas do conhecimento e do nosso modo de agir no mundo, nós estaremos perdendo aspectos importantes que as crenças trazem consigo. Assim, Dewey as enxergou como sendo parte de nossas experiências e, como tais, elas são obstáculos e promovem o conhecimento ao mesmo tempo. Para o filósofo, sem elas, nós funcionamos fora das dúvidas e problemas que irão construir as bases do nosso questionamento reflexivo.

Com relação ao conceito de identidade, baseada em Dewey (1933), Barcelos (2003) postula que ela é co-construída na interação com os outros e que, nesta perspectiva, nós formamos e somos formados pelo meio no qual estamos inseridos. E, a aprendizagem, sendo um fenômeno ligado à interação, constrói identidades e, em consequência, crenças. Portanto, nossa identidade envolve a soma de todos os grupos dos quais fazemos parte e nos quais somos reconhecidos.

Desse modo, especialmente os conceitos de crenças e experiências acima expostos são por mim retomados durante a análise das crenças e das relações entre as crenças dos participantes deste estudo. Com relação ao aspecto relacionado ao conceito de identidade, teço considerações superficiais, que simplesmente complementam alguns pontos periféricos da análise dos dados, devido à complexidade e amplitude do conceito. Na sequência, exponho uma resenha dos trabalhos realizados no Brasil que envolveram este mesmo arcabouço teórico (crenças) e o ensino de LE para crianças.

1.3.1 Estudos sobre crenças de ensino e aprendizagem de LE para crianças revisitados

O trabalho de Santos (2010), intitulado “Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?”, buscou investigar a relação entre língua(-gem) e cultura no que se refere ao ensino e aprendizagem de LI para crianças, a partir da visão dos

pais, professores e alunos de escolas públicas da rede municipal de ensino de Sinop, cidade do interior do norte do Mato Grosso. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, que contou com a participação de dezoito participantes ao todo: cinco professores, três diretores, quatro pais e seis alunos. Os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados foram a observação participante, a análise documental, entrevistas, diário pessoal e conversas informais.

Santos (2010) parte da premissa de que língua e cultura são conceitos indissociáveis e, apoiada em Hall (2002), a pesquisadora afirma que a primeira é o depósito da segunda, ou seja, a língua é o local no qual a cultura é criada e, conseqüentemente, transformada. Ela coloca também a dificuldade de se traçar uma definição para o termo “cultura”, mas que todas as definições encontradas “abordam o caráter social de sua formação, assim como aludem à flexibilidade e heterogeneidade dos sistemas que a compõem” (p. 2). Assim, a autora afirma que todo estudo de linguagem é, por consequência, um estudo de cultura.

Um outro ponto importante trazido por Santos (2010) é a relação entre crenças e identidade, anteriormente mencionada por mim no tópico anterior deste trabalho. Apoiada em Hall (2002), a autora defende

a ideia de que as várias identidades sociais não são simplesmente rótulos que os indivíduos preenchem com suas próprias intenções, antes, elas incorporam histórias particulares que têm sido desenvolvidas ao longo do tempo por outros membros do grupo, representando papéis similares (...); identidades se associam a conjuntos particulares de ações lingüísticas, crenças, atitudes e normas, dispondo as pessoas a agir, pensar e sentir de maneiras particulares e notar o envolvimento dos outros, constituindo o que Bordieu chama de *habitus*. (p. 3)

Nota-se, pois, que ao defender a relação entre crenças e identidades, o trabalho de Santos (2010) corrobora com o que foi defendido por Barcelos (2003) e Almeida Filho (1993), conforme o que foi exposto anteriormente.

Santos (2010), baseando-se no pensamento de Kramsh (1998), ressalta ainda a questão da dinâmica da construção das identidades no mundo pós-moderno, como podemos verificar no excerto abaixo:

Os povos, compostos por sujeitos pós-modernos, têm, no que diz respeito ao aspecto identitário, se mostrado sem identidade fixa, essencial ou permanente, porém, vão se definindo e modificando historicamente em diferentes momentos, se constituindo na língua e por ela, como atores sociais usuários com identidades múltiplas, variadas e emergentes de suas experiências no cotidiano (p. 03).

Ao analisar o excerto, observo mais uma vez uma semelhança entre o trabalho de Santos (2010) e o que foi colocado por Barcelos (2003) em relação ao conceito de identidade:

a de que ela é construída na interação com os outros e que, na mesma proporção em que se constrói no meio, este é também por ela construído.

Com relação aos dados coletados por Santos (2010), eles foram divididos em duas categorias de análise, a saber: “Língua Inglesa e seu valor instrumental” e “Língua Inglesa e seu valor cultural”.

Sobre a “Língua Inglesa e seu valor instrumental”, a maioria dos participantes do estudo de Santos (2010) teve uma visão mais ou menos idêntica: concorda que a “LI é importante porque faz parte do currículo escolar, está amplamente presente na área da computação e é útil para conseguir emprego” (p. 4). Especificamente sobre os pais, uma das mães entrevistadas acredita que a aprendizagem de LI viabiliza a obtenção de emprego em outro país, outros a encaram como mais uma disciplina do currículo escolar e alguns possuem a crença de que dominar a língua é “chique”. Com relação aos alunos, aqueles que são de séries mais adiantadas acreditam que a aprendizagem de LI está ligada às oportunidades no mercado de trabalho e outros não consideram a língua importante; já os alunos menores creem que as aulas de LI estão voltadas para uma perspectiva de descontração. E, finalmente, para algumas professoras, os indivíduos utilizam a língua sem perceberem, no cotidiano.

Sobre a “Língua Inglesa e seu valor cultural”, os participantes do estudo de Santos (2010)

atribuem seu conhecimento à oportunidade de “ter cultura”, de “ampliar os horizontes”, o que parece refletir dois sentidos associados pelo senso comum ao conceito de “Cultura” com C maiúsculo (cultura erudita) em oposição à “cultura” com c minúsculo (cultura popular) (p. 05).

Ou seja, a crença presente entre eles é a de que quem domina a língua inglesa é bem educado, erudito e que a classe popular se autodenomina sem erudição. Nesta mesma direção, um grupo de participantes considera a cultura do outro melhor e o outro discorda, defendendo a ideia de que conhecer a cultura do outro não significa estar sujeito a ela. Finalmente, a autora afirma com base nos dados coletados que pais e professores, agregados ao mundo moderno, relacionam a aprendizagem de LI à oportunidades profissionais.

Na conclusão do estudo, Santos (2010) afirma que “o desejo de falar a LI não decorre apenas de fatos históricos (domínio militar e econômico), mas de interesses específicos do mercado linguístico que é fortalecido com a entrada de novas culturas com seus idiomas” (p. 7). Logo, observo a semelhança entre a conclusão da autora e o posicionamento de Rajagopalan (2010), ao afirmar que não ensinamos inglês, mas sim “World English”, “uma língua que não tem dono, não pertence aos escoceses, aos estadunidenses etc. Ela pertence a

todos aqueles milhões de pessoas que dela fazem uso diário no mundo inteiro” (p. 23) e nosso desafio como professores é o de ajustar o paradigma educacional a este novo contexto, salienta o pesquisador.

Mais recentemente, Santos e Benedetti (2009) realizaram um trabalho sobre as crenças dos professores de LI para crianças envolvidas com o projeto NEPALI (Núcleo de Estudos para Professores de Arte e Língua Inglesa), o qual resultou em uma síntese de características necessárias ao professor de LEC. Discorro sobre esta pesquisa mais adiante, ao resenhar sobre os primeiros agentes do processo de ensino e aprendizagem de LI para crianças, os professores.

Outro trabalho que merece destaque nesta resenha é o de Scheifer (2010). A partir de suas “angústias profissionais em relação falta de parâmetros didáticos e metodológicos oficiais para essa área de ensino no Brasil e de um contexto de formação profissional cujas oportunidades e possibilidades de acesso ainda são bastante restritas” (p. 198), a autora realizou uma pesquisa-ação dentro de sua própria sala de aula, apoiando-se na Abordagem Reflexiva, proposta por diversos autores, tais como Wallace, 1991; Abrahão, 1999; Schön, 2000, Almeida Filho, 1999, dentre outros, “como uma alternativa para a sua formação profissional” (p. 198).

Apoiada em Schön (2000), a autora postula que a Abordagem Reflexiva tem como ideia central o fato de que “nossas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que viemos a aceitar como realidade” (SCHÖN, 2000 *apud* Scheifer, 2010, p. 199). Assim, ela se constitui como um caminho para que o professor compreenda sua própria prática e a transforme. Para ela,

A importância de se buscar conhecer as crenças de alunos e professores está, pois, no fato de **elas revelarem aspectos da sala** de aula aparentemente submersos, ou seja, **invisíveis** aos olhares míopes e normalmente desatentos dos professores já acostumados com a rotina escolar. (SCHEIFER, 2009, p. 200 - grifos meus)

Tais aspectos invisíveis ou submersos correspondem ao que Almeida Filho (1993) chama de Competência Implícita (CI), conceito mencionado por mim anteriormente, que se destaca neste contexto devido ao fato de a mesma ser composta, dentre outras coisas, por crenças e experiências que tanto alunos, quanto professores desenvolveram ao longo da vida.

Logo, meu maior objetivo como pesquisadora foi o de verificar como funciona a dinâmica das crenças da professora e dos alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de LEC. Para tanto, parti de três questionamentos, a saber: 1- Existe inter-relação entre as crenças da professora, dos alunos e de seus pais? 2- Como a professora e os alunos

contribuem reciprocamente para o surgimento de suas crenças? 3- Qual a relação entre as crenças dos sujeitos investigados sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE com o contexto pedagógico, ações e interações?

O estudo teve caráter etnográfico e envolveu um grupo de oito crianças com idades entre sete e oito anos, que frequentaram um curso de LI extraclasse, proposto pela pesquisadora, em dois encontros semanais de 45 minutos cada, em uma escola de Ensino Fundamental em Rio Grande, Rio Grande do Sul. A coleta do corpus ocorreu entre 03/09 e 31/11/2007. Os responsáveis ou pais destas crianças também participaram da pesquisa. A coleta foi realizada a partir da perspectiva sócio-histórica dos gêneros. Para a análise das crenças da professora foram utilizados os seguintes gêneros: plano de aula, materiais didáticos e diários. Para a coleta de dados dos alunos, foram utilizadas atividades que abrangessem os gêneros constitutivos do universo da criança-aprendiz, tais como: elaboração de histórias escritas a partir de um tema proposto pela professora, desenhos sobre a sala de aula de LEC e uma brincadeira, na qual os alunos foram convidados a “darem aula” de LI, enquanto a professora os filmava. As crenças dos responsáveis foram coletadas a partir de um questionário aberto e de outro fechado.

Quanto à análise do corpus, convém ressaltar que a mesma girou em torno de três temas centrais, os quais foram mutuamente relacionados, sendo: a) crenças sobre o que seja a aula de LEC; b) crenças sobre o que é uma LE; c) crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LEC.

Várias crenças podem ser destacadas a partir deste estudo. Porém, apenas algumas delas serão destacadas e comentadas. A primeira delas se refere à crença da professora de que o não cumprimento do planejamento é sinônimo de ineficiência. Apoiada na perspectiva bakhtiniana, a pesquisadora afirma que tanto a ação, quanto o discurso estão relacionados com o tipo de atividade em que o sujeito está inserido. Assim, ela encontra uma justificativa para esta crença no fato de ela ter sido sempre uma profissional ligada a cursinho de idiomas. Neste tipo de ambiente, em que o ensino é visto a partir de uma relação de compra e venda, o não cumprimento do livro didático significa ineficácia do professor. Outra crença presente tanto no discurso das crianças, quanto no discurso dos pais é a de que a aprendizagem de LEC está ligada a uma série de atividades divertidas a serem desenvolvidas, posicionamento este que encontra apoio no pensamento de Vygotsky (2001), segundo a autora, já que ele defende a ideia de que as sensações de divertimento e prazer vividas pelas crianças estejam ligadas ao ambiente da sala de aula de LI. Já a análise dos desenhos revelou que elementos de uma sala

de aula tradicional não são mencionados pelas crianças. A aula bastante centrada na professora constitui-se como um fato questionado por ela nos diários, o que reforça a natureza paradoxal das crenças, já que ela reconhece também que sua função é a de promover situações efetivas de aprendizagem.

Scheifer (2009) conclui dizendo que a heterogeneidade das crenças se manifestou sob diferentes vozes, que a escrita do diário lhe possibilitou um exercício de auto-crítica, reflexão e mudança de atitude e que ela não é mais a mesma após a realização desta experiência de pesquisa. Sobre as crenças dos alunos, a autora pondera que elas sofrem forte influência do discurso da professora e dos pais. Ela assinala também que a relação entre as crenças pode gerar conflitos, os quais se constituem como condições indispensáveis para que as mudanças ocorram. Logo,

O trabalho vem mostrar a necessidade de nós, professores, lançarmos um olhar curioso, atento, reflexivo e generoso sobre a sala de aula, entendida enquanto um espaço coletivo multivocal, cujas práticas pedagógicas relacionam-se a forças distintas, oriundas de lugares distintos, a fim de tentar compreender, através da legitimação de tais forças, o caos constitutivo do processo de ensino e aprendizagem. (SCHEIFER, 2009, p. 214)

Esta mesma necessidade exposta acima foi mostrada pelo trabalho de Barcelos (2003), o que vem reforçar ainda mais a necessidade de professores exercitarem a prática reflexiva como uma alternativa para a transformação de suas angústias e, conseqüentemente, dos contextos nos quais estejam inseridos.

Um último trabalho que merece destaque nesta (re-) visita é o de Rocha (2007). Em seu artigo intitulado “Reflexões e Proposições sobre o Ensino de LE para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro”, redigido com base em sua dissertação de mestrado defendida em 2006 e publicado na coletânea “Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares”, organizada por Alvarez e Silva (2007). Nele, a autora aborda importantes tópicos relacionados ao ensino de LEC, a saber: sua expansão no cenário nacional, por mim comentada na introdução deste trabalho, o fator idade, as características do jovem aprendiz e do professor de LEC, os princípios e interações em LEC, o ensino da gramática, da oralidade e da escrita em LEC e o ensino baseado em gêneros como uma possível diretriz para o ensino de LEC. A discussão acerca de cada um dos tópicos mencionados ocorre no delinear deste arcabouço em virtude de suas características organizacionais, não cabendo uma exposição detalhada neste momento, a fim de evitar repetições desnecessárias.

1.4 Os agentes do processo de ensino-aprendizagem de LE

Segundo Almeida Filho (1993), agentes do processo de ensino e aprendizagem de línguas são pessoas e/ou fatores que se relacionam e exercem influência direta sobre o mesmo. De acordo com a importância relativa de cada um, os agentes são concebidos em três categorias de ordenamento: primeiros, segundos e terceiros. Neste estudo, considero como primeiro agente a professora regente da sala de 5º ano da Escola Municipal *The Dream of a Summer Night*. Como segundos agentes, são considerados os alunos desta professora e como terceiro agente, a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Nesta seção, resenho especificamente sobre o primeiro e terceiro agente em virtude do fato de os segundos terem sido mencionados em tópico anterior com a finalidade de dar coerência ao texto.

1.4.1 Primeiros agentes: os professores de LE e os professores de LEC

Conforme salientado na introdução deste estudo, Rocha (2008) ressalta que os estudos de Jonhstone (1994, 2002) e Fukushima (2004) defendem que o aprendizado de LE por crianças está intimamente ligado a objetivos bem delineados e convergentes com o contexto no qual o ensino esteja ocorrendo e acrescenta que

O processo deve ser conduzido por professores bem formados e preparados, e, conseqüentemente, que apresentem as competências desejáveis (Almeida Filho, 1993, 1999, Basso, 2001) para atuarem satisfatoriamente nesta área, promovendo os tipos de interações apropriadas para que o aprendiz desenvolva-se integralmente, na medida em que aprende a agir em situações de uso da língua-alvo. (ROCHA, 2008, p. 16)

Em relação às competências desejáveis, citadas por Rocha (2008), Almeida Filho (1993, 1999) destaca que os professores de LE as possuem, mas que as desenvolvem em graus variáveis de profundidade. São elas: **Competência Linguístico -Comunicativa** (que, de modo simplificado, se refere aos conhecimentos que o professor traz a respeito da língua e de seu funcionamento para fins comunicativos), **Competência Implícita** (que segundo Basso (2008, p. 139), “refere-se a um conjunto de intenções, crenças e experiências adquiridas pelo professor durante todo o seu processo de formação – enquanto aluno e como já professor de línguas”, **Competência Aplicada** (a qual permite ao professor ensinar de acordo com as teorias que recebeu em sua formação, ou seja, aplicá-las no sentido da prática), **Subcompetência Teórica** (a qual, segundo Basso (2008), tem pouco valor desvinculada da

anterior) e **Metacompetência Profissional** (considerada pelo autor como a mais importante delas, já que “abarca a consciência dos deveres e dos direitos dos profissionais, da necessidade de atualização e formação continuada dos professores de LE e do papel que estes desempenham na sociedade atual” (BASSO, 2008, p. 140)). A notória presença do desenvolvimento acentuado desta última nos profissionais da região foi uma das minhas principais motivações para propor este estudo. Pude verificá-la por ocasião de minha visita às diversas escolas do município de Happy City, durante a coleta de dados para a produção desta dissertação. Alguns diretores, coordenadores e professores literalmente pediram que a pesquisa fosse realizada em suas unidades, o que dificultou meu trabalho de seleção. No caso específico da professora participante deste estudo, houve uma indicação da direção da escola, juntamente com a coordenação local. Portanto, inicialmente ela se mostrou insegura, mas ao entender a proposta e entrar no clima de confiabilidade por criado, ela colaborou sem maiores constrangimentos. Neste mesmo diapasão, Rocha (2007) afirma que

Autores como Rixon (1995) e Phillips (2003) chamam nossa atenção para o fato de não contarmos com um grande número de professores capacitados a atuar satisfatoriamente no ensino de LEC em escolas primárias. No que se refere às competências e saberes necessários ao professor atuante no ensino de LEC, podemos tomar como referencial os estudos desenvolvidos por Almeida Filho (1993, 1999) e Basso (2001), os quais citam, além da Competência Comunicativa (Canale & Swain, 1980), as competências teórica, aplicada e profissional como desejáveis para o professor de línguas (ROCHA, 2007, p. 81).

Baseada em Sadalla *et al* (2002, p. 61), Rocha (2007, p. 81) assegura que somente o caráter reflexivo é capaz de promover uma adequação entre os saberes e as competências de um professor. Assim, ressalta que “o sucesso do ensino de LEC recai, dentre inúmeros outros fatores, na formação (contínua) do professor e na relevância da reflexão crítica como parte integrante desse processo” (ROCHA, 2007, p. 81). Porém, a autora reconhece que para traçar o perfil adequado do professor de LEC, estudos mais profundos na área seriam necessários.

Um estudo nesta área que contribuiu sobremaneira para minha reflexão foi o de Santos e Benedetti (2009). Trata-se de um recorte da tese de doutorado de Santos, a qual, até a data da publicação do artigo “Professores de Língua Estrangeira para Crianças: Conhecimentos Teórico – Metodológicos Desejados” na Revista “Trabalhos em Linguística Aplicada” estava em fase de ajustes. O mesmo buscou refletir sobre possíveis “aspectos relacionados à formação teórico-metodológica requeridos aos docente para a atuação no ensino de LEC em anos iniciais do Ensino Fundamental, arrolando, segundo o olhar das professoras, conhecimentos que lhes foram transmitidos/ construídos e/ou almejados” (BENEDETTI e SANTOS, 2009, p. 335).

A pesquisa teve caráter qualitativo e as participantes foram cinco docentes licenciadas em Letras, que atuam no ensino de LI em anos iniciais e que fazem parte do Projeto de Pesquisa-Extensão NEPALI (Núcleo de Estudos para Professores de Arte e Língua Inglesa), um projeto de formação continuada, implantado por Santos em parceria com a Prefeitura Municipal de Sinop, no Mato Grosso, após a defesa de sua dissertação de mestrado. Os instrumentos utilizados para a coleta e análise de dados foram entrevistas individuais e quatro sessões reflexivas entre as docentes e a pesquisadora, gravadas em áudio e vídeo. Na primeira parte, as autoras realizaram algumas reflexões sobre a formação docente no contexto educacional em geral e sob a perspectiva da Linguística Aplicada. Em seguida, descrevem e discutem as crenças das docentes acerca de suas próprias formações profissionais e finalmente, encerram com a sugestão de uma síntese que pode ajudar a construir o perfil do professor de LEC.

Ao refletirem sobre a formação docente, Santos e Benedetti (2009) postulam que a modernidade é marcada por um grande dinamismo e que o nosso grande desafio é achar soluções para as mudanças e problemas advindos deste movimento incessante. As autoras colocam ainda que existem inúmeras definições para o termo “formação”, mas que neste estudo, ele é tomado em uma perspectiva de *inclusão do homem*, pois assemelham-se a Porto (2004). Inspiradas em Zeichner (1993), elas também afirmam que formação é um processo contínuo e que os cursos de graduação só preparam os docentes para o início do exercício da carreira. À semelhança de Rocha (2007) e Scheifer (2009), as autoras concordam que o desenvolvimento desta formação só é possível a partir do exercício da prática reflexiva. As autoras ainda refletem sobre a importância dos conceitos de Abordagem, Método e Técnica e, baseadas em Almeida Filho e outros autores, afirmam que pensar em um bom método não garante a efetivação do processo. Finalmente, corroboram com Vieira-Abrahão (2007) ao afirmarem que uma possível solução para a questão da formação docente estaria na parceria colaborativa entre escolas e universidades. Retomo este último aspecto colocado pelas autoras mais adiante, a fim de aprofundar a discussão sobre a efetividade desta parceria.

Ao serem inquiridas acerca da formação teórica e das implicações para a prática, as professoras pesquisadas apresentaram diferentes visões, mas todas reconhecem que a receberam durante o período de estada no curso de graduação. A maioria acredita que o curso de Pedagogia oferece bases teóricas importantes, pois discute questões inerentes ao desenvolvimento da criança. Porém, as autoras salientam que esta formação não lhes bastaria, pois ficaria ainda a lacuna do domínio linguístico. Uma solução, segundo elas, seria incluir disciplinas que discutam as especificidades das crianças como aprendizes nos currículos dos

curso de Letras. Uma das participantes, Tuchi, alerta para o fato de que a experiência prática facilita o processo. E, finalmente, todas as docentes destacaram a importância do curso de formação em relação à discussão sobre a relação entre teoria e prática, pois o reconheceram como uma oportunidade de crescimento profissional e superação das dificuldades.

Com relação à formação metodológica e seus reflexos na ação pedagógica, algumas crenças puderam ser inferidas a partir da análise dos discursos das professoras participantes do estudo de Santos e Benedetti (2009): a primeira delas se refere ao uso oral da língua alvo como sinônimo de aprendizagem da mesma. As professoras reclamaram que a oralidade não foi devidamente trabalhada durante a graduação. As professoras acreditam ainda que questões metodológicas não foram trabalhadas na formação inicial, especificamente aquelas que se ligam diretamente ao ensino nas séries iniciais e fazem questão de ressaltar que não querem utilizar os professores da graduação como modelos, pois estes foram negligentes.

Finalmente, o estudo de Santos e Benedetti (2009) sobre a formação docente específica para o trabalho com o referido público (crianças) sugere uma síntese das características que podem ajudar a construir o perfil do professor para atuar com LEC (Língua Estrangeira para Crianças). De acordo com as autoras, são elas: ter domínio de conteúdo para esta área e faixa etária, ter conhecimento linguístico-teórico sobre LE, utilizar metodologias atrativas para a aprendizagem de LE, ter conhecimento teórico sobre as fases de desenvolvimento da criança, aperfeiçoar-se, constantemente, por meio de cursos e eventos, ter vontade de aprender e ser dinâmico, gostar da área de ensino de LE, ter habilitação em LE.

1.4.2 Terceiro agente: coordenador pedagógico

Nas palavras de Ferreira, Oliveira e Santos (2009, p. 114), “há ainda um terceiro agente que, por não estar fisicamente ou pessoalmente presente na sala de aula, é muitas vezes esquecido nas discussões teóricas, apesar de sua forte e perceptível influência” no processo de ensino e aprendizagem de LE. Baseados em Almeida Filho *et al* (PGLA, 2008), os autores supracitados os definem terceiros agentes da seguinte maneira:

[...] são outras pessoas [além do professor e dos alunos] que influem direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem de línguas. São eles, por exemplo, pais de alunos menores, colegas nas escolas e universidades, autores de documentos importantes na regulação do ensino, autores de materiais didáticos, jornalistas, coordenadores de área, diretores de escola, donos de franquias ou mentores de método franquiado, entre outros. (PGLA, 2008 apud FERREIRA, OLIVEIRA e SANTOS, 2009, p. 114).

Eles são capazes de alterar o andamento do que acontece no interior da sala de aula por suas posições decisórias ou capacidades de formar opiniões, conforme salientam os autores supracitados:

Cada um desses agentes possui seus próprios conjuntos de experiências positivas e negativas, crenças, valores e opiniões sobre o aprender e o ensinar línguas. Todos esses elementos, se forem devidamente analisados a partir dos discursos (orais e escritos), atitudes e movimentações produzidos por esses agentes, nos permitirão recuperar a abordagem que orienta suas decisões a partir de seus posicionamentos, intuições e “cultura compartilhada de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1997 *apud* FERREIRA, OLIVEIRA e SANTOS, 2009, p. 115).

Nesta perspectiva, destaco o coordenador pedagógico como sendo um importante terceiro agente no contexto deste trabalho, já que o estudo de suas crenças, valores, opiniões e experiências (ALMEIDA FILHO *et al*, 1997), viabilizado pela análise de seu discurso, me permitirá compreensão da força norteadora de suas ações.

De acordo com Libâneo (2004, p. 221), “planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula”, com vistas à qualidade do ensino, são funções do coordenador. No livro “Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática”, o autor destina um capítulo às funções do diretor e do coordenador das escolas de educação básica. Das doze funções listadas, com relação ao segundo agente (coordenador pedagógico), destaco:

- 1- Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussão para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola.
- 2- Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.
- 3- Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores (...), especialmente em relação ao desenvolvimento de competências em metodologias e procedimentos específicos de cada matéria (...), apoio na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica (...) e desenvolvimento de competência crítico - reflexiva.
- 4- Propor e coordenar atividades de formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores (...) e, finalmente,
- 5- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos por meio de práticas colaborativas. (LIBÂNEO, 2004, p. 221-224)

Para Libâneo (2004, p. 224), a docência e a coordenação são funções distintas e, portanto, requerem uma formação específica. Porém, isso não quer dizer que um docente não deva se apropriar de conhecimentos específicos da gestão ou vice-versa. O fato é que todos os agentes envolvidos devem estar preparados para lidarem com as diversas situações de ensino, ligadas às suas respectivas funções.

Na seção seguinte, teço considerações sobre a legislação e a formação de professores de LE no Brasil. Embora este não seja o foco do presente estudo, julgo relevante o fato de

pensar sobre o perfil do profissional que está ocupando a cadeira de professor LEC nas escolas de primeira fase do EF em nosso país.

1.5 Refletindo sobre a legislação e a formação de professores

Apesar de a formação de professores não ter sido objeto de estudo desta pesquisa, considere-se relevante o fato de tecer uma breve reflexão acerca do que diz a legislação vigente sobre a formação do professor de educação básica no contexto nacional.

Em 19 de outubro de 1962 foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o parecer nº 283, que propunha o currículo mínimo para o curso de Letras. O parecer substituiu o conjunto das cinco línguas que deveriam ser ensinadas nos cursos até então por apenas uma língua estrangeira. Porém, isso não resolveu o problema, pois o número de horas destinado ao ensino da LE e de suas respectivas literaturas era insuficiente, mesmo em se tratando das universidades públicas (cerca de 360 horas destinadas ao ensino de línguas e 120 horas destinadas ao ensino das literaturas).

É neste contexto que surge a dupla licenciatura em Letras. Vale ressaltar a crença apresentada no estudo de Valnir Chagas⁹ de que todo professor de LI deveria, necessariamente, ser também professor de Língua Portuguesa. Esta crença apresentada nos estudos do autor direciona-nos para pensar o fato de que parece um absurdo um professor de LE não dominar a língua materna. Daí a justificativa para a dupla licenciatura. Assim, duas possibilidades de habilitação tornaram-se possíveis: habilitação em Português ou em Português e uma Língua Estrangeira clássica ou moderna.

O parecer também sugeria uma lista básica de oito disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo.

Em 10 de outubro de 1969, a resolução nº 9 determinava que o currículo dos cursos devesse habilitar o profissional ao exercício do magistério em escolas de 2º grau, atualmente, Ensino Médio. Logo, o currículo mínimo deveria abranger disciplinas como Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau. O estágio

⁹ Segundo dados disponíveis em www.helb.org.br, Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006) é autor da Didática Especial de Línguas Modernas (1957), obra pioneira de fundo histórico no cenário de publicações sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. Nesse livro, o autor analisa e ambienta métodos de ensino ao longo da história do velho continente e do Brasil. Trata-se de obra pioneira e sem equivalente para o ensino de língua materna e para a compreensão da história do ensino de línguas no Brasil, hoje estudado pela Linguística Aplicada. Entre outras obras suas está O Ensino de 1º e 2º Graus: Antes, Agora e Depois?, livro de estrutura e funcionamento valendo como retrato de muitas épocas.

supervisionado passa a ser também uma obrigatoriedade, devendo o mesmo acontecer durante pelo menos um semestre de um curso composto por oito períodos.

Apesar de a resolução determinar o cumprimento do estágio supervisionado, não observamos nela nenhuma referência especial à Didática de Língua Inglesa, podendo esta disciplina ser ministrada até mesmo por um Pedagogo, realidade presente em algumas de nossas universidades até a atualidade. Logo, segundo Paiva: “esse fosso que se estabeleceu entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas é um dos fatores que geram a precariedade da formação de professores de língua nos cursos de Letras no país”. (PAIVA, 2003, p. 70).

Ainda segundo Paiva,

a tentativa de se dividir a didática em geral e específica separa o indivisível como se métodos e técnicas pudessem ser estudados sem conexão com o planejamento e a avaliação e sem problematizar o que é língua, o que é língua estrangeira e como se aprende ou adquire essa língua. (PAIVA, 2003, p. 70)

Assim, observa-se que a legislação ignora ou simplesmente desconsidera a complexidade do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira, não privilegiando em nenhum momento a formação do professor especialmente habilitado nesta área.

Nem mesmo durante a década de 90, com a publicação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, observamos mudanças significativas na legislação no que se refere ao ensino de uma Língua Estrangeira e, em consequência:

Ainda sob o pretexto da supremacia do idioma materno, não se permite um ensino de qualidade de LE, alimentando o círculo vicioso: os cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não tem competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se tornarem professores no prazo máximo de três anos. (PAIVA, 2003, p. 71)

Concordo com Paiva, pois o que ocorreu foi apenas a perpetuação da má formação profissional dos professores de línguas estrangeiras. Não havia e ainda não há políticas públicas sólidas que viabilizem a boa formação e a consequente valorização deste profissional.

Em 2002, pela primeira vez, o Ministério da Educação e Cultura manifesta uma certa preocupação com os cursos de formação de professores e aprova em 18 de dezembro a resolução nº 1, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em Educação Básica. Na sequência, em 19 de fevereiro de 2002, é aprovada a resolução nº 2,

a qual institui a duração e a carga horária dos cursos. A partir da observação das mesmas e segundo Paiva (2003), podemos listar as seguintes mudanças na legislação:

- A carga horária dos cursos passa a ser de 2800 horas, sendo 400 de prática, 400 de estágio supervisionado, 1800 para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
- O currículo passa a ser mais flexível ao passo que faculta ao profissional a possibilidade de ser formado de acordo com suas opções e necessidades do mercado de trabalho; possibilite a oportunidade de desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício profissional; dê prioridade para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma; promova a articulação entre teoria e prática e que tenha autonomia de escolhas durante a vida universitária.
- O graduado deve, ao concluir sua formação inicial, apresentar domínio da língua e das competências mínimas necessárias ao exercício profissional.
- Não deve haver mais uma separação entre prática de ensino e estágio supervisionado.
- A maior parte dos docentes deve estar envolvida com as atividades de estágio se quiserem ter uma boa avaliação de seus cursos.
- O estágio supervisionado passa a ser uma obrigatoriedade, em parceria com as escolas de ensino básico (deve haver uma contrapartida de uma para com a outra).
- Priorização da formação de um profissional pesquisador.

Logo, observamos que a nova legislação privilegia, mesmo que involuntariamente a atuação de profissionais ligados à LA ou ao ensino de línguas especificamente, tendo em vista o fato de que, para se atingir a formação prevista, faz-se necessário que o professor formador compreenda com profundidade a complexidade do processo.

Porém, apesar de todas as mudanças na legislação, não observamos mudanças significativas no cotidiano dos cursos de graduação. Alguns estudiosos acreditam que, para que haja uma melhoria na qualidade, será necessário acabar com as duplas licenciaturas. Mas tal solução definitivamente não resolveria o problema, mas sim traria outros desafios a serem sanados, como por exemplo, a falta de clientela nos cursos de licenciatura única, já que há a crença de que a dupla habilitação viabiliza a oportunidade de múltiplas atuações no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, uma das soluções apontadas por Paiva (2003) é a de que os currículos elaborados pelas universidades privilegiem de maneira sólida disciplinas que favoreçam a formação dos professores de línguas, já que a legislação vigente lhes confere esta autonomia.

Vieira-Abrahão (2007), ao refletir sobre a formação inicial do professor de LE, faz uma releitura da legislação vigente, destacando a necessidade de relacionar teoria e prática

docente. Assim, postula que este entrelaçamento só será possível se houver a viabilidade de parceria entre universidade e escola pública, conforme salienta no excerto abaixo:

De nada adianta o aumento da carga horária do componente prático dos cursos de licenciatura se não houver um planejamento e um bom aproveitamento dessas horas. Para que isso aconteça, condições precisam ser criadas tanto pelas universidades, quanto pelas instâncias educacionais superiores (MEC, Secretarias de Educação). Cabe à universidade instituir o cargo de coordenador pedagógico e ampliar o quadro de docentes de Prática de Ensino, para que um trabalho de qualidade possa ser viabilizado. Às instâncias educacionais superiores cabe a oficialização da função de professor formador do campo de estágio, com redução da carga horária em sala de aula e com horas disponíveis para o trabalho de planejamento, condução e avaliação dos estágios. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, p. 165)

Assim, podemos concluir que os desafios a serem superados são inúmeros. É premente, pois a necessidade de repensar os papéis dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE, desde as instâncias superiores, até o próprio professor, sujeito transformador da realidade dinâmica que o cerca.

Especificamente sobre a formação de professores para atuarem em contexto de ensino e aprendizagem de LEC, Lima e Margonari (2010, p. 190) destacam que

Se por um lado observa-se uma grande valorização social e um interesse crescente pelo estudo de idiomas, o que converte na inclusão de aulas de LE na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, por outro, não existem ainda, parâmetros oficiais que orientem o ensino de LE para esses segmentos, assim como não é contemplado com as devidas especificidades no curso de Licenciatura em Letras, a exemplo do que também ocorre nos cursos de Normal Superior e Pedagogia.

Para as autoras supracitadas, uma possível solução para o paradoxo exposto acima seria que disciplinas voltadas para a formação do professor de LEC fossem inseridas nos currículos cursos de graduação. Como sugestão, relatam a proposta oferecida pela disciplina de Estágio Supervisionado e Orientação ofertada pelo curso de Letras da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), nos anos de 2007 e 2008. Tal proposta contemplou o oferecimento de mini-cursos voltados para o ensino de Inglês para crianças, além da elaboração de um projeto intitulado *Oficina de Inglês para Crianças*, executado pelas alunas de graduação. Para mais detalhes sobre esta proposta, sugiro a leitura do artigo *A Prática de Ensino e a Formação de Professores de Inglês para Crianças*, publicado no livro *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*, de Rocha, Silva e Tonelli, (2010).

No capítulo seguinte, intitulado *Metodologia*, relato as perspectivas organizacionais que nortearam a realização deste estudo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo está organizado em oito seções. Nelas discorro sobre os fundamentos metodológicos que guiaram este estudo. Inicialmente, teço considerações sobre o paradigma qualitativo de pesquisa em Ciências Humanas, sobre o método escolhido - o Estudo de Caso – e, especificamente, sobre as abordagens de investigação de crenças sobre ensino e aprendizagem de LE. Posteriormente, detallo o contexto da pesquisa e os procedimentos e instrumentos utilizados e, finalmente, teço as considerações éticas em virtude do fato de algumas crianças terem sido participantes do presente trabalho.

2.1 O paradigma qualitativo

Segundo Lavelle & Dionne (1999) e Chizzotti (2006), o saber, bem como as maneiras de construí-lo, são extremamente necessários à espécie humana, pois ele facilita sua existência. Logo, esse pode ser construído de modo espontâneo, ligando-se às tradições de uma determinada comunidade, às suas instituições (igreja, família, escola etc.) e à autoridade destas instituições em contextos específicos, ou de modo racional, primando, pois, pela racionalidade e determinando o que conhecemos por saber científico.

Esta distinção entre o saber espontâneo e o saber científico possui raízes históricas. Com o surgimento da Filosofia, na Grécia Antiga, Aristóteles e Platão instigaram a desconfiança com relação aos saberes baseados na intuição, no senso comum e defenderam o princípio de que a “mente humana é capaz, apenas com seu exercício, de produzir o saber apropriado” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 22). Surge, assim, a distinção entre o sujeito e o objeto e o princípio da causalidade, proposto por Platão. Ou seja: de um lado, “o sujeito que procura conhecer e, de outro, o objeto a ser conhecido, bem como a relação entre ambos”. Com relação ao princípio da causalidade, a ideia é a de que “toda causa provoque uma consequência e que a consequência seja compreendida pela compreensão da causa” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 22-23).

Já na Idade Média, a teologia supera a filosofia em virtude do domínio ideológico do cristianismo, fundamentado na Igreja Católica. Como uma forma de reação, o Renascimento tenta sobrepô-lo, mas não consegue devido à insipiência de suas bases epistemológicas, tornando-se inevitavelmente dominado pelo misticismo. Até que no século XVII floresce a

necessidade de se produzir um saber verdadeiramente científico, racional, baseado na experimentação e, desta semente, brota mais adiante, no século XIX, o que conhecemos como Positivismo.

A corrente Positivista de pesquisa fundamenta-se em três princípios básicos, segundo (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 27), a saber: o empirismo (*parte da realidade como os sentidos percebem e ajusta-se à realidade*), a objetividade (o conhecimento deve respeitar integralmente o objeto do qual trata o estudo, não devendo o pesquisador exercer qualquer interferência sobre ele) e experimentação (pois só ela traz a verdade, já que tudo deve ser passível de testes). Tal corrente deu origem ao método Positivista de Pesquisa, amplamente aplicado às Ciências Naturais, o qual parecia servir também às Ciências Humanas (doravante CH) até a segunda metade do século XIX, quando se inicia a busca por métodos de pesquisa específicos para tal fim.

A ineficácia da aplicação do método Positivista em relação às pesquisas em Ciências Humanas se deu em virtude de inúmeros fatores. O primeiro deles diz respeito ao objeto de estudo: em CH os objetos de estudo são diferentes, já que o comportamento humano não é previsível e, por esta razão, não admite regularidades. Além disso, o ser humano na condição de “objeto” sofre influência também do “sujeito” (pesquisador) e vice-versa. E o pesquisador, por sua vez, exerce influência sobre a pesquisa, conforme ressaltam Laville & Dionne (1999 *op. cit.*, p. 32-33).

Foi sob essa perspectiva que Lüdke e André (1986) apontaram alguns rumos para as pesquisas em educação na atualidade. Para estes autores, fazer pesquisa é muito mais do que coletar informações: “É preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletados sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (p. 1).

Assim como Laville & Dionne (1999) e Chizzotti (2006), Lüdke & André (1986) parecem concordar que a pesquisa em Educação é incompatível com a rigidez do esquema experimental, já que objeto e sujeito não se separam e que ambos são seres sociais e, por esta razão, são mutáveis, suscetíveis às interferências e ao dinamismo do contexto. Logo, os autores Lüdke & André (1986) apontam as novas propostas metodológicas ou abordagens que tentam superar as limitações oriundas das tentativas de aplicação dos princípios positivistas em pesquisas de caráter humano/educacional. São elas a pesquisa participante ou participativa, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística e o estudo de caso. Como técnicas que viabilizam a aplicação das devidas abordagens, os autores sugerem a observação participante, a entrevista e a análise documental.

O paradigma qualitativo foi por mim escolhido por que oferece a possibilidade de interpretação dos dados de uma forma mais profunda e coerente do que a mera quantificação.

Para este trabalho, adotei o Estudo de Caso como vertente metodológica norteadora, sobre a qual discorro brevemente na seção seguinte, com base em Faltis (1997) e Stake (1994).

2.2 O estudo de caso

Tanto Stake (1994), quanto Faltis (1997), baseados em Smith (1978), definem o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa na qual se examina um fenômeno específico como um *sistema delimitado*. Desse modo, um sistema delimitado, segundo o primeiro autor, deve ser entendido como uma unidade de análise limitada pelo olhar de um pesquisador, como por exemplo, um professor, uma casa, uma sala de aula ou uma escola.

De acordo com Stake (1994, *op. cit.* p. 236) o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas sim uma escolha de um objeto a ser estudado. Como um método de pesquisa, ele é definido pelo interesse em casos individuais e não pelas técnicas de investigação utilizadas. Nessa perspectiva, o autor sugere que o pesquisador qualitativo siga as seguintes orientações ao realizar um estudo dessa natureza:

1. Delimitar o caso, conceituando o objeto de estudo.
2. Selecionar o fenômeno, os temas ou os problemas, isto é, as perguntas de pesquisa a serem enfatizadas.
3. Buscar regularidades nos dados para desenvolver as questões.
4. Triangular as observações-chave juntamente com as bases de interpretação.
5. Selecionar interpretações alternativas para prosseguir.
6. Desenvolver afirmações ou generalizações sobre o caso.

Assim, mediante a natureza deste trabalho, sintetizada como a intenção de pesquisar as crenças de primeiros, segundos e terceiros sobre o processo de ensino-aprendizagem de Inglês para crianças, bem como a relação entre elas, adotei o paradigma qualitativo e optei pelo estudo de caso como método norteador de minhas ações na condução desta pesquisa. Portanto, as orientações anteriormente citadas foram alguns de meus pontos norteadores.

Faltis (1997) destaca que existem dois tipos métodos de estudo de caso: o interpretativista e o intervencionista. Em ambos, a análise dos dados consiste em descobrir as ligações entre o contexto e um fenômeno particular de interesse, o que vai ao encontro direto

da proposta de Barcelos (2001) sobre a Abordagem Contextual para a pesquisa em crenças, explicitada acima.

A diferença entre o estudo de caso interpretativista e o estudo de caso intervencionista é que, no segundo, o pesquisador estuda que efeitos sua intervenção teve sobre os participantes de um dado estudo (FALTIS, 1997, p. 145). Como minha proposta não foi de intervenção, esta pesquisa se enquadrou na modalidade interpretativista.

Faltis (1997) e Stake (1994) também chamam a atenção com relação à questão da validade do estudo, já que os pesquisadores nunca sabem se a realidade por eles construída é a mesma dos participantes da pesquisa. Portanto, há maneiras de validá-lo: uma possibilidade seria a confirmação das interpretações do pesquisador através de uma conversa com os participantes.

Os mesmos autores sugerem que uma das maneiras de minimizar os problemas anteriormente citados é utilizar-se da triangulação, da observação do contexto por um longo período, checar e re-chechar as afirmações e criar hipóteses e orientações teóricas no início do estudo.

A título de esclarecimento, vale ressaltar que a triangulação deve ser genericamente considerada como um processo que usa de percepções múltiplas para esclarecer significados, procedendo a repetição de uma observação ou interpretação para validar um estudo. Ela serve também para esclarecer significados por identificar diferentes maneiras de como o fenômeno tem sido visto (STAKE, 1997).

Logo, esta pesquisa se define como um estudo de caso interpretativista, uma vez que abordou a análise de um fenômeno específico (o ensino de LI para crianças), sob a perspectiva de três dos agentes envolvidos no processo (coordenadora pedagógica, professora e alunos-crianças), com base nas orientações específicas deste método.

2.3 Abordagens de investigação de crenças sobre ensino-aprendizagem de LE

O estudo de Barcelos (2001) é considerado um estado da arte sobre a metodologia de pesquisa em crenças, conforme destaca a própria autora. Até 2001, nenhum estudo havia se preocupado com a questão da metodologia, o que de fato poderia ser considerado como uma incongruência, já que este é um conceito complexo, para o qual existem inúmeras definições, inclusive dentro da Linguística Aplicada.

Desse modo, Barcelos (2001) propõe três abordagens distintas para a investigação das crenças, as quais retomo e discorro a seguir. Porém, assinalo desde já que a Abordagem Contextual foi por mim adotada para a realização deste estudo, visto que, dentre outras características relevantes, a mesma considera as crenças como sendo específicas de um determinado contexto ou grupo.

Vale ressaltar que, para Barcelos (2001, p.73), “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. Podem ser internamente inconsistentes e contraditórias”. Logo, elas estabelecem estreita influência sobre os comportamentos dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, obviamente, influenciam suas abordagens. Assim, salienta a autora, “para entender as crenças, precisamos entender não somente as intenções, mas também os significados intersubjetivos que permeiam os pensamentos e ações” (p. 74). Logo, é preciso que o pesquisador analise além dos discursos e estabeleça uma correlação destes com as experiências e ações dos participantes.

As três abordagens trazidas por Barcelos (2001) são denominadas como Normativa, Metacognitiva e Contextual. O quadro abaixo apresenta uma síntese dos conceitos de crenças, das características das referidas abordagens (no que se refere à metodologia, ao conceito de crenças e à relação entre crenças e ações) e as vantagens e desvantagens inerentes a cada uma delas:

Quadro 2.1: Características, Vantagens e Desvantagens das Três Abordagens

	Normativa	Metacognitiva	Contextual
Metodologia	Questionário do tipo <i>Likert-Scale</i> ¹⁰ .	Entrevistas	Observações, entrevistas, diários e estudos de caso.
Definição de Crenças sobre a aprendizagem de línguas	Crenças são vistas como sinônimos de ideias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre a aprendizagem de línguas.	Crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem de uma determinada sociedade.

¹⁰ Esse tipo de questionário contém afirmações com alternativas que vão desde “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente”. O questionário mais usado é o *Befiefs About Language Learning Inventory* (BALLI), que foi desenvolvido por Horwitz (1985 *apud* BARCELOS, 2001, p. 76).

Relação entre crenças e ações	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de línguas.	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora admita-se a influência de outros fatores como objetivos, por exemplo.	Crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.
Vantagens	Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	Permite que os alunos usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender.	Permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações.
Desvantagens	Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de afirmações predeterminadas pelo pesquisador. Os alunos podem ter interpretações diferentes sobre esses itens.	As crenças são investigadas somente através das afirmações dos alunos (não há preocupação com a ação dos alunos).	É mais adequada a um pequeno número de participantes. Consome muito tempo.

Fonte: Barcelos (2001, p. 82-83).

Segundo Barcelos (2001), as abordagens normativa e metacognitiva apresentam problemas por não considerarem relação entre crenças e experiências. Logo, não analisam as crenças dos alunos nos seus próprios termos, tratam as crenças como um conceito pré-estabelecido e não levam em consideração o contexto. Já a abordagem contextual “emprega categorias embasadas, ou seja, permite que o sentido emergja dos dados” (FREEMAN, 1996 *apud* BARCELOS, 2001, p. 84-85).

É importante ressaltar, segundo a autora, que as escolhas metodológicas dependem das perguntas de pesquisa e que os instrumentos utilizados para a coleta de dados podem ser combinados.

Apoiada em Woods (1997), Barcelos (2001) afirma que a falta de embasamento dos estudos na área de crenças dificultam a compreensão do fato de como os alunos as utilizam e mudam seus comportamentos e que, embora alguns trabalhos que empregam a abordagem contextual já utilizem estes aspectos, pouco se sabe sobre a função das crenças na aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001, p. 84).

Em síntese, este estudo adotou a abordagem contextual por considerá-la apropriada às perguntas de pesquisa por mim propostas. Sendo este estudo de caráter interpretativista, suponho que as experiências dos participantes influenciaram suas crenças e ajudaram-me sobremaneira a compreender o todo do processo.

2.4 O contexto da pesquisa

Nesta seção, discorro em detalhes o contexto da pesquisa, as perspectivas iniciais, as dificuldades encontradas, o local e o período de coleta de dados e, finalmente, o perfil dos participantes.

2.4.1 As perspectivas iniciais

Conforme mencionei no Capítulo Introdutório deste trabalho, a motivação para este estudo nasceu de minha experiência como coordenadora de um Centro de Línguas (Projeto de Extensão de uma Universidade Pública do Estado de Goiás). Durante os três anos de gestão do mesmo, observei a crescente demanda da sociedade local pelo ensino da língua inglesa para crianças, ao ponto de termos que implantar o curso em virtude da grande procura. Além disso, minha motivação foi aumentada ao ouvir as reclamações dos alunos do curso de Letras Português/Inglês desta mesma Instituição em relação ao fato de terem que atuar como professores de LE nas séries iniciais das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, sem terem formação acadêmica para isso (estes mesmos alunos foram contratados via concurso público para lecionarem no contexto descrito acima, mesmo sem terem terminado a licenciatura, tamanha era/é a necessidade de mercado). Somado ao fato da formação incompleta, os acadêmicos também reclamavam da falta de suporte da Secretaria Municipal de Educação, a qual não oferecia orientação específica sobre o assunto aos docentes. Tais fatos me inquietaram tão profundamente, que decidi realizar minha pesquisa de mestrado neste contexto, a fim de compreender a relação das crenças que nele se instalavam

por parte dos agentes que participavam do processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa (alunos, professores e coordenadora pedagógica). Objetivei, portanto, analisar as crenças dos personagens envolvidos neste recorte da cena desde os bastidores até a exibição do espetáculo.

Quando ainda trabalhava na construção do referencial teórico da pesquisa, antes de ir a campo para dar início à coleta de dados, uma mudança inesperada: por questões pessoais, tive que mudar de cidade e, por consequência, mudar também de contexto de pesquisa. Para minha surpresa, o novo contexto guardava as mesmas particularidades do primeiro, com duas exceções:

- 1^a - quem atua como professor de LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental são Pedagogos e;
- 2^a - observei uma preocupação relevante da coordenadora pedagógica em relação ao ensino da Língua Inglesa (doravante LI) nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a qual descrevo na subseção intitulada “Os participantes”.

Desse modo, em agosto de 2010 dirigi-me à Secretaria Municipal da Happy City – Goiás para conversar com a Secretária sobre a possibilidade de realização da pesquisa em alguma escola da rede. Ela prontamente atendeu a minha solicitação, mostrando-se preocupada com a maneira através da qual o ensino da LI estava ocorrendo nas classes de primeira fase do EF. Logo, mostrou-me alguns materiais que haviam sido adquiridos pela Secretaria, já que, segundo ela, uma das maiores reclamações dos professores era com a falta de livros adequados para ministrar a disciplina.

Perguntei a ela qual seria a melhor escola e ela me deixou livre para realizar a escolha. Assim, fui encaminhada para uma conversa com a coordenadora pedagógica das escolas da rede municipal de ensino, professora Egéia, e esta me acompanhou durante uma semana para que eu visitasse todas as escolas a fim de efetivar a escolha de uma. Ao todo, foram três escolas e, por questões de adequação de horário e disponibilidade dos participantes, acabei optando pela turma de 5^o ano (última série do EF), do turno matutino da Escola “Dream of a Summer Night”.

Após essa etapa de visitas informais, que durou aproximadamente um mês, em setembro de 2010, informei à direção sobre a natureza de minha pesquisa, defini a sala em que ela seria realizada e os procedimentos para a coleta de dados. Vale ressaltar que a sala escolhida foi uma sugestão do diretor e da coordenadora do estabelecimento em comum acordo com a professora, que inicialmente mostrou-se assustada com a proposta, mas que após as minhas explicações, colocou-se à disposição para contribuir com o estudo. Desse

modo, recebi uma autorização escrita dos três agentes (diretor, coordenadora e professora titular da turma de 5º ano para que o mesmo fosse realizado).

Foi curioso o fato de que praticamente todos os gestores das escolas me receberam muito bem, como se minha pesquisa fosse trazer algo de inovador ou até mesmo uma solução para a insegurança que aparentavam enfrentar com relação ao ensino de LI para crianças.

2.4.2 O local e período de coleta de dados

A Escola “Dream of a Summar Night” está localizada na “Happy City”, cidade do interior no oeste goiano. A referida instituição situa-se na região periférica do município. Oferece ensino público gratuito aos alunos que estudam na primeira fase do Ensino Fundamental¹¹.

Quanto aos aspectos físicos, a escola está sediada em prédio próprio, possuindo apenas um pavilhão pequeno contendo cinco salas de aulas, um laboratório de informática com doze computadores, uma biblioteca, uma sala de professores, a secretaria e a sala da direção, a cantina, além de banheiros comuns para os alunos e funcionários. Na parte externa aos pavilhões, situa-se o pátio no qual os alunos fazem recreação.

Com relação à equipe de funcionários, a escola possui um diretor, uma coordenadora para os dois turnos de funcionamento (matutino e vespertino), dez professoras, uma dinamizadora do laboratório de informática, uma porteira, uma auxiliar de secretaria e duas merendeiras.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos e dois cenários distintos: na Secretaria Municipal de Educação da “Happy City”, local em que realizei visitas informais para me interar da iniciativa acerca da inserção da LI no currículo das escolas de 1ª fase do EF e também no qual apliquei os instrumentos de coleta à coordenadora pedagógica, e em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental, no período matutino da escola supracitada, frequentada por 15 alunos, com idades que variam entre 9 e 11 anos. Esta sala é dirigida por

¹¹ Segundo o dicionário Wikipédia, acessado em 12/03/2010, o Ensino Fundamental “é uma das etapas da educação básica no Brasil. Tem duração de nove anos, sendo a matrícula obrigatória para todas as crianças com idade entre seis e quatorze anos. (...) Regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, em 1996, sua origem retoma ao Ensino de Primeiro Grau, que promoveu a fusão dos antigos cursos primários (com quatro ou cinco anos de duração), e do curso ginásial, com quatro anos de duração, este último, considerado, até 1971, como ensino secundário. A duração obrigatória do EF foi ampliada de oito para nove anos pelo projeto de Lei nº 3.675/04, passando a abranger a Classe de Alfabetização, que até então não fazia parte do ciclo obrigatório. A Lei posterior, nº 11.114/05, ainda deu prazo até 2010 para os Estados e Municípios se adaptarem. Na prática, está dividido em dois ciclos, sendo: 1ª fase (do 1º ao 5º ano) e 2ª fase (do 6º ao 9º ano). Na primeira fase, as classes são regidas por pedagogos que lecionam disciplinas do núcleo comum. Na segunda fase, há professores de matérias específicas.”

apenas uma professora que leciona todas as disciplinas, inclusive Língua Inglesa. A única exceção é a Educação Física, disciplina para a qual existe um profissional específico.

Os dados foram coletados entre os meses de agosto e dezembro de 2010. No mês de agosto, realizei as visitas informais à Secretaria Municipal de Educação e às escolas da rede, conforme menção no tópico anterior. No mês de setembro, realizei a coleta de dados com a coordenadora e com a professora (aplicação dos questionários, realização das entrevistas e produção das narrativas escritas) nos primeiros 15 dias e, na segunda quinzena, tive o primeiro encontro com os alunos. Neste encontro, expliquei meus objetivos e salientei a importância da participação de cada um. Além disso, orientei a produção da narrativa escrita semiestruturada, instrumento sobre o qual dou maiores detalhes na sequência deste capítulo. Os meses de outubro e novembro foram destinados às observações de aulas com registros de notas de campo.

2.4.3 Algumas dificuldades encontradas

A primeira dificuldade encontrada foi com relação ao projeto inicial de pesquisa, pois em sua primeira versão, meu objetivo era realizar uma pesquisa vinculada aos estagiários da Universidade Pública na qual eu trabalhava como coordenadora de um projeto de extensão universitária e como docente ligada à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa (conforme relato no tópico 2.4.1). Com a mudança de cidade e de emprego, tive que readaptá-lo às novas perspectivas já descritas.

Outra dificuldade enfrentada foi a falta de um documento escrito que sistematizasse a inserção da LI no currículo das escolas municipais da Happy City. Para minha surpresa, não encontrei nenhum decreto, nenhum projeto ou qualquer outra coisa que descrevesse a maneira através da qual o ensino desta disciplina deveria ser conduzido. O único dado que obtive foi através da entrevista com a coordenadora: ela relatou que a inserção da disciplina no currículo ocorreu há muito tempo, mas que ela não sabia precisar quanto. De modo que minha intenção de fazer uma análise documental caiu por terra.

Apesar da falta de regulamentação, a professora regente da turma me informou que a LI era trabalhada apenas uma vez semana com os alunos, durante um período equivalente a uma hora/aula de 50 minutos. Logo, minha terceira e última dificuldade ligou-se a este fato: as aulas ocorriam apenas no último horário das quintas-feiras e muitas das vezes foram interrompidas por feriados e eventos típicos do calendário escolar. Desse modo, para que eu

pudesse finalizar minha coleta, a professora ofereceu-se para ministrar uma sequência de duas aulas semanais, nas quartas-feiras, durante três semanas seguidas.

2.4.4 Os participantes

Os participantes deste estudo foram a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, a professora regente da sala do 5º ano do Ensino Fundamental do período matutino da Escola “Dream of a Summer Night” e seus 15 alunos (crianças com idades variáveis entre 9 e 11 anos). Eles “foram nomeados por pseudônimos para assegurar os princípios éticos de investigação e proteção ao ato da participação, a fim de que nenhuma das informações fornecidas pudesse refletir em ações que representassem prejuízos a eles” (DENZIN e LINCOLN, 2005 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 96).

Vale ressaltar que as crianças envolvidas neste estudo tiveram suas identidades resguardadas (assim como as das demais) e que os posicionamentos externados por elas foram por mim levados em conta, pois conforme Schüklenk (2005 *apud* FALTIS, 1997), além do pesquisador e da equipe a ele ligada, todos os participantes contribuem para o sucesso de um estudo. Os pseudônimos das crianças foram por elas escolhidos durante a elaboração da narrativa escrita semiestruturada. Já os pseudônimos da professora e da coordenadora pedagógica da SME foram por mim sugeridos com base na relação entre o perfil destas participantes e alguns dos personagens da peça “Sonho de Uma Noite de Verão”, de Sheakspeare. O termo de consentimento livre e esclarecido que acordou a observação das aulas com registro de notas de campo foi assinado pelo diretor, pela coordenadora da unidade escolar e pela professora da turma. Não solicitei a autorização dos pais das crianças porque não houve nenhum tipo de gravação que violasse o resguardo da identidade das mesmas.

Maiores detalhes sobre o perfil de cada participante são apresentados na seção 3.1.

2.5 Procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa

Nesta seção, descrevo os passos e instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como seus objetivos e cronogramas de aplicação. Tais instrumentos, a saber, o questionário, a entrevista semiestruturada, a narrativa escrita, a narrativa escrita semiestruturada e observação de aulas com registro de notas de campo, permitiram-me interpretar e analisar os dados que entrecruzaram durante a realização da pesquisa.

2.5.1 Questionário

Este instrumento denominado Questionário (cf. anexo C) foi planejado antes de minha ida ao campo. Na mesma perspectiva apresentada pelo estudo de Oliveira (2010), a utilização deste instrumento viabilizou a reflexão acerca dos valores socioculturais de duas das participantes do presente estudo (a coordenadora e a professora). O primeiro questionário foi recebido por mim dia 08/09/2010 (dia da entrevista) das mãos da coordenadora pedagógica e o segundo, no dia 20/09/2010 (dia do meu primeiro encontro com os alunos) das mãos professora regente da turma pesquisada. Vale ressaltar que eles foram entregues a elas durante o período de visitas informais e que eu não delimito tempo para que as participantes o respondessem.

Considerando a observação de Nunan (1992) acerca da representatividade da combinação de dados quantitativos com uma pesquisa qualitativa e a afirmação de Vieira-Abrahão (2006, p. 222) de que os “questionários mistos têm sido empregados com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e até mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos”, elaborei um modelo contendo questões abertas e fechadas. Este modelo foi pilotado antes da aplicação para que não gerasse ambiguidades nos enunciados. Para tanto, contei com a ajuda de colegas professores da área.

2.5.2 Entrevistas semiestruturadas

Após a aplicação do questionário, realizei tanto com a coordenadora, quanto com a professora uma entrevista semiestruturada. Para estas duas participantes este instrumento foi uma ferramenta considerada primária, ou seja, foi a fonte principal de coleta de dados, mas não somente a única. Os dados oriundos da entrevista com a coordenadora foram triangulados com os dados do questionário e da narrativa escrita, neste caso, considerados como instrumentos secundários. Já os dados provenientes da entrevista com a professora foram triangulados não só com os dados do questionário e da narrativa escrita, mas também com aqueles advindos das observações das aulas com registros de notas de campo.

Vieira-Abrahão (2006) afirma que as entrevistas semiestruturadas são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade, pois possibilitam o surgimento de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. A autora acrescenta ainda que este “é o instrumento que melhor se adéqua ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais” (p. 223).

Obviamente, estas entrevistas foram realizadas após um período de conversas informais que possibilitou o estabelecimento de um clima de confiança mútua e intimidade entre mim e as duas participantes. Elas aconteceram no dia 08/09/2010 com a coordenadora e no dia 16/09/2010 com a professora. A professora aproveitou o momento em que os alunos estavam na aula de Educação Física para responder à entrevista.

O maior objetivo que tive com a aplicação deste instrumento foi observar a relação entre as crenças, o dizer e o fazer das participantes envolvidas (coordenadora e professora). Minha inspiração foi o trabalho de Barcelos (1995) que valoriza a triangulação e o cruzamento entre as falas e ações. À semelhança de Oliveira (2010), o uso deste instrumento me permitiu:

a) Ilustrar dados qualitativos relativos às identificações de crenças; b) completar lacunas apresentadas nas narrativas escritas e nos questionários e, finalmente, c) familiarizar com as participantes, a fim de que os dados extras fossem revelados espontaneamente (p. 103).

As perguntas formuladas (cf. anexos D e E) eram subjetivas, discursivas e tinham o objetivo de conceder a voz a cada participante para que fizessem exposições, referências espontâneas e reflexões. Desse modo, possuíram um roteiro, foram gravadas em áudio e, posteriormente, foram transcritas, seguindo as convenções estabelecidas por Marcuschi (1986), conforme lista apresentada nos volumes iniciais deste volume.

2.5.3 Narrativa escrita ou auto-relato

As narrativas ou auto-relatos definem-se como relatos orais ou escritos de experiências pessoais (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 224). No caso desta pesquisa, minha opção foi pelo relato escrito.

À professora solicitei um relato descritivo sobre sua experiência como professora de LI para crianças, além de menções sobre suas experiências prévias com a língua e sobre a proporção em que estas têm influenciado sua prática em sala de aula.

À coordenadora solicitei a descrição de como foi tomada a decisão de se inserir a disciplina “Língua Inglesa” no currículo das escolas municipais de primeira fase do Ensino Fundamental, bem como o relato dos pontos positivos e negativos oriundos desta iniciativa.

Segundo Telles (2002 *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 224), a pesquisa narrativa e suas variantes

Não só nos propiciam a construção de representações da prática pedagógica do professor de línguas, como também têm potencial de apresentar a própria experiência de vida dos professores nas suas mais variadas formas, através de narrativas historiadas ou estórias sobre experiências docentes.

Portanto, a utilização deste instrumento buscou captar as histórias da professora e da coordenadora para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LI por crianças. Nessa perspectiva, Vieira-Abrahão (2006, p. 224) ressalta que “nas pesquisas sobre crenças, as diferentes modalidades de relatos têm sido utilizadas com o propósito de mapeá-las e buscar entender as suas origens”.

Durante o período de visitas informais, juntamente com o questionário, entreguei e expliquei a proposta de narrativa a cada uma das participantes. Elas solicitaram um tempo para efetivar a redação. Deixei-as livres para escrever e elas me devolveram juntamente com os questionários, nas datas anteriormente mencionadas (08/09/2010 e 20/09/2010).

2.5.4 Narrativa escrita semiestruturada

As crenças dos alunos-elfos¹² foram mapeadas tomando por base dois instrumentos de coleta: uma narrativa escrita semiestruturada¹³ (realizada sob minha orientação no dia 20/09/2010; este também foi o dia de meu primeiro contato com os alunos) e a observação de aulas. À semelhança de Leffa (1991), meu objetivo foi sondar as crenças que os alunos do 5º ano, última série do Ensino Fundamental, possuíam sobre a Língua Inglesa, sobre o falante nativo, sobre a aprendizagem da língua e sobre os objetivos que os motivavam a estudá-la. O autor salienta que é importante não considerarmos os conceitos das crianças como sendo simples ou tolos, pois eles têm muito a contribuir para a reflexão acerca da prática de ensino específica para este público, pois nesta fase, já são capazes de expressar suas opiniões com clareza. Além disso, a atitude de considerarmos suas opiniões como sendo relevantes traz para a cena aquilo que de fato concebemos como ensino centrado no aluno.

¹² Segundo o dicionário Wikipédia, acessado em 29/11/2010, “Elfo é uma criatura mística da Mitologia Nórdica, que aparece com frequência na literatura medieval européia. Eram divindades menores da natureza e da fertilidade. Os elfos são geralmente mostrados como jovens de grande beleza vivendo entre as florestas, sob a terra, em fontes e outros lugares naturais. Foram retratados como seres sensíveis, de longa vida ou imortalidade, com poderes mágicos, estreita ligação com a natureza e, geralmente, acompanhados de ótimos arqueiros.”

¹³ A título de esclarecimento, gostaria de reafirmar que o nome dado a este instrumento foi uma criação destinada especificamente a esta pesquisa. Os procedimentos metodológicos de sua aplicação foram sugeridos por Leffa (1991), porém, o autor não fornece a ele qualquer tipo de designação ligada aos aspectos de nomenclatura.

A produção da narrativa semiestruturada iniciou-se com uma atividade livre de escrita: os alunos foram solicitados a escrever quantas palavras viessem a suas mentes depois que uma palavra rápida fosse pronunciada. As palavras foram “internet” e “Xuxa” e eles tiveram 2 minutos para cada uma delas. No segundo momento, eles tiveram que escrever palavras relacionadas a “*Portuguese*”, “*Avatar*” e “*English*” e não havia tempo limite. A suposição por trás desta atividade era de que as palavras escritas pelos alunos, depois que eles ouvissem a palavra “*English*”, deveria refletir as crenças que eles possuíam sobre língua ou a falta delas. Esta experiência, segundo Leffa (1991), tem uma medida de validade embutida para testar esta suposição, que é o uso adicional de conceitos e experiências que são muito familiares aos alunos, tais como o nome de uma atriz infantil (Xuxa) e um recurso tecnológico contemporâneo (Internet). Logo, pode-se concluir que o que os alunos escrevem em seus experimentos está provavelmente ligado aos conceitos que eles possuem sobre a palavra – chave que nos interessa (*English*).

Na segunda parte, os alunos deveriam completar uma história. Esta mesma história foi criada por Leffa (1991). As únicas alterações por mim realizadas foram quanto aos nomes das personagens e quanto ao espaço da narrativa. Estas alterações se fizeram necessárias por questões ligadas à aproximação dos fatos com a realidade dos alunos. Eles receberam quatro folhas de papel, uma de cada vez. No topo de cada página havia uma instrução, a qual foi lida para eles em voz alta. A 1ª instrução apresentava o contexto, uma escola típica e seus personagens: Jéssica e Paul. Jéssica era brasileira, goiana, tinha 10 anos e morava na cidade de Goiânia com seus pais desde que nasceu. Paul tinha a mesma idade de Jéssica, tinha acabado de chegar dos EUA e veio morar em nosso país com sua mãe. Ambos estudavam no 5º ano do Ensino Fundamental e Paul não sabia falar nada em Português. A instrução era para que os alunos descrevessem Paul física e psicologicamente. O interesse era sondar as crenças que os alunos apresentavam sobre o falante nativo, pois eles deveriam definir com as próprias palavras qual eram suas ideias sobre uma criança típica americana. A 2ª instrução acrescentava que Jéssica tinha decidido estudar Inglês e os alunos deveriam escrever o que ela teria que aprender para ser capaz de se comunicar com Paul, ou seja, o interesse era sondar as crenças que os alunos possuíam sobre o processo de aprendizagem da Língua Inglesa. A 3ª instrução ligava-se à segunda, pois tinha o objetivo de sondar quais eram as crenças dos alunos sobre as estratégias de aprendizagem da língua, já que eles deveriam descrever o que Jéssica deveria fazer quando não conseguia entender o que Paul dizia, ou que estava escrito em uma revista. Finalmente, na 4ª instrução, os alunos foram informados que Jéssica havia ido para a universidade, que tinha uma profissão e que era capaz de falar Inglês muito bem.

Eles deveriam, pois, escrever o que o Inglês significava para ela, ou seja, o interesse era sobre as crenças que os alunos possuíam sobre a finalidade de aprender a língua.

2.5.5 Observação de aulas com registro de notas de campo

O último instrumento por mim utilizado foi a observação de aulas com o registro de notas de campo, a fim de verificar e documentar as ações e ocorrências relevantes para o meu tópico de investigação, conforme enfatiza Vieira-Abrahão (2006).

Adler e Adler (1994) denominam este instrumento como “observação naturalística qualitativa” e afirmam que além da possibilidade de combinação com outros instrumentos de pesquisa, ele também permite a criação de caminhos para a ação e o contato direto com os participantes.

Segundo Vieira-Abrahão (2006), há dois tipos de observação, que são definidos conforme as funções do observador: a observação participante e a observação não participante. Na primeira modalidade, o pesquisador se auto-observa e observa o outro, tornado-se parte do contexto e das atividades. Na segunda modalidade, o pesquisador observa e grava o que ocorre em sala de aula, sem se envolver com os participantes e com o contexto. Adotei, portanto, a observação participante.

Sobre este tipo de observação, Oliveira (2010), baseado em Adler e Adler (1994) afirma ser este um dos instrumentos mais adequados quando se trata de investigação de crenças na perspectiva da abordagem contextual, já que

essa característica de participante observador, assumida pelo pesquisador, o permite examinar a si mesmo, tornar-se membro de um contexto, observar o outro e ainda participar da cultura e das atividades realizadas. (OLIVEIRA, 2010, p. 99)

Dessa forma, este instrumento me permitiu sondar e interpretar as características específicas do contexto, além de viabilizar um estreitamento das relações com a turma pesquisada, o que, de certa forma, me permitiu a confirmação ou refutação de algumas das crenças inferidas a partir da análise dos demais instrumentos aplicados à professora e aos alunos.

O período de observação dessas aulas se deu entre 20 de setembro de 2010 e 10 de novembro de 2010. Conforme mencionei anteriormente, a previsão era de que as aulas ocorressem em apenas um encontro semanal de 50', às quintas-feiras, no último horário. Porém, em virtude de alguns eventos típicos do calendário escolar e de alguns

recessos/feriados (29/09/2010 – Festival de Artes; 06/10/2010 – Jogos Inter - colegiais e 13/10/2010 – Recesso escolar proveniente de um feriado nacional), a professora se ofereceu para ministrar duas aulas semanais seguidas de 50' para que eu pudesse fechar meu ciclo de observações. As mesmas ocorreram às quartas-feiras, nos primeiros horários, nos dias 27/10/2010, 01/11/2010 e 10/11/2010. Portanto, perfiz um ciclo de 6 aulas observadas, além das duas destinadas à confecção da narrativa semiestruturada.

2.6 Procedimentos para a coleta de dados

Com base nos diversos instrumentos tratados anteriormente, esta pesquisa objetivou caracterizar e analisar as crenças e experiências dos participantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LI por crianças, bem como a relação dessas com suas respectivas ações. Desse modo, Johnson (1992, p. 90) afirma que a maneira mais adequada de validar um estudo de caso é através de várias fontes de dados.

À semelhança de Oliveira (2010, p. 103), apresento a seguir o Quadro 2.2, que contém os principais objetivos para a escolha e utilização dos instrumentos anteriormente descritos para a coleta de dados:

Quadro 2.2: Organização Cronológica e de Objetivos dos Instrumentos de Pesquisa

Instrumento	Objetivos	Cronograma
Questionário	- Conhecer o perfil da coordenadora e da professora. - Levantar algumas experiências e crenças sobre ensino-aprendizagem de LI.	Entregues em Agosto, durante as visitas informais. Recebidos em 08/09/2010 das mãos da coordenadora, e em 20/09/2010, da professora.
Narrativa Escrita	- Documentar e analisar as experiências de aprendizagem de LE da coordenadora e da professora, bem como possíveis crenças que emergissem no contexto.	Entregues em Agosto, durante as visitas informais. Recebidos em 08/09/2010 das mãos da coordenadora, e em 20/09/2010, da professora.
Entrevista Semiestruturada	- Constitui-se uma possibilidade de triangular e confirmar dados obtidos	Realizada em 08/09/2010 com a coordenadora, e em 16/09/2010

	<p>por meio dos outros instrumentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantar crenças e experiências sobre ensino-aprendizagem de LI das participantes (coordenadora e professora). 	com a professora.
Narrativa Escrita Semiestruturada	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir as crenças dos alunos sobre a LI, sobre o falante nativo, sobre as estratégias de aprendizagem e sobre a finalidade de se aprender a língua. 	Produzida em 20/09/2010, sob minha orientação.
Observação de aulas com registro de notas de campo	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir crenças a partir das falas e ações da professora e das crianças. - Observar e relacionar as experiências, as crenças e ações daqueles participantes inseridos no contexto (crianças e professora). 	De 29/09/2010 até 10/11/2010 ou uma sequência de seis aulas.

Os dados foram triangulados, o que me possibilitou o entrelaçamento e a confirmação das informações levantadas, gerando maior confiabilidade e validade dos dados da pesquisa. Obviamente, estes dados me permitiram fazer afirmações que são específicas e inerentes apenas ao contexto pesquisado, o que confirma as proposições de Barcelos (2001) sobre a Abordagem Contextual e de Laville & Dionne (1999), Chizzotti (2006) e Lüdke e André (1986) sobre os princípios da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Vale ressaltar que os princípios éticos também foram respeitados, uma vez que as identidades dos participantes e do contexto foram devidamente resguardados, pois conforme Oliveira (2010, p. 104), “se faz imprescindível, no âmbito acadêmico, refletir sobre o prestígio de zelar para com a ética durante uma pesquisa”.

Neste trabalho, também foram meus objetivos: a) tomar as devidas precauções para que a rotina da sala de aula e da escola não se alterasse com o desenvolvimento da pesquisa (quando houve a sugestão de condensar as aulas, esta se deu por parte da professora e foi algo praticamente imperceptível para os alunos e demais agentes escolares); b) obter a permissão de cada participante ou de seus responsáveis (no caso, o diretor, a coordenadora e a professora são as pessoas responsáveis pelas crianças) para que as informações prestadas e discutidas pudessem ser utilizadas (leitura de transcrições, comentários etc.); e, pilotar todos os instrumentos para que os mesmos fossem validados.

2.7 Procedimentos para a análise de dados

Seguindo as orientações do estudo de Johnson (1992), os dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta foram por mim transcritos, analisados e categorizados, de modo que a triangulação garantisse a eles confiabilidade e validade. Nessa perspectiva, Oliveira (2010), baseado nesta mesma autora, afirma

que uma análise bem feita requer identificação da existência de questões, temas e variáveis relevantes, bem como a identificação de como essas categorias são padronizadas e inter-relacionadas, e, ainda, a explicação de como essas relações mútuas influencia os fenômenos em estudo e se configura em um sistema (p. 105).

Logo, com base nas perguntas de pesquisa, analisei os dados obtidos obedecendo aos padrões do paradigma qualitativo e os agrupei em duas categorias básicas, a saber: i) crenças sobre língua e ii) crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Por ocasião da análise das crenças dos alunos, ainda acrescentei duas outras categorias subjacentes: iii) crenças sobre o falante nativo e iv) crenças sobre os objetivos e as finalidades do ensino da língua (inglês). É importante lembrar que, no caso das crenças da professora e da coordenadora, estas emergiram dos dados e, com relação às crenças dos alunos, optei por estabelecer categorias em razão do modelo por mim utilizado para proceder a coleta (LEFFA, 1991).

Vale ressaltar que, conforme sugestão do estudo de Seliger e Shohamy (1995 *apud* OLIVEIRA, 2010), utilizei-me do princípio denominado *regrounding*, que consiste no retorno aos dados por uma segunda vez, a fim de confirmar resultados e eliminar incongruências. Além disso, retornei ao contexto de pesquisa já com as crenças inferidas em mãos a fim de conversar novamente com a professora e com a coordenadora para verificar a veracidade de minha análise. Elas concordaram com minhas interpretações ao lerem as tabelas correlacionadas com o levantamento de suas supostas crenças. O mesmo não pôde ser feito com os alunos, pois a maioria já estava de férias em meados de dezembro.

Após estes esclarecimentos sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa, meu próximo passo foi analisar e discutir os dados obtidos a partir dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Os detalhes deste procedimento estão descritos no capítulo seguinte, intitulado “Análise de Dados”.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

A partir dos objetivos elencados por este trabalho, analiso e discuto as crenças de uma coordenadora pedagógica, de uma professora e de seus alunos de 5º ano sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças, bem como a relação existente entre elas. É importante ressaltar, com base na Operação Global para o Ensino de Línguas (OGEL), proposta por Almeida Filho (1993), já mencionada no arcabouço teórico, que este é um processo complexo, que envolve, dentre outras coisas, a concepção de língua, de aprendizagem de língua e de ensino de língua por parte dos agentes envolvidos. Assim, as crenças levantadas se referem a tais concepções. Para tanto, retomo a relação que as mesmas mantêm com os construtos inerentes à experiência e à natureza paradoxal, proposta por Barcelos (2003). Com relação ao construto denominado identidade, teço apenas algumas considerações em razão de sua complexidade e dos objetivos do trabalho que a ele não se relacionam tão diretamente. Os dados são oriundos dos instrumentos de coleta explicitados no Capítulo Metodológico e discutidos com base na teoria explicitada no Capítulo 1. Esta discussão se subdivide em 4 seções. Primeiramente, apresento o perfil dos participantes do estudo, construído com base no questionário e justifico a escolha dos pseudônimos retomando relação entre o fenômeno estudado e o conflito vivido pelos personagens da peça “Sonho de uma Noite de Verão”, de Shakespeare. Em seguida, discuto as crenças da coordenadora, da professora e dos alunos e, finalmente, na conclusão (próximo capítulo) tento estabelecer as relações/ conflitos existentes entre elas.

3.1 O perfil dos participantes

O perfil das participantes, anteriormente mencionado no Capítulo Metodológico, foi agora enriquecido com os dados coletados a partir da aplicação do questionário e da explicação acerca da escolha dos pseudônimos com base na peça Sheakspereana “Sonho de Uma Noite de Verão”.

Os fatos do enredo da peça supracitada se passam na Grécia Antiga e envolvem seres élficos e personagens mitológicos. A realidade e fantasia se misturam em uma grande teia de acontecimentos. Trata-se de um drama, dividido em cinco atos. Teseu, herói grego, estava prestes a se casar com Hipólita, rainha das amazonas, quando recebeu a visita inesperada de um pai, que lhe pede orientações acerca de como lidar com a filha. Egeu era pai de Hércules e como era um costume da sociedade grega, ele escolhera o noivo da filha. Demétrio era o possível pretendente. Então, ela revoltou-se com a escolha, porque era apaixonada por Lisandro. Hércules e Lisandro decidiram fugir, desafiando a lei ateniense, que não dava o direito à mulher de escolher seu próprio marido e que punia com a morte qualquer tipo de desobediência. Marcam, dessa forma, um encontro em um bosque nos arredores de Atenas. No meio deste par amoroso estava Helena, amiga de Hércules, apaixonada por Demétrio. Antes de fugir, portanto, Hércules contou à amiga suas reais intenções e ela, para provar lealdade ao amado Demétrio, revelou-lhe a verdade sobre a fuga pretendida por Hércules e Lisandro. No bosque, estavam Titânia, rainha das fadas, e seu esposo Oberon, rei dos elfos. Os dois estavam em conflito porque Titânia não queria entregar ao esposo um órfão indiano para lhe servir de pajem. Na mesma noite da fuga de Hércules e Lisandro, dois acontecimentos se passaram no bosque: Titânia e Oberon se encontraram e discutiram, enquanto alguns artesãos de Atenas chegaram para ensaiar uma peça teatral que seria apresentada no dia do casamento de Teseu. Após a discussão com a esposa, Oberon decidiu se vingar, pedindo a Puck, um elfo, que pingasse o sumo de uma flor chamada “Amor Perfeito” nos olhos de Titânia enquanto ela estivesse dormindo, para que ela se apaixonasse pelo primeiro homem que visse ao acordar. Enquanto isso, Demétrio foi ao bosque para interromper a fuga de Lisandro e Hércules e foi seguido por Helena. Puck trouxe a flor e Oberon pingou o sumo nos olhos da esposa. Além disso, Oberon pediu ao elfo que encontrasse Demétrio e pingasse o sumo em seus olhos para que ele pudesse se apaixonar por Helena. Nesta altura, uma série de mal-entendidos já havia ocorrido: Puck encontrou os artesãos e transformou um deles em um monstro com cabeça de asno e, quando Titânia acordou, apaixonou-se por ele; ademais, o elfo pingou o sumo nos olhos de Lisandro, achando que ele era Demétrio. Quando Lisandro acordou, Helena estava em sua frente e o feitiço fez com que ele por ela se apaixonasse. Logo, ele e Demétrio se apaixonaram por Helena e a moça ficou atônita, sem compreender nada. Os conflitos só se findaram quando Puck pingou novamente o sumo nos olhos de Lisandro e armou para que ele visse Hércules ao acordar e quando Oberon e Titânia entraram em acordo. O acordo era o de que Titânia entregaria a órfão ao marido (Oberon) se ele desfizesse o feitiço que a fez se apaixonar pelo monstro. Após tudo isso, Teseu, Egeu e Hipólita chegaram ao bosque em

busca dos casais. Egeu queria que Teseu fizesse cumprir a lei que obrigaria sua filha a se casar com Demétrio, mas o rapaz disse que não a amava mais e que gostaria de se casar com Helena. Então, Teseu decidiu que todos os casamentos ocorreriam no mesmo dia em que ele se casasse com Hipólita. Oberon e Titânia foram até o palácio de Teseu para abençoar a casa dos noivos. E Puck foi o que mais se divertiu com tudo, dizendo que aquilo não passou de mais um sonho de uma noite de verão.

Em síntese, todos os conflitos instalados na peça se deram em virtude das relações de poder e da vontade de quebrar paradigmas: o amor de Hérnia e Lisandro desafiou a lei ateniense; Oberon e Titânia não se entenderam, pois um não queria ceder ao desejo do outro. A confusão foi instalada e as personagens se envolveram em inúmeros desentendimentos. Nada muito diferente do que ocorreu no contexto de pesquisa que foi o foco deste estudo: o desejo de inserir a Língua Inglesa no currículo das escolas de primeira fase partiu de uma instância superior e os professores, mesmo não se sentindo confortáveis com tal situação, tiveram que se submeter ao fato de ensiná-la, ainda que sem preparo. Os conflitos se instalaram, mas ao contrário do que ocorreu na peça, ainda não foram apresentadas soluções para a situação real desta pesquisa.

Portanto, a escolha dos nomes dos participantes de minha pesquisa se relaciona também com a história, visto que o perfil de Egeu, pai de Hérnia, assemelha-se com o da coordenadora pedagógica pesquisada: ambos são firmes nos propósitos, não pretendem “desafiar a lei”, mesmo que isso custe a infelicidade de seus subordinados. O perfil de Hérnia também se relaciona com o da professora, pois as duas são jovens, estão subordinadas a outras forças controladoras e não se sentem confortáveis com os “papéis” que desempenham em determinadas situações. Logo, buscam maneiras de driblar os conflitos e lidar com as insatisfações. Já os alunos, assim como Puck e os demais elfos, são jovens, brincalhões, vivem ainda em um mundo repleto de sonhos e fantasias e são bastante sensíveis à realidade que os cerca.

Desse modo, nesta pesquisa estiveram envolvidos:

A Professora Hérnia

Tem 28 anos, é casada, graduada em Ciências, com habilitação em Matemática e Pedagogia. Trabalha cerca de 30 horas por semana, estudou somente em escola pública e não atua em outra instituição. Afirma gostar de inglês por achar o estudo de outra língua interessante e porque se faz necessário ensiná-la aos alunos. Nunca frequentou um curso extra, já que sua formação não é na área de línguas. O tempo destinado ao estudo do idioma é apenas aquele referente ao planejamento das aulas para as crianças do 5^a ano.

A Coordenadora Egéia

Tem 44 anos, é casada, licenciada em Geografia e em Pedagogia e especialista em Docência Universitária. Sua carga horária diária de trabalho é de 8 horas, estudou somente em escola pública e não atua em outra instituição. Afirma não gostar tanto de inglês porque teve aulas desta disciplina somente a partir da 5ª série e, mesmo com notas ótimas, não conseguia “assimilar” o conteúdo e isso lhe frustrava, pois tinha muitas expectativas. Nunca frequentou um curso específico de línguas e não destina tempo algum de sua semana ao estudo do idioma.

Os Elfos (alunos)

São em número de quinze, frequentam o 5º ano, última série do Ensino Fundamental da Escola Municipal “Dream of a Summer Night”. Eles mesmos se denominaram como *Filha, Bruninha, Tatá, Kaká, Jessikinha, José Vitor, Dedé, Thay, Sara, Quequel, Cezinha, Shaoo-Kan, Garrafa, Linguíça e Teté* durante a construção da narrativa escrita. Têm entre 9 e 11 anos de idade.

3.2. As crenças da coordenadora Egéia e da professora Hérnia

As crenças destas participantes foram subdivididas em dois grandes grupos, a saber: crenças sobre a língua e crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Na medida do possível, estas crenças foram correlacionadas com as experiências prévias vivenciadas por elas quando ocupavam a posição de alunas dos cursos de educação básica e também com suas ações em sala de aula (no caso de Hérnia, na condição de professora de LI para alunos do 5º ano do EF). Às duas solicitei igualmente o preenchimento de um questionário e de uma narrativa escrita. Além disso, realizei entrevistas semiestruturadas e observei seis aulas da professora para as quais redigi notas de campo. Os detalhes da aplicação destes instrumentos encontram-se no arcabouço do Capítulo Metodológico.

Embora as crenças estejam analisadas separadamente no escopo do texto, tenho a consciência de que elas se relacionam entre si e, obviamente, se interligam com as experiências dos agentes. Esta subdivisão é apenas para fins didáticos e de organização do texto.

3.2.1 Crenças da coordenadora Egéia

Antes de iniciar a análise, acho importante ressaltar que são poucos os estudos que propuseram a destacar as crenças de terceiros agentes. Dentre eles, estão os estudos de Santos (2010) e Scheifer (2009). O primeiro sondou as crenças de pais e o segundo, além de crenças de pais e alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI, abordou também as teorias implícitas de diretores de instituições escolares sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI para crianças. Outros exemplos de estudos desta natureza foram mencionados no arcabouço teórico deste trabalho.

Crenças sobre a Língua

O primeiro grupo de crenças corresponde às crenças que a coordenadora apresentou sobre a língua. Apresento-as no quadro abaixo e discuto-as na sequência:

Quadro 3.1: Crenças da Coordenadora sobre a Língua Inglesa

1	O inglês representa uma oportunidade de conhecer novas culturas.
2	O inglês representa uma oportunidade profissional até em outras áreas.

- A primeira crença apresentada pela coordenadora é a de que o Inglês representa uma oportunidade de conhecer novas culturas. Por duas vezes, ela menciona evidências de tal crença durante a realização da entrevista:

[1]

Pesquisadora: A primeira pergunta que eu tenho para a senhora é o que o Inglês significa para você, o que o Inglês representa na sua vida?

Egéia: O Inglês, eu acredito que representa uma oportunidade a mais de conhecer novas culturas e uma oportunidade até profissionalmente para a gente desenvolver em outras áreas que às vezes precisam utilizar um outro idioma.

(Trecho da Entrevista com a Coordenadora Egéia – Pergunta 4, realizada em 08/09/2010).

[2]

Pesquisadora: E, essa pergunta é um pouquinho redundante, pois a senhora já me disse a resposta na primeira. Para você, o que seria aprender Inglês? Então, seria mesmo uma oportunidade profissional?

Egéia: Profissional. E até assim, de lazer... Nós já tivemos casos, assim, de encontrar pessoas que vieram de outro país para cá e que não falavam Português e que, de repente, a gente estava sem ter como comunicar e ter que procurar alguém para comunicar com ele e traduzir para a gente. Então, quer dizer, se a gente tivesse essa facilidade, não precisava. E,

infelizmente, são poucas as pessoas, na nossa cidade, que dominam a Língua Inglesa (+).

Pesquisadora: *Hum, hum.*

Egéia: *E, eu sinto, assim, que eu perdi de não dominar outra língua (+).*

Pesquisadora: *Perdeu a oportunidade de trocar experiências com outras pessoas?*

Egéia: *Isso, de trocar experiência com outras pessoas. Eu admiro uma pessoa que domina uma outra língua, um outro idioma...*

Pesquisadora: *E já aconteceu esse fato de ter que se comunicar uma pessoa e ter que recorrer a outros?*

Egéia: *Sim, já.*

(Trecho da Entrevista com a Coordenadora Egéia – Pergunta 4, realizada em 08/09/2010).

Ao ser inquirida diretamente sobre o que a língua inglesa significa em sua vida, conforme dados do primeiro excerto, a coordenadora Egéia afirma que ele representa uma oportunidade de conhecer novas culturas. Mais adiante, em outro trecho da entrevista, esta crença emerge novamente e se confirma através do relato de uma experiência vivida pela coordenadora: ao encontrar com um estrangeiro, teve que recorrer a outras pessoas para conseguir se comunicar. Ela revela ainda que sente admiração por pessoas que são fluentes na língua.

- A segunda crença evidenciada sobre a língua é a de que ela representa oportunidades profissionais. Já no excerto 1, a coordenadora a manifesta e, em muitos outros trechos da entrevista e da narrativa, ela deixa transparecer tal posicionamento:

[3]

E também, houve a percepção de que estudar uma língua estrangeira abre caminhos para quem aprende e traz inúmeros benefícios nos âmbitos profissional, pessoal e acadêmico. (Trecho da Narrativa Escrita pela Coordenadora Egéia – 16/09/2010).

[4]

Pesquisadora: *(...) E a senhora acredita que essas experiências que a senhora teve lá na escola (+)... A senhora disse que estudou só na escola, né? ... foram ou são importantes na sua vida pessoal e profissional? E por qual razão, se é que elas foram importantes?*

Egéia: *(...) E até a questão de emprego...você vai procurar um emprego e, às vezes, na hora da entrevista, eles já procuram: “você fala uma outra língua?”*

(Trecho da Entrevista com a Coordenadora Egéia – Pergunta 3, realizada em 08/09/2010).

A crença acima e sua relação com a experiência da coordenadora vêm reafirmar a visão de Barcelos (2003) sobre a proposta de Dewey (1933), de que ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução de outras vivências. Portanto, surge neste mesmo contexto a noção de continuidade, que se refere à conexão entre as experiências passadas e

futuras, ou seja, o insucesso da aprendizagem da coordenadora em relação à língua inglesa (experiência passada) fez com que ela se sentisse impotente durante um momento de necessidade no presente relatado (comunicar-se com um estrangeiro).

O trabalho de Santos (2010) também se propôs a sondar as crenças de terceiros agentes. Porém, estes terceiros agentes eram os pais das crianças que estudavam Inglês na primeira fase do Ensino Fundamental. Resumidamente, três crenças foram encontradas: a de que o Inglês possibilita a obtenção de emprego, a de que o Inglês é mais uma disciplina do currículo escolar e a de que falar Inglês é “chique”, ou seja, um privilégio da elite social. Portanto, apenas a primeira e a segunda crença evidenciada correspondem com uma das crenças da participante do presente estudo, conforme a menção acima e outra que faço adiante, acerca de suas crenças sobre aprendizagem de LI.

Crenças sobre o ensino e a aprendizagem da língua

Este grupo de crenças corresponde às visões da coordenadora especificamente sobre o processo de aprendizagem e aprendizagem da Língua Inglesa. Identifiquei, a partir dos instrumentos, nove crenças diferentes, as quais sistematizei no quadro abaixo:

Quadro 3.2: Crenças da Coordenadora sobre Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

1	Aprender Inglês significa pronunciar corretamente as palavras.
2	O aluno que quiser aprender mais deve procurar um curso extra, além da escola.
3	São condições para que o aluno aprenda: um professor que domine a língua e a escola oferecer condições, principalmente no que se refere à carga horária.
4	Os alunos que estudam em escolas particulares na 1ª fase levam vantagem sobre os que estudam em escolas públicas no que se refere especificamente à aprendizagem de línguas.
5	O aluno pequeno fica encantado quando começa a aprender a língua porque é algo diferente. Os maiores são menos motivados, mas gostam, de um modo geral.
6	Os alunos gostam de cantar música em Inglês. Sentem-se importantes ao cantá-las.
7	Professor ruim é aquele que pede que os alunos transcrevam as atividades do livro para o caderno. Professor bom é aquele que cobra a pronúncia.
8	A formação profissional é preponderante para o sucesso do ensino da Língua Inglesa.

- Uma das colocações feitas pela coordenadora no questionário refere-se novamente a uma experiência passada, pois ao externá-la, ela retoma sua identidade de aluna da escola básica. *Evidencia, portanto, o fato de a coordenadora não ter conseguido “assimilar” o conteúdo das aulas que teve na educação básica:*

[5]

Só tive aulas de Língua Inglesa a partir da 5ª série e mesmo com notas ótimas, não conseguia assimilar o conteúdo e isso me deixava frustrada, pois tinha muitas expectativas. (Questionário aplicado à coordenadora em 09/09/2010 – Justificativa para a pergunta 5).

A análise deste enunciado permite afirmar que a coordenadora enxerga a língua como uma disciplina do currículo e, além disso, reflete uma visão estruturalista do ensino, traduzida pela expressão “assimilar o conteúdo”, fruto da concepção da época em que a participante frequentou as salas de aula do ensino básico (anos 70, já que tem 44 anos, conforme dado extraído do questionário). Além disso, esta experiência prévia fez com que ela desenvolvesse, por um lado, um sentimento negativo com relação ao processo, já que ela confessa a frustração com o fato de não tê-la aprendido, mas por outro, revela também uma atitude positiva de tentar sanar a falha com a iniciativa de implantação da referida disciplina no currículo da rede e também de motivar os filhos e os alunos a estudarem, segundo afirmações em diversos trechos da entrevista:

[6]

Pesquisadora: Certo. E a senhora acredita que essas experiências que a senhora teve lá na escola (+)... A senhora disse que estudou só na escola, né? ... foram ou são importantes na sua vida pessoal e profissional? E por qual razão, se é que elas foram importantes?

Egéia: Foram importantes sim, mas eu acredito que poderia ser muito melhor. Mas a experiência já valeu porque eu procuro, com os meus filhos e com os alunos, com a nova geração que está vindo agora, incentivá-los a estudarem uma outra língua porquê hoje, com a globalização, tá muito fácil de a gente estar aqui e de repente, ter que ir para outro lugar. E até a questão de emprego... você vai procurar um emprego e, às vezes, na hora da entrevista, eles já procuram: “você fala uma outra língua?”

Pesquisadora: Hum, hum.

(Trecho da Entrevista com a Coordenadora Egéia – Pergunta 3, realizada em 08/09/2010).

- Uma crença interessante apresentada pela coordenadora é a de que *saber Inglês significa pronunciar bem as palavras*, revelada durante a entrevista, quando Egéia relembrava mais uma vez sua experiência prévia como aluna, qualificando seus professores:

[7]

Pesquisadora: A senhora fala de professores que eram muito bons e de professores que deixavam a desejar. A senhora poderia explicar isso para mim?

Egéia: É, às vezes, teve professor que simplesmente pedia para que a gente pegasse as atividades do livro e transcrevesse para o caderno e **deixava a desejar na questão de pronúncia.**

Pesquisadora: Hum, hum.

Egéia: Tanto é que eu tive muita dificuldade, acho que toda minha geração que estudou na Happy City tem muita dificuldade na pronúncia de algumas palavras da Língua Inglesa. Mas a gente já teve outros que exigiam, cobravam e que às vezes a gente, como adolescente ficava, assim, um pouco revoltado, mas a gente via que esse era o caminho.

(Trecho da Entrevista com a Coordenadora Egéia, grifos meus – Desdobramento da Pergunta 3 - realizada em 08/09/2010).

Esta crença, de certa forma, desencadeia uma *outra crença sobre ensino de línguas: a de que bons professores são aqueles que ensinam a pronúncia e a de que professores ruins são aqueles que cobram atividades escritas* (8ª crença no quadro acima), tais como transcrições de exercícios para o caderno. Mais uma vez, podemos afirmar que as duas crenças supracitadas são frutos da experiência da coordenadora como aluna, o que novamente confirma a suposição de Barcelos (2003). Apesar de nos anos 1970 a comunidade científica ter vivenciado o surgimento das abordagens humanistas para o ensino de línguas, é bem provável que a Egéia tenha estudado a língua sob uma perspectiva metodológica que difundia os parâmetros dos Métodos Direto e Audiolingual que, segundo Harmer (1991), defendiam uma pronúncia correta, que se aproximasse ao máximo da pronúncia do falante nativo. Outra característica marcante especialmente do primeiro método é a questão do reforço (positivo ou negativo) que o aluno recebia quando acertasse ou errasse uma determinada construção, justificada pelo fato de este ter sido fundamentado filosoficamente sob uma perspectiva estruturalista de ensino, fruto da corrente Behaviorista, o que, de certa forma justifica o que a coordenadora chama de “revolta dos alunos” com as cobranças dos “professores bons”.

- Por mais que a coordenadora reconheça a iniciativa de inserir a Língua Inglesa no currículo das escolas de Ensino Fundamental como um fator positivo, ela não se exime da *tão clássica crença de que os alunos não aprendem inglês na escola pública*, conforme os relatos de dois trechos da entrevista:

[8]

Pesquisadora: E então o que é que seria um bom professor de línguas para a senhora?

Egéia: Aquele que desse pelo menos uma base para os alunos. Hoje eu vejo também que a carga horária da Língua Inglesa mesmo nas séries mais adiantadas ainda é muito pequena. Então o aluno, para ele desenvolver, ele sempre tem que procurar a escola que oferece cursos além da unidade escolar.

(Trecho da Entrevista com a Coordenadora Egéia, grifos meus – Desdobramento da Pergunta 3 - realizada em 08/09/2010).

[9]

Egéia: Então, a gente sempre está incentivando as crianças, os meus filhos ou as crianças da escola, se tiverem condições, que façam um curso, que estudem uma outra língua, principalmente a Língua Inglesa.

(Trecho da Entrevista com a Coordenadora Egéia – Desdobramento da Pergunta 3 - realizada em 08/09/2010).

Através da análise dos excertos, posso concluir que ela justifica sua crença através da afirmação de que a carga horária da escola regular é deficitária. Logo, a existência da mesma torna-se um paradoxo em relação à proposta de inserção da disciplina LI no currículo das escolas de primeira fase do EF, ou seja, ao mesmo tempo em que a coordenadora defende o posicionamento de que a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação tenha sido algo louvável, conforme constataremos adiante, ela também parece não acreditar na efetividade do processo de ensino-aprendizagem que é oferecido na rede, já que afirma incentivar os alunos a buscarem ajuda em um centro específico para tal fim (escola de idiomas). Porém, para Barcelos (2006) e Pajares (1992) este dualismo é próprio da natureza das crenças, já que elas são dinâmicas, contextuais, sociais e/ou individuais e obviamente, construídas através das experiências. Pajares (1992) acrescenta ainda que as crenças que são construídas cedo tendem a se auto-perpetuar e ficarem preservadas, mesmo em meio às contradições causadas pela razão, tempo, aprendizagem ou experiências.

- Em síntese, as visões sobre os professores e sobre a questão da carga horária faz com que a coordenadora apresentasse ainda uma crença mais ampla acerca de todo o processo: *a de que um professor que domine a língua e a escola oferecer condições, principalmente no que se refere à carga horária, são condições essenciais para que o aluno aprenda a Língua Inglesa* (4ª crença do quadro). A generalização proposta por esta última crença, portanto, simplesmente amplia a extensão do paradoxo e faz perpetuar determinadas ideias, principalmente no que se refere à busca por sanar possíveis insatisfações. E, como para Pajares (1992), as crenças são importantes instrumentos na definição de tarefas e seleção de ferramentas cognitivas com as quais um indivíduo se auto-interpreta, planeja e toma decisões, o comportamento de Egéia se torna absolutamente compreensível no presente contexto, já que suas crenças desempenham um papel crucial na definição de comportamentos e organização de conhecimentos e informações.
- Outra crença importante que emerge neste contexto está relacionada com a questão da qualidade e eficácia do ensino público, pois a coordenadora *parece acreditar que os alunos da escola regular particular, que já tinham Inglês na grade curricular há bastante tempo, levavam vantagem sobre os alunos da escola pública:*

[10]

Pesquisadora: *De acordo com a legislação vigente, ensinar uma língua estrangeira só se faz algo obrigatório a partir da segunda fase do Ensino*

Fundamental. Verifiquei, portanto, que vocês oferecem a Língua Inglesa nas escolas municipais já na primeira fase. Como isso acontece? De que forma vocês implantaram no currículo essa disciplina?

Egéia: *Na verdade, adveio da necessidade. A gente vê um índice de reprovação muito alto em Língua Inglesa na segunda fase do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Os alunos chegavam no 6º ano com uma dificuldade muito grande e já os alunos que estudam/estudavam em escolas particulares já não tinham essa dificuldade que o aluno de escola pública têm quando chegam ao 6º ano. Então, veio dessa necessidade de estar pelo menos começando a Língua Inglesa, introduzindo a Língua Inglesa, para que quando ele chegasse na segunda fase, em que realmente é obrigatório, que eles não tivessem tanta dificuldade. Para que eles ao menos pudessem entrar na segunda fase do Ensino Fundamental de igual para igual com os demais colegas.*

(Trecho da Entrevista com a Coordenadora Egéia – Pergunta 5 - realizada em 08/09/2010).

A coordenadora também relaciona o fracasso das notas de Inglês tiradas nas séries da segunda fase do Ensino Fundamental ao fato de os alunos não terem estudado a disciplina durante a primeira fase, conforme trecho da narrativa escrita por ela produzida:

[11]

A disciplina Língua Inglesa foi inserida no currículo das escolas municipais da Happy City na primeira fase do Ensino Fundamental devido à necessidade de suprir algumas dificuldades que os alunos encontravam quando concluíam a 4ª série e ingressavam na 5ª, apresentando um alto índice de notas baixas e inúmeras dificuldades em assimilar os conteúdos da disciplina. (Trecho da Narrativa Escrita pela Coordenadora Egéia – 16/09/2010).

Portanto, é possível notar uma atitude bastante positiva de Egéia ao justificar a implantação da LI no currículo da primeira fase das escolas de Ensino Fundamental, ou seja, sua intenção foi das melhores, pois pensou equiparar as experiências para que os alunos das escolas públicas não ficassem em desvantagem perante àqueles oriundos de instituições particulares.

- Egéia também parece acreditar que há uma diferença motivacional entre os alunos. Para ela, o aluno pequeno fica encantado quando começa a aprender a língua porque é algo diferente; já os maiores são menos motivados, mas gostam, de um modo geral, segundo suas afirmações, transcritas no excerto:

[12]

Pesquisadora: *Então, a senhora acredita que o professor precisa dessa formação específica para ensinar a Língua Inglesa? E mais ainda, para ensinar a Língua Inglesa para criança, que é um público diferenciado?*

Egéia: *Isso, para a criança, que é um público diferenciado e tem que ter, do mesmo jeito de ensinar a Língua Portuguesa, o professor das séries iniciais,*

ele tem que ter uma didática diferente para lidar com criança. Então, a Língua Inglesa também. E o aluno desde pequenininho, quando ele começa a estudar a língua inglesa, ele fica encantado porque é algo diferente. Mesmo que a aula dele não seja tão diferente, não tenha uma dinâmica diferente, mas só de tá estudando, lendo uma palavra em Inglês, para ele, aquilo lá já vale à pena...

Pesquisadora: *Ele já se sente valorizado?*

Egéia: *Isso, valorizado (+)*

Pesquisadora: *Grande! (+)*

Egéia: *Grande (+)*

Pesquisadora: *E a senhora observa, porque a senhora acompanha o trabalho nas escolas, a senhora observa que essa motivação permanece até o fim, até ele sair da primeira fase, ou ela diminui com o tempo?*

Egéia: *Diminui um pouco. Os menores são mais motivados, querem buscar, querem conhecer, mas eles gostam da disciplina da Língua Inglesa.*

(Trecho da Entrevista com a Coordenadora Egéia – Desdobramento da Pergunta 6, grifos meus - realizada em 08/09/2010).

De certa forma, a visão de Egéia parece corroborar com a visão de Harmer (1991), quando o autor justifica que não há diferenças físicas ou neurobiológicas entre aprendizes adultos e crianças. O que há são diferenças motivacionais. Segundo o autor, as crianças são mais curiosas e naturalmente cheias de energia. Moon (2005) também apresenta opinião semelhante ao afirmar que as crianças expressam um imenso desejo de se comunicar, mesmo quando ainda são iniciantes e possuem pouca língua. Por isso, usam a língua mais rápido que os adultos, que preferem situações formais.

- Egéia aparenta também ter a *crença de que os alunos gostam de cantar músicas em Inglês e que se sentem importantes por isso*, destacando, mesmo que involuntariamente um dos aspectos culturais da língua que podem ser explorados pelo processo de ensino e aprendizagem:

[13]

Egéia: *Sim, de um modo geral, eles gostam. Músicas (+)...Quando trabalham com músicas eles acham o máximo tá dando conta de cantar uma música que não seja em Português.*

Pesquisadora: *Tá ok, interessante. Eles também se sentem muito valorizados com a oportunidade de conhecer uma outra cultura, por que a música é um dos traços da cultura (+).*

Egéia: *Quando eles vêem o que significa a tradução daquela música, que às vezes eles escutam no rádio, na televisão, mas não sabem o significado...Mas se trabalhar a música, eles vão ver o significado daquela música, eles já vão tentar cantar a música, mas já sabendo o que está falando.*

(Trecho da Entrevista com a Coordenadora Egéia – Desdobramento da Pergunta 6 - realizada em 08/09/2010).

- Finalmente, a última crença identificada refere-se à formação profissional. A coordenadora parece acreditar que a formação profissional é preponderante para o sucesso do ensino da Língua Inglesa. Este aspecto é crucial para a coordenadora, tanto que ela o menciona três vezes, sendo que duas das menções foram realizadas durante a entrevista semiestruturada e outra emergiu na narrativa escrita por ela produzida.

[14]

Pesquisadora: (+) Claro! Interessante (+). E quem são os professores que ministram as aulas? Eles receberam alguma orientação específica para isso? E, em caso afirmativo, quem os orientou?

Egéia: Olha, professora, eles são os próprios professores da sala de aula. São os professores das aulas, da turma, que ministram as aulas de Língua Inglesa.

Pesquisadora: E a formação deles?

Egéia: A maioria é Pedagogia. Eles fizeram Pedagogia, mas nós tivemos algumas capacitações, algumas oficinas de Língua Inglesa, mas não um curso mesmo. Foram algumas capacitações de Língua Inglesa, que a gente procurou profissionais da área e montamos oficinas de curta duração, pequenos cursos, mas já deu para melhorar alguma coisa (+). O básico! Mas eu acredito que a gente tem que aperfeiçoar mais e procurar incentivar os professores a estarem buscando material pedagógico. O que os professores solicitam, a secretaria faz o máximo, faz o possível, só se não encontrar mesmo! Estar comprando material de Língua Inglesa, DVD's, CD's, livros, para que o professor tenha material para pesquisar e até os DVD's para ver se ele está fazendo a pronúncia correta, para ver como ele pode melhorar a pronúncia dele mesmo.

(Trecho da Entrevista com a Coordenadora Egéia – Pergunta 7 - realizada em 08/09/2010).

[15]

Pesquisadora: E a questão da formação profissional a senhora não encara como um ponto negativo? O professor não estar preparado para trabalhar...

Egéia: É um ponto negativo (+) também! O professor não estar preparado para dar essas aulas é um ponto negativo. Mas aí, no caso, a gente tem que transformar esse negativo em positivo também. Procurar um caminho para que o professor sane essas dificuldades e consiga passar para o aluno. Porque o foco é o aluno! Não adianta também o professor fazer cursos, capacitações, se na hora que chegar no aluno não for bem repassado também.

Pesquisadora: Claro!

Egéia: Nós estamos buscando parcerias para melhorar.

(Trecho da Entrevista com a Coordenadora Egéia – Desdobramento da Pergunta 7 - realizada em 08/09/2010).

[16]

Quanto aos pontos negativos, podemos citar: os professores que ministram as aulas de Língua Inglesa ainda não têm formação específica; ainda são poucos os cursos, as oficinas e/ou os cursos de formação continuada, visando a melhoria da prática pedagógica dos professores. Em relação ao que se tem feito para atender às necessidades das unidades escolares, a Secretaria Municipal de Educação organizou pequenos cursos com profissionais da área. A Secretaria também adquiriu materiais pedagógicos, tais como livros, CDs e DVDs para que os professores preparem suas aulas. (Trecho da Narrativa Escrita pela Coordenadora Egéia – 16/09/2010).

A coordenadora reconhece a necessidade de formação profissional adequada para se trabalhar com a língua, já que a maioria dos professores tem formação em Pedagogia, mas ao mesmo tempo acredita que cursos de capacitação, oficinas e materiais didáticos específicos podem resolver todos os problemas. Isto, mais uma, vez reforça o que Barcelos (2003), baseada em Dewey (1933), afirma ser a natureza paradoxal das crenças.

Em síntese, a coordenadora parece ver a língua como uma possibilidade de conhecer novas culturas e também como um meio que viabiliza até mesmo boas oportunidades profissionais. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, Egéia parece acreditar que aprender a pronúncia correta das palavras, buscar um curso extra para aprender a língua, ter um bom professor, estudar em uma escola particular, que ofereça carga horária suficiente, preferencialmente desde criança e ter aulas que primem pelas atividades lúdicas sejam condições essenciais para o sucesso do aluno.

3.2.2 Crenças da professora Hérnia

As crenças da professora foram correlacionadas nesta análise tanto com suas experiências prévias como aprendiz de línguas, quanto com suas ações em sala de aula na sua atual condição de professora de LI.

Crenças sobre a Língua

O primeiro grupo corresponde às crenças que a professora aparentou ter sobre a língua. Apresento-as no quadro abaixo e discuto-as na sequência:

Quadro 3.3: Crenças da Professora sobre a Língua Inglesa

1	O Inglês significa um horizonte novo, uma nova língua, uma nova cultura.
2	O Inglês é importante para que os alunos saibam palavras do dia a dia e para que saibam o que as músicas dizem.
3	O Inglês é útil por causa de experiências que eles possam vir a ter futuramente.

- A primeira crença da professora Hérnia de que o Inglês representa um horizonte novo, uma nova língua e, por consequência, uma nova cultura parece coincidir com um dos posicionamentos da coordenadora Egéia mostrados na seção anterior. Esta crença pôde ser inferida a partir da declaração da professora ao ser questionada acerca do que o Inglês significava para ela, conforme o seguinte trecho da entrevista:

[17]

***Pesquisadora:** A primeira pergunta que eu gostaria de fazer é o que o Inglês significa para você?*

***Hérmia:** Para mim, Inglês significa um horizonte novo, uma nova língua, uma cultura nova que a gente aprende, né?! Então, como educadora, o Inglês na sala de aula é essencial para os alunos, pois eles aprendem outra língua, outra cultura e eles ouvem muitas palavras do dia a dia que eles não sabem o que significam. E eles também, às vezes até falam, e não sabem o que significa. Em músicas... Então, eu acho que é muito importante para eles.*

(Trecho da Entrevista com a Professora Hérmia – Pergunta 1 - realizada em 16/09/2010).

Embora a professora mencione a utilidade prática da língua em sala de aula, podemos perceber que ela também possui a dimensão do valor cultural da língua. Alguns participantes do estudo de Santos (2010), dentre eles pais e professores, apresentaram de modo semelhante uma crença ligada ao fator cultural, porém, com uma diferença: neste estudo, a cultura do outro é vista como superior por alguns. Para outros participantes deste mesmo estudo, portanto, conhecê-la não significa estar sujeito a ela.

- A segunda crença sobre a língua manifestada pela professora, de que *o Inglês é importante para que os alunos saibam palavras do dia a dia e para que saibam o que as músicas dizem*, parece relacionar-se com sua prática de sala de aula, já que seu ensino é voltado para a difusão de palavras soltas, conforme vários registros oriundos das notas de campo da pesquisadora:

[18]

A professora escreveu os nomes dos meses do ano em Português no quadro e pediu que os alunos que soubessem escrevessem ao lado o nome em Inglês. Alguns fizeram a atividade voluntariamente (levantaram e anotaram). (Nota de Campo da Pesquisadora – 10/11/2010).

[19]

(...) Ela solicitou que os alunos pegassem as gravuras dos meios de transporte que trouxeram de casa para fazerem um cartaz (isso foi pedido como tarefa de casa aos alunos). Logo, escreveu as palavras “boat, truck, motorcycle, ship, bike, helicopter, bus, jetsky e taxi” no quadro e perguntou se os alunos sabiam o significado de alguma delas. Lembrando que, neste contexto, significado é sinônimo de tradução literal. Os alunos copiaram as palavras e ela se dirigiu até mim para saber a tradução de “jetsky e taxi”, já que ela não havia encontrado no dicionário. (Nota de Campo da Pesquisadora – 03/11/2010).

Embora ela reconheça a utilização de músicas como um atrativo para os alunos durante as aulas, assim como a coordenadora Egéia, em nenhuma das sequências de aulas observadas pude registrar algum procedimento no qual a professora lançasse mão deste recurso lúdico.

- Por fim, a professora parece acreditar que o Inglês é útil por causa de experiências que os alunos possam vir a ter futuramente, conforme dados extraídos da entrevista:

[20]

Pesquisadora: Então, tá ok! Essa pergunta, eu já a fiz de outra forma, mas eu vou repetir: para você, o que significa aprender Inglês? Eu perguntei antes o que o Inglês significava, mas agora ela é um pouquinho diferente, é uma outra perspectiva: o que significa aprender Inglês?

Hérmia: (+)

Pesquisadora: Em sua opinião... São questões pessoais, pontuais em relação à língua...

Hérmia: Aprender Inglês... (+) Eu acho que aprender Inglês é útil mesmo em relação às experiências que a gente vai ter futuramente. Porque hoje, quando a gente aprende Inglês no segundo grau, como eu, a gente não tem a consciência do que é o Inglês na vida da gente. A gente aprende por aprender e aí, depois, que passa o tempo, que você vai estudando, que você vai vivendo mais, aí você vai vendo que o que você estudou, você precisa, você vai precisar, aí você tem que saber mais. Então, eu acho que aprender Inglês é isso. Você tem que colher muitas informações para no que no decorrer da sua vida você vai utilizando elas.

(Trecho da Entrevista com a Professora Hérmia – Pergunta 4 - realizada em 16/09/2010).

É possível, portanto, que a professora tenha desenvolvido tal crença em virtude da relação entre sua experiência prévia como aluna e de sua atual experiência como professora de LI para crianças. Ou seja, ela jamais imaginou que precisaria do Inglês oferecido a ela na educação básica no que se referia ao seu futuro profissional. Ela inclusive afirma que esta foi a única experiência que ela teve com a língua, segundo o excerto abaixo:

[21]

Pesquisadora: A senhora acredita que estas experiências que a senhora relata sobre a aprendizagem foram importantes em sua vida pessoal e profissional? Por qual razão, se foram ou não?

Hérmia: Pois é, eu não tive nenhuma experiência assim, importante, eu ainda não viajei para o exterior, então, eu não tenho...

Pesquisadora: Não, mas eu me refiro a esta experiência de ter aprendido Inglês na escola.

Hérmia: Na escola?

Pesquisadora: É (+).

Hérmia: Foi importante, porque se eu não soubesse... Eu nem sei se eu sei! Mas se eu não soubesse nada era pior... Por que como que eu ia ensinar uma coisa que eu nunca aprendi nada!? Então, eu tive professores de Inglês que eram, assim, as aulas eram prazerosas... A gente trabalhava com músicas... Então, as experiências que eu tive na minha época de segundo grau me ajudam a proporcionar uma aula melhor para os meus alunos para que eles se interessem pelo Inglês.

Pesquisadora: Então elas foram válidas nesse sentido: elas foram válidas porque serviram de experiência para que a senhora esteja preparando as aulas hoje?

*Hérmia: Nesse sentido.
(Trecho da Entrevista com a Professora Hérmia – Desdobramento da Pergunta 2 - realizada em 16/09/2010).*

De certa forma, esta última crença de Hérmia também se relaciona com o posicionamento de Egéia de que o Inglês é útil por viabilizar oportunidades profissionais. Esta coincidência parece emergir de uma visão geral que as pessoas mantêm sobre a LI, já que a mesma crença apareceu em praticamente todos os outros estudos correlacionados com este (SANTOS, 2010; SCHEIFER, 2009, dentre outros).

Crenças sobre o Ensino- Aprendizagem da Língua

Este grupo corresponde às visões da professora especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Identifiquei, a partir dos instrumentos, cinco crenças diferentes, as quais sistematizei no quadro abaixo:

Quadro 3.4: Crenças da Professora sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa

1	A educação bilíngue seria essencial para vida.
2	Ensinar Inglês na 1ª fase é uma boa iniciativa, pois os alunos mais novos são mais interessados, estão com a mente mais livre e acham o máximo aprender a nova língua.
3	É necessário que haja um profissional de línguas para ensinar para a 1ª fase ou, então, os professores devem receber capacitação.
4	As aulas de Inglês para crianças devem envolver todos, ter atividades lúdicas, vídeos, desenhos, personagens de histórias que eles gostem, falando em Inglês.
5	A afetividade desempenha papel fundamental no processo.

- A primeira crença da professora Hérmia neste grupo refere-se à educação bilíngue. Ela parece acreditar que uma educação nestes moldes poderia ser a salvação para todos os indivíduos que, mais cedo ou mais tarde, necessitarão da Língua Inglesa por alguma razão:

[22]

Pesquisadora: Você acha importante que os seus alunos comecem a aprender Inglês desde cedo?

Hérmia: Acho. Eu acho que eles deveriam começar igual falar “mamãe”, quando eles falassem a primeira palavra, eles deveriam falar “mamãe” em Português e em Inglês.

Pesquisadora: Por quê?

Hérmia: Porque, assim, eles vão precisar, e hoje em dia, se a pessoa não for qualificada, ela vai ficar para baixo. Então, o que você espera de seus filhos

e de seus alunos? Que eles sejam eficazes, que eles sejam superiores e para eles serem os melhores, eles têm que ser capazes e têm que ser qualificados, se não eles vão ficar para trás.

(Trecho da Entrevista com a Professora Hérnia – Pergunta 5 - realizada em 16/09/2010).

Além da crença manifestada sobre a educação bilíngue, o trecho acima ainda reforça a ideia de que o indivíduo que domina a língua é superior aos que não dominam. Nenhuma crença semelhante a esta foi mencionada a partir dos estudos revisitados.

- A segunda crença identificada refere-se ao fato de que, para Hérnia, *ensinar Inglês na 1ª fase é uma boa iniciativa, pois os alunos mais novos são mais interessados, estão com a mente mais livre e acham o máximo aprender a nova língua.* Esta crença pode ser inferida a partir da interpretação do seguinte excerto:

[23]

Pesquisadora: *Tá ok. E o que a senhora achou da iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de inserir Inglês no currículo da primeira fase do Ensino Fundamental?*

Hérnia: *Muito bom! Porque quando eu mesma, quando fiz a minha primeira fase, não tinha o Inglês. Eu comecei a aprender o Inglês na segunda fase. E os alunos mais novos, eles têm mais, assim, interesse. Ao começar mais cedo, a mente está mais livre, eles gostam muito, qualquer pronúncia que você fala, eles acham interessante, então eles querem aprender. Eu acho que tem que começar cedo mesmo.*

(Trecho da Entrevista com a Professora Hérnia – Pergunta 6 - realizada em 16/09/2010).

Apesar de não se sentir confortável ao ensinar LI para crianças, segundo depoimentos da própria professora, ela considera a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação bastante válida. Isso se justifica pelo fato de a professora comungar da mesma opinião da coordenadora de que as crianças são mais motivadas do que os adultos no que se refere especificamente ao processo de aprendizagem. Portanto, as considerações de Harmer (1991) sobre as diferenças motivacionais entre aprendizes de língua, mencionada anteriormente no arcabouço deste trabalho, mais uma vez se fazem pertinentes.

- A crença 3 refere-se especificamente à questão da formação profissional. *Hérnia parece acreditar que tem que ter um profissional de línguas para ensinar para a 1ª fase ou, então, os professores devem receber capacitação:*

[24]

Pesquisadora: *Como você se sente ensinando Língua Estrangeira para crianças? Acha o fato importante? Sente-se segura?*

Hérnia: *Eu acho muito importante, mas eu me sinto muito insegura porque eu não tenho capacitação nessa área. Então, eu acho que tem que ser*

ensinado, mas ou tem que capacitar a gente para essa função, ou tinha que ter um profissional capacitado nessa área como tem o de Educação Física hoje, que também não tinha até pouco tempo atrás... A gente mesma ia brincar com os meninos. Não tinha Educação Física na primeira fase. Então eu acho que tinham que proporcionar uma especialização para a gente, professores, ou deveria ter um professor específico da área.

Pesquisadora: *Mas a senhora acha que esse professor específico resolveria todos os impasses, todos os problemas? Porque o profissional da área de Letras não recebe formação para trabalhar com crianças e o pedagogo não recebe formação linguística. Será que o problema estaria mesmo resolvido?*

Hérmia: *Talvez não, né?! Porque trabalhar com crianças não é para qualquer um.*

Pesquisadora: *A senhora concorda, então, que tem que ter habilitação específica?*

Hérmia: *É melhor ter a habilidade do pedagogo, porque senão, não conseguiria fazer um bom trabalho. Para você alcançar a realidade das crianças, você tem que estudar bastante sobre isso, né!? Principalmente nessa área de comportamento, você tem que ser um Pedagogo.*

(Trecho da Entrevista com a Professora Hérmia – Pergunta 7 e seus desdobramentos - realizada em 16/09/2010).

A priori, a professora Hérmia parece acreditar que um profissional específico da área de línguas daria conta da tarefa de ensinar LI para crianças. Talvez esta opinião tenha aflorado em virtude de ela sentir necessidade de externar sua insegurança para executar tal ação. Mas posteriormente, ao ser conduzida a uma reflexão mais profunda acerca da identidade deste profissional (por isso refiz a pergunta: para que ela esclarecesse de fato seu posicionamento; não foi a intenção induzi-la à uma possível resposta que por vertura correspondesse a uma crença minha), Hérmia altera parcialmente sua opinião, justificando que o pedagogo seria o profissional mais indicado para a tarefa por conhecer as fases de desenvolvimento da criança.

A respeito da identidade do profissional de LEC, o estudo de Seganfredo e Benedetti (2009) propôs uma síntese de características que deveriam compô-la, com base nos depoimentos de algumas professoras que participam de um curso de formação continuada em uma cidade do interior do Mato Grosso. Apesar de já terem sido apresentadas no arcabouço teórico deste trabalho, vale a pena recapitular: ter domínio do conteúdo para esta faixa etária; ter conhecimento teórico-linguístico; usar metodologias atrativas para a aprendizagem de LE, ter conhecimento sobre as fases de desenvolvimento da criança; aperfeiçoar-se, constantemente, por meio de cursos e eventos; ter vontade de aprender e ser dinâmico; gostar da área de ensino de LE; ter habilitação em LE.

Ao analisar o diagrama e compará-lo com as características presentes no perfil da professora Hérmia, pude constatar que a ela faltam algumas das características: o conhecimento linguístico-teórico razoável sobre LE, o domínio do conteúdo para essa faixa

etária, a habilitação específica em LE e o aperfeiçoamento constante por meio de cursos e eventos. Em compensação, a professora afirma gostar da área de ensino de LE, segundo os dados do questionário e da entrevista, tem vontade de aprender, pois se mostrou aberta durante praticamente todo o processo de pesquisa e tem conhecimento sobre as fases de desenvolvimento da criança, já que sua formação é em Pedagogia. Quanto ao uso de metodologias atrativas, pude observar que, mesmo sem conhecer a teoria sobre ensino e aprendizagem de línguas, a professora tenta fazer uso de técnicas e estratégias que dinamizem a ação pedagógica em sala:

[25]

Os alunos foram conduzidos até o laboratório de informática e realizaram três atividades:

- *Na primeira, tiveram que arrastar com o mouse as palavras em Inglês para seus respectivos significados em Português. Quando os alunos acertavam os pares de palavras, os mesmos ficavam verdes; quando não, vermelhos. A professora pediu que os alunos repetissem a atividade para fixarem.*
- *Na segunda atividade, os alunos tiveram que selecionar a tradução correta dos meses do ano.*
- *No terceiro e último exercício, eles tiveram que completar a sequência com os nomes dos meses que estavam faltando. (Nota de Campo do Pesquisador 3- 10/ 11/ 2010).*

Embora a tecnologia tenha sido usada para repetir ações de uma prática tradicional, faço a ressalva de que a professora está atenta para seu uso durante o processo de ensino-aprendizagem e considero o fato como um ponto positivo, revelador da crença *de que as aulas de Inglês para crianças devem envolver a todos, ter atividades lúdicas, vídeos, desenhos, personagens de histórias que eles gostem, falando em Inglês* (crença de nº 5 no quadro), a qual é por ela reafirmada no seguinte excerto:

[26]

Pesquisadora: *Quais seriam então as características desse curso? O que a senhora acha que tem que aprender nesse curso?*

Hérmia: *O que é que eu acho? (+)*

Pesquisadora: *É (+).*

Hérmia: *Eu acho que tem que aprender como você vai ensinar, tem que ter atividades lúdicas, envolver todos, trabalho em grupo, eles têm que ver vídeos sobre Inglês, um desenho que eles gostem, os personagens falando Inglês para que eles tenham vontade de aprender aquilo.*

(Trecho da Entrevista com a Professora Hérmia – Pergunta 7 e seus desdobramentos - realizada em 16/09/2010).

E, finalmente, a professora *acredita que a afetividade desempenha papel fundamental no processo:*

[27]

***Pesquisadora:** Quais seriam, em sua opinião, as características de um professor de LE para crianças? O que ele precisa saber para ensinar bem? Nós já iniciamos essa conversa agora, não é?*

***Hérmia:** Primeiro, ele tem que ser um professor alegre para que ele consiga alcançar a autoestima do aluno. A hora que ele conseguir alcançar a autoestima do aluno, ele tem que saber a Língua Inglesa e tem que ter uma metodologia específica para ensinar esta língua. (Trecho da Entrevista com a Professora Hérmia – Pergunta 7 e seus desdobramentos - realizada em 16/09/2010).*

Certamente esta crença é fruto de sua experiência como professora da área de Pedagogia, curso este cuja base epistemológica vincula-se, dentre outras coisas, à Psicologia do Desenvolvimento. Para fins de esclarecimento, vale ressaltar que a Psicologia do Desenvolvimento é um estudo científico da relação entre o fator idade e o comportamento humano. Portanto, examina as mudanças ocorridas ao longo da vida de uma pessoa sob vários ângulos, dentre eles, a aquisição da linguagem, as habilidades motoras, a formação de conceitos concretos e também conceitos relacionados com a moral e com a identidade. Os principais teóricos desta corrente epistemológica são Freud, cujo foco centra-se na psicanálise, o cognitivista Piaget, Vygotsky, Erikson, Wallon, dentre outros.

Em suma, a professora parece acreditar que a LI representa um horizonte novo, uma nova cultura para os seus alunos, além de ser uma ferramenta útil da qual eles podem dispor no dia a dia e nas futuras experiências que por ventura terão. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, ela parece acreditar que a educação bilíngue seja essencial para o sucesso pessoal e profissional de uma pessoa e que, por esta razão, a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação da Happy City é bastante válida. Ao mesmo tempo, não se sente segura para ensinar a língua e julga necessária a presença de um profissional habilitado para trabalhá-la ou então um curso de capacitação para aqueles que estão executando a tarefa no momento (os pedagogos, como é o seu caso). Ademais, a professora acredita que o processo deva primar pelas atividades lúdicas e que a afetividade é, neste caso, um fator primordial.

3.3 Crenças dos alunos - elfos

À luz do trabalho desenvolvido por Leffa (1991), os resultados foram analisados em termos de frequência de palavras e unidades de ideias. Estas foram contadas, levando-se em consideração cada conceito envolvido: *língua, falante nativo, estratégias de aprendizagem e objetivos*. Com relação às estratégias de aprendizagem, acho pertinente ressaltar que este é um

conceito importante dentro da Linguística Aplicada, o qual envolve um modelo específico para levantamento e possível classificação. Não foi, pois meu objetivo, me vincular a ele neste trabalho. Faço apenas uma alusão para justificar uma das categorias utilizadas nesta análise em decorrência do modelo utilizado. Busquei, portanto, estabelecer regularidades para cada uma das categorias. É pertinente também lembrar que “categorias” foram utilizadas apenas no levantamento das crenças dos alunos, em razão do modelo adotado para sondá-las (o de Leffa (1991)). As demais crenças (da coordenadora e da professora) emergiram a partir dos dados coletados com os instrumentos anteriormente explicitados.

Os dados foram coletados em quatro encontros de duas aulas. O primeiro foi destinado à elaboração da narrativa pelos alunos e os outros três foram destinados à observação de aulas, com registro de notas de campo. Os detalhes sobre a aplicação dos instrumentos encontram-se no Capítulo Metodológico.

Crenças sobre a língua

As palavras citadas¹⁴ pelos alunos podem ser divididas em três grupos diferentes:

Quadro 3.5: Palavras Citadas pelos Alunos

1	Grupo de palavras relacionadas com a língua	good (1), palavra complicada (1), um pouco difícil (1).
2	Grupo de palavras relacionadas com conteúdos/ assuntos trabalhados pela professora em sala de aula	- Frutas: watermelon (2), Apple (2), pear (3), papaya (4), banana (9), grape (4), Orange (7), melons (1). - Cores: pink (6), blue (8), black (1), green (3), brown (1), yellow (4), red (5), purple (1). - Animais: horse (1), pig (1), dog (1), bee (1), fish (1), mouse (1), lion (1), frog (1), butterfly (1), bird (1). - Objetos da Sala de Aula: pen (1).
3	Grupos de palavras relacionadas com a aprendizagem da língua ou com a prática da professora	teacher (1), alunos (1), entendimento (1), capacidade (1), dedicação (1), significado (1), palavras (1), desenhos (1), recorte (1), atividades (1), aula (4), aprendizagem/ aprender (2), school (1), tarefa (1), provas (1), inteligência (1), firmeza (1), não desistir (1).

¹⁴ Muitas palavras foram escritas em Língua Portuguesa durante a atividade.

Três crenças podem ser levantadas a partir das palavras dos alunos:

- 1- *Eles parecem acreditar que a Língua Inglesa é algo difícil, complicado.* Esta crença pode ser confirmada pelas expressões “palavra complicada” e “um pouco difícil” (grupo 1) e “capacidade, dedicação, entendimento” (grupo 3) e também pela manifestação de alguns em sala, por mim registrada durante observação das aulas:

[28]

Um aluno contou uma história de uma menina que tinha língua “enrolada” (presa) e que, por esta razão, falava inglês sem querer: “tia, ela falava “April”. A crença deles, sob minha perspectiva, é a de que para falar Inglês, a pessoa precisa “enrolar a língua”. (Nota de Campo da Pesquisadora – 10/11/2010)

[29]

Alguns opinaram voluntariamente sobre a língua, enquanto faziam a atividade: “Eu amo Inglês”; “Eu odeio Inglês”. (Nota de Campo da Pesquisadora – 27/ 10/ 2010).

Uma crença oposta pode ser encontrada em Scheifer (2009), pois para as crianças que foram participantes de sua pesquisa aprender Inglês é algo divertido, prazeroso. Segundo a autora, talvez a explicação para este fato esteja na teoria de Vigotsky, que considera o lúdico um aspecto preponderante para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, já que as aulas da professora pesquisada eram baseadas em gêneros próprios do universo infantil. Rocha (2008) também comunga deste mesmo princípio.

- 2- *Os alunos parecem ter a crença de que aprender a língua esteja relacionado com a memorização de palavras, de listas e de tradução destas palavras.* Isto pôde ser observado na atividade das palavras, na qual eles mencionam grupos de assuntos relacionados com temas trabalhados pela professora e também por mencionarem, nesta mesma atividade, algumas opiniões acerca da suposta “dificuldade do idioma”. Há também uma evidência de que a prática da professora exerce forte influência sobre eles e faz com que desenvolvam este tipo de posicionamento, conforme, os excertos abaixo, retirados das notas de campo das 6 aulas observadas:

[30]

Inicialmente, a professora perguntou se eles se lembravam dos nomes de alguns animais em Inglês. Os alunos responderam juntos (pig, dog, horse etc.) e ela os escreveu no quadro juntamente com a tradução. Um dos alunos perguntou à professora o porquê de ela não escrever todos os nomes no quadro e ela argumentou que não sabia tudo. Em seguida, ela mostra um cartaz e pede aos alunos que identifiquem os animais cujos nomes não estivessem escritos na lousa. Na sequência, pediu a eles que os copiassem (...). (Nota de Campo da Pesquisadora – 27/10/2010).

[31]

Repentinamente, muda o tópico da aula. Agora é “Partes do Corpo”. Executa a mesma sequência de atividades realizadas no primeiro ciclo (pergunta se sabem algum nome, cola o cartaz, escreve no quadro, faz a tradução...). (Nota de Campo da Pesquisadora – 27/10/2010).

[32]

(...) ela solicitou que os alunos pegassem as gravuras dos meios de transporte que trouxeram de casa para fazerem um cartaz (isso foi pedido como tarefa de casa aos alunos). Logo, escreveu as palavras “boat, truck, motorcycle, ship, bike, helicopter, bus, jetsky e taxi” no quadro e perguntou se os alunos sabiam o significado de alguma delas. Lembrando que, neste contexto, significado é sinônimo de tradução literal. Os alunos copiaram as palavras e ela se dirigiu até mim para saber a tradução de “jetsky e taxi”, já que ela não havia encontrado no dicionário. Ao questioná-los sobre as respectivas traduções, a professora arriscou algumas pronúncias e mostrou-se bastante insegura neste momento. Os alunos tentaram deduzir os significados, mas muitos eram fora de contexto. Então, ela distribuiu alguns dicionários de Inglês e pediu que os alunos procurassem os significados das palavras do quadro, enquanto caminhava pela sala, auxiliando-os. (Nota de Campo da Pesquisadora – 03/11/2010).

Os estudos de Leffa (1991) e Scheifer (2009), semelhantemente realizados acerca de crenças de crianças sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, também encontraram resultados parecidos. Uma das conclusões sugeridas por Leffa (1991) é a de que os alunos tendem a enxergar a língua como um conjunto de palavras. Portanto, para eles, aprender uma língua significa aprender novas palavras, através da memorização de listas, do uso do dicionário ou de outra estratégia específica. Já as crianças participantes do estudo de Scheifer (2009) parecem compreender a LI como um conjunto de palavras a serem aprendidas talvez por uma concordância inconsciente, é claro, com os padrões difundidos pelo livro didático.

3- Finalmente, *os alunos manifestaram a crença de que o Inglês é tão somente mais uma disciplina do currículo escolar, não enxergando, pois a sua finalidade comunicativa.* Esta crença pode ser inferida a partir da manifestação das palavras do terceiro grupo, as quais relacionam a atividade de aprender a língua com conceitos relativos à escola, aula, professora, esforço, dedicação etc.. Uma justificativa para a sua criação e disseminação talvez esteja no fato de a professora condicionar a aprendizagem da língua às questões inerentes à avaliação, conforme observamos no excerto abaixo:

[33]

Na sequência, pediu a eles que os copiassem e distribuiu uma folha na qual havia uma floresta cheia de animais para que fosse colorida. Ela pede aos alunos para capricharem na atividade, pois ela seria posta na avaliação. (Nota de Campo da Pesquisadora – 27/10/2010).

Crença semelhante é apontada por Bill, um dos participantes do estudo de Scheifer (2009), que parecia compreender a LI como uma somatória de conteúdos que devem ser aprendidos e dominados. Esta crença mais uma vez prova a influência do discurso e das ações do professor sobre as crenças dos alunos, conforme apontam Barcelos (2003), Moon (2005) e Scheifer (2009), já que a professora de Bill introduzia todas as aulas uma nova “language” (que se referia ao assunto específico daquela aula), em torno da qual todo o processo girava.

Crenças sobre o Falante Nativo

Os dados foram coletados a partir das descrições dos alunos sobre Paul. Eles não tiveram problemas em fornecer traços físicos e psicológicos do personagem, mas nenhuma das descrições apresentou-se muito próxima de um estereótipo de um típico jovem americano. As crenças que eles apresentam deste possível indivíduo relacionam-se muito com as experiências que eles vivem nesta faixa etária, dentro do contexto no qual estão inseridos. Podemos confirmar esta suposição ao observarmos os exertos abaixo:

[34]

Ele é alto, branco, cabelos pretos, magro, gosta de cantar, dançar, jogar bola, estudar, assistir filmes, brincar de carrinho e passear. Ele pensa em estudar e ser um advogado. O sonho dele é viajar. (Filha – Narrativa Escrita Semiestruturada).

[35]

Paul é alto, magro, branco e tem olhos azuis. Gosta de Internet, de MSN, de jogar bola, de cantar, de passear na casa da Renata e de estudar no clube onde seu pai trabalha. Ele gosta de jogar vídeo game. Agora, eu quero falar um pouquinho da Jéssica: ela é uma menina muito engraçada. (Thay – Narrativa Escrita Semiestruturada).

Eles também apresentam crenças sobre os hábitos de Paul, as quais podemos supostamente correlacionar com traços culturais americanos, tais como usar roupas coloridas, calça jeans e tênis da moda, ou ainda, gostar de pizza (fast food):

[36]

Paul é alto, tem cabelos lisos e loiros, gosta de internet e de vídeo game. Nas horas vagas, ele joga futebol com os amigos. Ele é muito bonito, gosta de usar camisas coloridas, calças jeans e usa tênis da moda. Ele é legal, tem coração bom, é humilde etc.. (Tatá – Narrativa Escrita Semiestruturada).

[37]

Paul é alto, forte, luta box, pratica esportes, gosta de aventura, gosta de pizza, é moreno, dos cabelos negros. Tem o sonho de se casar. Gosta de todo mundo, gosta de jogos de luta, tem muitos animais espetaculares e tem família. (Shao-Kan – Narrativa Escrita Semiestruturada).

Um outro aspecto interessante é que os alguns alunos manifestam a crença de que o outro, o estrangeiro, deve também aceitar a cultura nacional, mesmo que seja para fins utilitários (fazer amigos, por exemplo), conforme as seguintes descrições:

[38]

O Paul é legal, amigo, alto, loiro, divertido, magro, gosta de internet e vídeo game. Pensa em muitas coisas... Ele quer aprender Português para fazer amigos. Tem olhos de cor castanho claro e quer ser brasileiro como todos nós. Seu sonho é passar no vestibular e aprender várias coisas. Mas como no final tudo acaba bem, ele aprenderá o Português e muitas outras coisas e realizará o seu sonho. (Kaká – Narrativa Escrita Semiestruturada).

[39]

Paul é gordo. Ele gosta de internet, gosta de brincar. Ele tem um sonho muito bom, que é o de falar em Português, um sonho que ele quer realizar. (Quequel – Narrativa Escrita Semiestruturada)

Como as crenças também se relacionam com ações (BARCELOS, 2001), podemos justificar a opinião de Kaká, de que Paul deveria aprender Português para fazer amigos, com as atitudes de Nora, uma participante do estudo de Fillmore (1979). Este estudo versa sobre as diferenças individuais que afetam a aquisição de L2. Portanto, a autora estudou um grupo de cinco crianças latinas, que estavam inseridas em uma comunidade escolar americana. Seu objetivo era o de descobrir quais eram as diferenças que afetavam sobremaneira o processo de aquisição naquele caso específico. Nora foi a criança que melhor se adaptou ao ambiente, por razões diversas: ela estava motivada a brincar com as crianças falantes de inglês, dentro e fora de sala; Sua amiga Heidi morava no mesmo bairro que ela e, portanto, Nora teve mais exposição à língua que as demais crianças. Além disso, uma das diferenças individuais de Nora que mais garantiu seu sucesso foi a identificação da menina com os falantes da L2. Assim, ela testava o que aprendia de todas as maneiras possíveis; após 2 meses, praticamente só utilizava o inglês para se comunicar; gostava de jogos sintáticos, tentava variar as expressões que aprendia, substituindo palavras. Logo, o processo de aquisição de L2 relaciona-se com outros fatores, tais como a interação entre os falantes e não falantes da língua-alvo, as estratégias utilizadas pelos indivíduos que almejam a aquisição e as diferenças individuais dos mesmos, conforme o a figura abaixo:



Figura 3.1: Relação entre Aquisição, Interação, Estratégias de Aprendizagem e Características Individuais

Em síntese, estes fatores influenciam também as crenças que os indivíduos por ventura tenham ou possam vir a ter sobre os aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizagem de uma determinada língua.

No estudo de Leffa (1991), os alunos participantes da pesquisa tiveram maior facilidade para dar características físicas do falante nativo. Já o estudo de Scheifer (2009) mostrou que, para as crianças, aprender uma LE significa tornar-se estrangeiro. Para a autora, esta posição nos remete ao pensamento de Revuz (2002, p. 221) de que *aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro* (REVUZ, 2002, p. 221 *apud* SCHEIFER, 2009, p. 209).

Crenças sobre o Processo de Aprendizagem de Língua Inglesa.

Aos alunos foi perguntado o que Jéssica deveria fazer para aprender Inglês e também como ela deveria agir nas situações nas quais ela não esteve entendendo o que os outros queriam comunicar. Praticamente todos os alunos apresentaram a mesma resposta, com exceção de Cezinha, que não respondeu à atividade: *eles acreditam que Jéssica deveria aprender palavras soltas da língua*, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 3.6: Sobre as Estratégias de Aprendizagem das Crianças

Filha	Tudo sobre Inglês, como: “Oi, olá, tchau, bom dia, boa noite, tudo bem...”
Bruninha	Ela deveria aprender a falar em Inglês, entender a fala do Paul, as palavras, os nomes, as frutas, os animais, as expressões. Ela também deveria ensinar o Paul a falar em Português e também a entender.

Tatá	As palavras simples no começo e ir aumentando. Por exemplo: “Bom dia!, Você é bonita., Boa tarde., Olá!, etc.”.
Kaká	Eu acho que ela deveria estudar para conversar com ele. Ela tem que aprender a falar: “amigo, olá, oi, hoje, amanhã, tudo bem, bom dia, você está feliz”. Ela conseguirá aprender a falar Inglês e a conversar com seu amigo.
Jessikinha	Jéssica deveria aprender as cores, os nomes dos animais, das pessoas, das frutas etc. Ela deve aprender sobre Inglês para se comunicar com seu amigo Paul.
José Vitor	Oi, olá, como vai, nome das frutas, você está bem? etc.
Dedé	Palavras carinhosas, amorosas, coisas bonitas para Paul e etc.
Thay	Aprender a falar o nome dele em Inglês, os nomes das frutas em Inglês: Orange, watermelon, red apple.
Sara	O nome dele, como falar “oi” para ele, bom dia, boa tarde, amigo.
Quequel	Falar bom dia, oi, olá, hoje etc.
Cezinha	Ele copiou a proposta e não respondeu à pergunta.
Shao-Kan	Ela deveria consultar o “Aurélio”, pedir a ajuda de Paul, olhar nos computadores.
Garrafa	Primeiro, ela tem que levantar cedo para ir à escola para aprender Inglês. Ela tem que aprender “olá, como vai?, está bem, bom dia, boa tarde, boa noite etc.”.
Linguixa	Jéssica tem que aprender a falar os cumprimentos: oi, bom dia, como vai?, olá etc..
Teté	Jéssica deveria aprender a falar: “oi, bom dia”, deveria aprender todas as palavras como os nomes das frutas “orange” e “banana”, e os nomes das cores “green, pink”.

Mais uma vez, identificamos a influência das crenças e das ações da professora Hérnia sobre as crenças de seus alunos. Eles expressaram exatamente a experiência de aprendizagem que possuíam na sala de aula como alunos: Jéssica deveria aprender palavras e expressões soltas, exatamente da mesma forma que eles aprendiam em sala de aula. Com exceção de Bruninha, que sugeriu que Paul deveria aprender Português e Cezinha, que não respondeu à pergunta, todos os alunos tiveram a mesma opinião. É interessante observar, já nesta atividade, a predisposição dos alunos pelo uso do dicionário, elucidada pela fala de Shao-Kan. Porém, mesmo quando sugere tal faceta, o aluno menciona o nome de um famoso dicionário de Língua Portuguesa.

Já Santos (2010) realizou um estudo com crianças de séries diferentes. Os alunos das séries iniciais, portanto, associaram a aprendizagem de Língua Inglesa a uma atividade de descontração porque a professora trabalhava com recortes, colagens, metodologia diferenciada das disciplinas clássicas, tais como Português e Matemática.

Ao serem inquiridos sobre como Jéssica deveria agir quando não compreendia o que Paul dizia e nem o que estava escrito em algumas revistas, os alunos manifestaram 3 posicionamentos distintos:

- *A maioria deles (7 alunos) acredita que a solução deveria ser olhar no dicionário, conforme um dos depoimentos abaixo:*

[40]

Procuraria no dicionário o que eu não soubesse e não entendesse. (Quequel – Narrativa Escrita Semiestruturada).

- *Outros 3 acreditavam que Jéssica deveria recorrer à professora ou à Internet:*

[41]

Caso eu fosse ela, eu procuraria novamente a professora para pedir ajuda. Ela me ajudaria a entender o que estava escrito na revista e também me ajudaria a me comunicar com Paul. (Jessikinha – Narrativa Escrita Semiestruturada).

- *Outras 5 opiniões manifestaram um sentimento extremamente negativo com relação à aprendizagem de Inglês. Alguns chegaram até a manifestar a crença de que Inglês é muito difícil e que a melhor coisa que Jéssica faria deveria ser abandonar o estudo, desistir:*

[42]

*Olhar no dicionário. **Eu desistiria.** (José Vitor – Narrativa Escrita Semiestruturada, grifos meus).*

[43]

*Não faria nada. Ela não iria entender. Leria qualquer coisa e ia escrevendo. **Eu falaria para o Paul que eu não dava conta desse “trem” porquê é difícil demais.** (Thay – Narrativa Escrita Semiestruturada, grifos meus).*

[44]

*Eu não falaria nada, **porque eu não entendo nada**, mas eu não desistiria. (Cezinha – Narrativa Escrita Semiestruturada, grifos meus).*

[45]

*Ela **fingiria que entendeu** e daria um sorriso. (Garrafa – Narrativa Escrita Semiestruturada, grifos meus).*

[46]

Não aprenderia a língua. (Linguíça – Narrativa Escrita Semiestruturada, grifos meus).

Em síntese, as opiniões refletem os sentimentos que os alunos possuem em relação ao processo de aprendizagem no qual estão inseridos, conforme Leffa (1991). Daí a importância de considerar o contexto na análise das crenças, conforme propõe Barcelos (2001). Como no estudo de Leffa (1991) os participantes ainda não tinham vivido experiências prévias com a aprendizagem da Língua Inglesa, já que tinham acabado de ingressar na segunda fase do Ensino Fundamental, as crenças deles refletiram outros posicionamentos: dos 33 participantes, 19 acreditavam que Maria (nome da personagem do estudo de Leffa (1991) que ocupava posição análoga a de Jéssica neste estudo) deveria estudar a língua, 10 achavam que ela deveria buscar uma escola específica, 8 acreditavam que ela deveria utilizar um livro, 6 acreditavam que ela deveria recorrer ao dicionário, 6 falaram que ela deveria utilizar-se de gestos, 5 manifestaram a opinião de que ela deveria buscar a ajuda de amigos e os outros 5 acreditavam que Maria deveria pedir a ajuda da professora.

No estudo de Scheifer (2009) encontramos duas crenças interessantes que, de certa maneira, relacionam-se com os resultados deste estudo. Um dos instrumentos utilizados pela autora foi uma espécie de “Narrativa Semiestruturada”, elaborado com base em Leffa (1991). A autora afirma que,

[47]
 ao narrarem, na escrita de uma história, os sentimentos de um jovem aprendiz, ao se deparar com uma LE desconhecida, as crianças citam sentimentos negativos (...). Tais sentimentos convivem com sentimentos de prazer, associados ao aspecto lúdico da aprendizagem, também vivenciados pelas crianças durante o contato com a LE. (SCHEIFER, 2009, p. 212).

Ou seja, apesar do contexto ser diferenciado, algumas crianças manifestaram sentimentos de insegurança, ansiedade, nervosismo ao se depararem com o novo horizonte que a aprendizagem de uma LE possibilita.

Crenças sobre a finalidade de aprender uma LE

Com relação às crenças sobre a finalidade de aprender a língua, os alunos apresentaram 4 posicionamentos distintos:

- *Sete dos quinze alunos correlacionaram o objetivo de aprender a língua com o fato de Jéssica se tornar professora de Inglês, conforme podemos observar no depoimento de Bruninha:*

[48]

Uma coisa muito importante para ela, porque desde a infância, ela tem vontade de falar e de ler em Inglês. E, agora, ela é uma professora profissional de Inglês, está muito feliz com tudo que aconteceu na sua infância e com seu amigo Paul, que também já é adulto. (Bruninha – Narrativa Escrita Semiestruturada).

- Dois alunos condicionaram o fato de Jéssica ter atingido seu objetivo ao papel desempenhado pela professora no processo de ensino da Língua Inglesa, ou seja, a aluna só teve sucesso porque teve uma boa professora, segundo as opiniões abaixo:

[49]

Representa a amizade com Paul, os momentos de apuros, sem entender o que Paul dizia. Representa as professoras, que ajudam em todas as dificuldades. (Tatá – Narrativa Escrita Semiestruturada).

[50]

Significa muito para ela. Ela disse obrigada para a professora. (Cezinha – Narrativa Escrita Semiestruturada).

É importante ressaltar que Cezinha, autor do depoimento acima é um aluno que apresenta problemas de aprendizagem. Esta minha afirmação advém da observação em sala de aula. Portanto, cabe ressaltar o papel da afetividade no processo: ele enxerga a professora como uma importante agente no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, apesar das dificuldades, seu filtro afetivo (KRASHEN, 1982) está bem configurado com relação a este aspecto específico.

- Cinco dos quinze alunos viram a Língua Inglesa como uma ferramenta que viabiliza a comunicação:

[51]

O Inglês significa uma matéria que está ajudando Jéssica a se comunicar com as pessoas que não falam a sua língua. (Jessikinha – Narrativa Escrita Semiestruturada)

[52]

O Inglês mudou sua vida porque agora ela já pode falar com seu amigo. (Quequel – Narrativa Escrita Semiestruturada)

[53]

Ele representa um meio novo de comunicação com outras pessoas, além de Paul. (Shao – Kan – Narrativa Escrita Semiestruturada).

[54]

Tudo na vida, porque ela lutou muito para conseguir falar em Inglês para impressionar Paul. (Dedé – Narrativa Escrita Semiestruturada)

[55]

O Inglês para Jéssica é o meio de conversar com Paul. (Linguíça – Narrativa Escrita Semiestruturada).

- E, *um dos alunos condicionou o objetivo de aprender a língua com uma possível oportunidade de viagem para os Estados Unidos:*

[56]

Agora, se ela quiser viajar para os Estados Unidos, ela pode, porque ela já entende o Inglês. (José Vitor – Narrativa Escrita Semiestruturada).

Resultados semelhantes foram encontrados por Leffa (1991), já que dez alunos participantes de sua pesquisa destacaram que Maria, personagem semelhante a Jéssica, poderia se tornar professora de Inglês, seis apontaram que o Inglês poderia ser útil para estudos universitários e três salientaram a utilização instrumental da língua, apontando que Maria poderia ler em Inglês.

Fato curioso é que nem no estudo de Leffa (1991), nem neste estudo os alunos fizeram menção ao fato de que aprender Inglês poderia ajudá-los a conseguir trabalho, o que, de certa forma, contraria as crenças tanto da professora Hérnia, quanto da coordenadora Egéia, que mencionaram tal crença em relação ao fato, conforme apontei anteriormente.

Como mencionei, Santos (2010) realizou um estudo com crianças de séries diferentes. Neste estudo, alunos das séries mais adiantadas relacionaram o objetivo de se aprender a Língua Inglesa às possíveis oportunidades no mercado de trabalho, o que contraria as opiniões supracitadas.

Em síntese, as crenças dos alunos foram analisadas a partir de quatro categorias ou conceitos distintos, a recapitular: *crenças sobre a língua, sobre o falante nativo, sobre as estratégias de aprendizagem e sobre os objetivos do processo*, para as quais elaborei o seguinte quadro sintetizador:

Quadro 3.7: Síntese das Crenças dos Alunos

Crenças sobre a Língua	- A LI é algo muito complicado, difícil.
Crenças sobre o falante nativo	- O indivíduo americano é muito parecido com as crianças brasileiras de sua idade. - O estrangeiro deve também tomar conhecimento da cultura nacional.
Crenças sobre as estratégias de aprendizagem	- É necessário memorizar palavras e expressões para aprender a língua.

Crenças sobre os objetivos do processo	<ul style="list-style-type: none">- A LI pode ser útil para se tornar um professor.- A língua viabiliza a comunicação.- A língua permite que pessoas viajem para outros países.
--	---

Neste capítulo, teci considerações sobre os dados coletados por meio dos instrumentos anteriormente descritos, enumerei as crenças dos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças e tentei correlacioná-las com os conceitos de experiência e ações, propostos por Barcelos (2004 e 2001, respectivamente). Portanto, no próximo capítulo, com base nos resultados aqui apresentados, tento elaborar uma possível finalização para este trabalho.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO

Neste capítulo, dividido em cinco seções, apresento as conclusões do estudo. Primeiramente, retomo as perguntas de pesquisa expostas no Capítulo Introdutório, tento respondê-las em conformidade com a análise dos dados, apresentada no capítulo anterior e com o arcabouço teórico explicitado no Capítulo 1. Em seguida, aponto as possíveis contribuições deste estudo, bem como suas limitações e encerro com as sugestões para futuras pesquisas e considerações finais.

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Esta pesquisa estabeleceu como objetivos identificar as crenças dos agentes (coordenadora, professora do 5º ano do EF e alunos) sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças e também visou analisar como estas crenças se relacionam. De acordo com os resultados obtidos, pretendo agora, responder às duas perguntas de pesquisa que guiaram esta investigação.

4.1.1 Quais são as crenças dos agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças?

As crenças da coordenadora e da professora foram mapeadas a partir de dois segmentos, a saber: a) crenças sobre a língua e b) crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Sobre as crenças da coordenadora com relação à língua, encontrei apenas duas evidências. A primeira é a de que ela parece acreditar que a aprendizagem da Língua Inglesa representa uma oportunidade de se conhecer novas culturas. E a segunda é a de que a Língua representa oportunidades profissionais. É possível que as raízes destas evidências se encontrem nas experiências prévias da participante na condição de aluna da educação básica, pois conforme relatos extraídos dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, ela afirma que o fato de não ter conseguido aprender a língua na escola a impediu de conversar com pessoas de outras nacionalidades e, conseqüentemente, de ter acesso a outros universos

culturais. Em virtude disso, Egéia acredita que deve estimular os jovens a estudarem a língua porque poderão necessitar dela no futuro, quando estiverem galgando os passos de suas carreiras profissionais.

Com relação às crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua, a coordenadora apresentou, no momento da coleta e sob as condições específicas já apresentadas, um número maior de concepções: a) aprender Inglês significa pronunciar corretamente as palavras; b) a aprendizagem efetiva só será possível se o aluno buscar um curso extra, se tiver um bom professor e uma escola que garanta carga horária relevante à disciplina; c) os alunos das escolas particulares levam vantagens sobre os alunos da escola pública porquê começam a aprender a língua desde cedo; d) alunos pequenos são mais motivados; e) o lúdico é um diferencial no processo de ensino aprendizagem de LI para crianças e f) a formação profissional é preponderante para o sucesso do ensino.

Parece-me plausível afirmar que as crenças “a”, “b” e “c” estejam ligadas também às experiências prévias da coordenadora como aluna, pois durante a análise dos dados, ela revelou que os melhores professores que teve cobravam a pronúncia correta das palavras e também que uma das possíveis causas do insucesso de sua aprendizagem ligava-se ao fato de ter estudado apenas na escola pública, a qual não dispunha de carga horária suficiente.

Já as crenças “d” e “e” parecem estar em consonância com as vivências de Egéia durante este longo período através do qual ela tem trabalhado com crianças, pois se relacionam aos fatores motivacionais e afetivos, respectivamente.

A crença “f” apresenta-se como uma afirmação incongruente da coordenadora: ao mesmo tempo em que acredita na necessidade de haver um profissional habilitado para ministrar aulas de LI, ela parece crer também que oficinas e cursos de capacitação resolverão todos os problemas dos pedagogos que atualmente estão ministrando as aulas para as crianças.

Sobre as crenças da professora em relação à língua, pude verificar três evidências distintas: a) a de que o Inglês significa um horizonte novo, uma oportunidade para se conhecer uma nova cultura; b) a de que o Inglês é importante para que os alunos saibam as palavras do dia a dia e c) a de que ele é útil para experiências futuras.

Sob minha concepção, os posicionamentos “a” e “c” se relacionam com as experiências prévias de Hérnia, pois já que a língua pode ser entendida também como o traço mais significativo das manifestações culturais de um povo, a professora parece aparentar certa frustração por não tê-la adquirido no passado, período este no qual ela jamais imaginou que esta ferramenta lhe seria tão útil para sua futura atuação profissional.

Já a crença “b” parece exercer influência direta sob suas ações como professora, pois o fato de ela acreditar que aprender a língua significa aprender palavras soltas faz com que ela ensine justamente sob esta perspectiva, conforme pude verificar nas observações das aulas.

Sobre as crenças em relação ao processo de ensino-aprendizagem da LI para crianças, a professora parece acreditar que: a) a educação bilíngue seja essencial para a vida; b) oferecer a disciplina já na primeira fase do EF foi uma boa iniciativa da SME, já que os alunos mais novos estão menos ocupados e são mais interessados; c) é necessário que haja um profissional habilitado em Letras para ministrá-la, mas o pedagogo é quem tem o perfil mais indicado para este tipo de trabalho; d) a prática de ensino deva se pautar em aspectos lúdicos e e) a afetividade é um fator essencial no processo.

Da mesma forma que alguns dos grupos anteriores, as crenças “a” e “b” parecem se relacionar com a experiência prévia de Hérnia como aluna, mas de uma forma diferente: ao acreditar na educação bilíngue e ao apoiar a iniciativa da Secretaria, ela intuitivamente se remete ao passado, já que a falta dessas oportunidades lhe trouxeram embaraços no presente. Desse modo, ela afirma que se soubesse o quanto a LI é importante, ela teria se dedicado mais, pois agora sente as consequências desta negligência quando lida com os filhos e com os alunos.

À semelhança de Egéia, a crença “c” apresentada no grupo anterior expressa um paradoxo (deve haver um profissional habilitado para o trabalho com a língua, mas o pedagogo continua sendo a pessoa mais indicada; falta-lhe apenas proficiência na língua). A natureza paradoxal das crenças é absolutamente pertinente, conforme salientam Pajares (1992) e Barcelos (2004).

E, finalmente, as crenças “d” e “e” aparentam ter sido formadas com base na formação profissional de Hérnia. Conforme dados do questionário, a professora é pedagoga. Nesta área, a formação dos professores se dá, dentre outras coisas, como foco na Psicologia do Desenvolvimento, anteriormente explicada no capítulo de análise. Em linhas gerais, esta ciência, visa, pois explicar como o comportamento humano se desenvolve ao longo da vida. Desse modo, os aspectos lúdicos e motivacionais são fortemente contemplados.

Para concluir, as crenças dos alunos foram analisadas a partir de quatro categorias ou conceitos distintos, a recapitular: *crenças sobre a língua, sobre o falante nativo, sobre as estratégias de aprendizagem e sobre os objetivos do processo*. Sobre a primeira categoria, posso dizer que os alunos parecem acreditar que a LI é algo complicado, difícil, que sua aprendizagem está relacionada com a memorização de palavras e de suas respectivas traduções e que a língua não passa de mais uma disciplina do currículo escolar. Sobre a

segunda categoria (crenças sobre o falante nativo), faz-se pertinente a minha afirmação de que as crenças apresentadas muito se relacionam com as experiências vividas pelos alunos nesta faixa etária (entre 9 e 11 anos). Eles também parecem possuir a crença de que o outro, o estrangeiro deva aceitar a cultura nacional. Com relação às crenças sobre estratégias de aprendizagem, pareceu-me unânime entre os alunos participantes a crença de que é preciso memorizar palavras soltas para se aprender a língua, o que, de certo modo, reafirma o pressuposto de que as ações da professora influenciam o modo através do qual eles pensam o processo (BARCELOS, 2001). E, finalmente, sobre os objetivos da aprendizagem, os elfos evidenciaram três crenças distintas: aprender a língua pode ser útil para se tornar um professor de Inglês; aprender a língua pode viabilizar a comunicação e aprender a língua oportuniza viagens para outros países.

Dando continuidade, retomo a segunda e última pergunta de pesquisa deste estudo.

4.1.2 Como as crenças dos agentes se relacionam no decorrer do processo?

Para responder a esta última questão, o procedimento adotado por mim foi o de análise comparativa das crenças dos agentes, através de quadros. O primeiro deles refere-se às crenças sobre LI (incluindo as crenças sobre os objetivos elencadas pelas crianças) que eles possuem; o segundo refere-se ao processo de ensino-aprendizagem (incluindo as estratégias e os objetivos traçados pelos alunos) e o terceiro refere-se às crenças sobre o falante nativo, apontadas apenas pelas crianças.

Quadro 4.1: Crenças sobre a Língua

Coordenadora	Professora	Alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Oportunidade de conhecer novas culturas. - Oportunidade profissional até mesmo em outras áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representa uma nova cultura, um horizonte novo. - É importante para que os alunos saibam palavras do dia a dia. - É importante para as experiências futuras. 	<ul style="list-style-type: none"> - É algo complicado, difícil de aprender. - Ela pode ser útil para se tornar um professor. - A língua viabiliza a comunicação. - Permite que as pessoas viajem para outros países.

Sobre as crenças que os agentes apresentam sobre a LI, é possível estabelecer a seguinte teia de relações: as crenças de que o inglês possibilita o acesso à outras culturas e de que ele viabiliza oportunidades profissionais, apresentadas tanto pela coordenadora, quanto pela professora são coincidentes. Talvez isso seja atribuído ao prestígio que, por razões históricas, explica Rajagopalan (2009), esta língua tem alcançado em todo o mundo. Já a crença de que o inglês é importante por causa das experiências futuras, apresentada pela professora, relaciona-se tanto com a opinião de Egéia (ela enfatiza a preocupação de incentivar os filhos e os alunos a estudarem desde cedo), quanto com a dos alunos, visto que eles sinalizam para o fato de que a língua também pode ser útil para quem quer se tornar um professor. Porém, os alunos parecem enxergar a língua como um instrumento a ser utilizado para outros fins, que não aqueles apresentados tanto pela coordenadora e pela professora: eles vêem a língua como algo complicado, mas ao mesmo tempo reconhecem que ela pode ser útil tanto para fins comunicativos, quanto para fins de lazer e contato cultural (viajar para outros países).

Quadro 4.2: Crenças sobre ensino-aprendizagem da língua

Coordenadora	Professora	Alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender significa pronunciar corretamente as palavras. - São condições para que o aluno aprenda: um curso extra, uma escola que ofereça carga horária satisfatória, um bom professor. - Alunos de escolas particulares tinham maiores chances de aprender. - Alunos menores são mais motivados. - Formação profissional é preponderante para o processo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A educação bilíngue é essencial para a vida. - Alunos menores são mais motivados e estão com as mentes mais livres. - É necessário um profissional habilitado, mas o pedagogo é o mais indicado para ensinar a língua. - O lúdico e a afetividade são fatores essenciais para o sucesso do processo. 	<ul style="list-style-type: none"> - É necessário memorizar palavras e expressões para aprender a língua.

Com relação às crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem da LI apresentadas pelos agentes, muitas delas se mostram coincidentes. De certo modo, a crença de que aprender inglês significa pronunciar corretamente as palavras, apresentada pela coordenadora, se

relaciona com a crença dos alunos de que se faz necessário memorizar palavras e expressões para aprender a língua. Logo, é possível afirmar também que esta crença apresentada pelos alunos seja um reflexo da ação da professora em sala, pois suas aulas focam exatamente naquilo que eles salientaram (memorização de palavras soltas e descontextualizadas).

As outras crenças sobre motivação das crianças, formação profissional, valor da educação bilíngue e o papel da motivação e da afetividade do processo também parecem coincidentes nas visões da coordenadora e da professora. É possível que elas tenham apresentado estes posicionamentos em decorrência de suas respectivas atuações e formações profissionais.

A única crença que aparece isolada no grupo é a de que frequentar um curso extra, ter uma escola que ofereça carga horária satisfatória e um bom professor sejam condições essenciais para que o aluno aprenda a língua. Esta crença foi apresentada pela coordenadora e, de certa forma, parece colocar em cheque a iniciativa de inserção da LI nas escolas de primeira fase do EF, já que a maioria dos alunos que estudam na rede municipal não tem condições de arcar com os custos de um curso extra, a carga horária que lhes é oferecida é de apenas uma aula semanal e os professores que ministram as aulas são em grande parte, pedagogos, sem formação em LE. Não que estes profissionais sejam inaptos para atuarem no contexto em questão, mas considero que os professores de área teriam maiores condições de lidarem melhor com a questão. Talvez o início desta transformação ocorresse dentro dos próprios cursos de Letras, os quais deveriam adaptar seus currículos para atenderem a estas novas necessidades do mercado.

Vale lembrar que esta pesquisa é um recorte de crenças que emergiram em momentos diversos da coleta de dados, sob condições também bastante específicas. Portanto, é possível que os participantes possuam outras crenças que não foram nesta ocasião identificadas.

Quadro 4.3: Crenças dos Alunos sobre o Falante Nativo

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- O indivíduo americano é muito parecido com as crianças brasileiras da idade dos alunos.- O estrangeiro deve também tomar conhecimento da cultura nacional. |
|---|

É curioso o fato de que as crenças apresentadas pelos alunos não sofrem influência das crenças das outras participantes. Pode-se dizer que a primeira crença se relaciona com as experiências que os alunos vivem nesta faixa etária (gostar de internet, de passear etc.). Já a segunda demonstra a visão crítica que as crianças possuem sobre a cultura do outro, uma espécie de negação da visão etnocêntrica que muitos parecem possuir acerca da cultura

americana (inclusive a professora e a coordenadora): para eles, deve haver um intercâmbio cultural, ou seja, tanto eles devem aprender a língua inglesa, quanto o indivíduo americano deve aprender a nossa.

Mais do que levantar as crenças dos agentes e tentar compreender as relações que entre elas se estabelecem quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de Inglês para crianças, minha intenção foi também produzir um trabalho que ajudasse pesquisadores e professores a examinarem suas próprias concepções sobre este tipo de ensino. Segundo Moon (2005), a mudança só acontece quando nós nos tornamos conscientes das hipóteses e crenças que permeiam nossa prática. Logo, essa nova postura pode conduzir à mudanças significativas, já que nos oferece a oportunidade de (re) examiná-la, bem como de examinar as razões pelas quais ela se justifica.

Outros trabalhos relacionados às crenças de ensino-aprendizagem de LE para crianças foram desenvolvidos no cenário nacional e apresentaram resultados semelhantes. Como exemplo, destaco os estudos de Rocha (2008), de Santos (2010) e de Scheifer (2009), anteriormente apresentados no arcabouço teórico. Com base nestas pesquisas, é possível afirmar que a crescente oferta do ensino de LE (especialmente Língua Inglesa) para crianças que ainda estão na primeira fase do Ensino Fundamental parece ser algo inevitável por razões diversas, já discutidas. O trabalho de Rocha (2008) elencou algumas especificidades do processo de LEC, as quais foram apresentadas por mim na página 34 deste volume. A estas especificidades, eu acrescentaria a premente necessidade de atentarmos para a questão da formação profissional do professor e demais agentes que atuam diretamente com este público específico. Autores como Almeida Filho (1993-1999), Paiva (2003), Vieira-Abrahão (2007), Santos (2010), dentre outros, chamam a atenção para o fato de que o nosso maior desafio é o de achar soluções para as mudanças e problemas advindos deste movimento incessante. Dessa forma, é urgente a necessidade de as universidades incluírem em seus currículos disciplinas que favoreçam a formação do docente que atuará neste cenário. Desse modo, tópicos relacionados ao estudo de crenças e formação reflexiva do professor devem inevitavelmente integralizar os planos de ensino destas disciplinas.

Com relação ao terceiro agente (neste estudo, a coordenadora pedagógica), Ferreira, Oliveira e Santos (2009) destacam que, apesar da sua ausência física dentro do contexto da sala de aula, ele exerce uma forte e perceptível influência no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, pois possui posição decisória e capacidade de formar opiniões. Esta influência pôde ser observada nesta pesquisa de forma bastante clara, pois as crenças da coordenadora Egéia pareceram coincidir em grande parte com as da professora Hérnia e dos

Elfos, conforme dados expostos na análise. Desse modo, concluo que este agente merece especial atenção da comunidade científica, visto que a análise de suas crenças, valores e opiniões (ALMEIDA FILHO *et al*, 1997) permitirá a compreensão mais ampla da força norteadora de suas ações, conforme pontuei neste trabalho.

A seguir, apresento as contribuições deste estudo.

4.2 Contribuições do estudo

Como contribuições teóricas, esta pesquisa pôde:

- Fortalecer os estudos sobre crenças e o processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças, com foco nos agentes. Nela, os leitores puderam observar como o processo tem sido pensado a partir da perspectiva de outros agentes, além dos professores e dos alunos, bem como puderam observar as relações que se estabelecem entre as crenças destes participantes, tal como sugere Barcelos (2004). Para esta autora, muitos estudos pecam por serem apenas descritivos e não salientarem tal relação.
- Alargar os horizontes no que se refere à análise de crenças na perspectiva da análise contextual (BARCELOS, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Nela, este tipo de abordagem viabilizou o mapeamento de crenças e experiências, bem como o reflexo prático destas mediante as ações dos participantes inseridos em um contexto de ensino-aprendizagem da LI por crianças.

Como contribuições para a prática, esta pesquisa ofereceu:

- Um perfil do ensino de LE (inglês) voltado para crianças inseridas em contexto exclusivamente público no Brasil, fenômeno este que tem sido crescentemente observado na Europa desde os anos 1960 e no Brasil nas duas últimas décadas, conforme destaca Rocha (2008).

Como contribuição metodológica destaco, conforme a orientação de Faltis (1997) e Stake (1994), a utilização de múltiplos instrumentos para a coleta, além da triangulação dos dados como forma de validação de um estudo de caso bem feito.

Na próxima seção, destaco as limitações da pesquisa.

4.3 Limitações do estudo

Para não fugir à regra, este estudo apresentou algumas limitações:

- A primeira limitação se refere à questão da mudança de perspectivas iniciais com relação ao projeto inicial. Conforme descrevi na introdução e no capítulo metodológico, minha intenção era a de trabalhar em parceria com os alunos da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, da instituição na qual lecionava anteriormente. Porém, por questões pessoais, tive que mudar de cidade, de emprego e, por consequência, de contexto de pesquisa. Mas vale salientar que isso não diminuiu o valor da iniciativa para mim.
- A segunda dificuldade se refere à inexistência de um documento escrito que regulamentasse a implantação da LI nos currículos das escolas da rede municipal de ensino da Happy City. Isso me impossibilitou de realizar a análise documental pretendida inicialmente.
- A terceira e última dificuldade se refere ao número restrito de aulas semanais (apenas uma), o que me impediu de permanecer por mais tempo no contexto pesquisado e, em razão disso, de tecer maiores considerações acerca do ambiente e dos participantes. Tive que contar ainda com a disponibilidade da professora de remanejar e aumentar o número de aulas para que eu pudesse cumprir com o cronograma anteriormente previsto.

Na sequência, apresento as sugestões para as futuras pesquisas.

4.4 Sugestões para futuras pesquisas

Com base nos resultados obtidos e, ainda, com o intuito de ampliar o arcabouço de estudos existentes sobre crenças e ensino de LE para crianças, apresento a seguir, duas sugestões para futuras pesquisas:

- Seria interessante um estudo longitudinal sobre o tema. Conteí, nesta pesquisa, com participantes que estavam encerrando um ciclo (concluindo a primeira fase do Ensino Fundamental). Seria louvável, portanto, iniciar uma investigação com alunos que estivessem iniciando o processo de aprendizagem formal da Língua Inglesa e acompanhá-los até o fechamento do ciclo. Dessa forma, outros terceiros agentes poderiam ser envolvidos, tais como os pais dos alunos, os diretores das escolas ou até mesmo os livros didáticos ou outros documentos oficiais.

- Por último, um estudo comparativo entre um contexto público e um contexto particular seria algo interessante. Um dos pontos ligados a esta sugestão poderia ser a análise da crença de que os alunos da rede privada levam vantagem sobre aqueles que estudam na rede municipal, ressaltada inclusive pela coordenadora participante desta pesquisa.

4.5 Considerações finais

Considerando os pontos de vista oriundos de outras pesquisas explicitadas e dos participantes que estiveram comigo durante esta caminhada, é possível que este estudo nos ajude a trazer novas ideias e novas perspectivas a serem consideradas quando o foco for o ato de ensinar e aprender por crianças.

Vale salientar que mudanças reais levam tempo para se desenvolver. É normal que, quando professores e outros agentes iniciam um processo dessa natureza, tentem sobreviver em meio às incertezas e angústias de elaborar e cumprir um currículo adequado para esta faixa etária. Desse modo, focam exageradamente na forma, nos métodos e em manter as crianças quietas enquanto ensinam a língua.

Porém, é possível que gradualmente eles comecem a entender a importância de observar o que as crianças fazem e sobre o que elas conversam. Notarão, pois, que elas são indivíduos que possuem preferências, ideias e pontos de vista próprios e que isso precisa ser levado em conta. Tanto professores, quanto agentes educacionais e pesquisadores precisam compreender esta capacidade extraordinária que elas têm de aprender e como muitas habilidades que elas já possuem são importantes para o processo como um todo.

Dentre outras coisas, uma de minhas intenções foi analisar este contexto de pesquisa “muito além da ribalta”. Por trás daquilo que está aparentemente óbvio se desencadeia uma extensa e complexa teia de relações que precisam ser desvendadas e compreendidas quando o assunto for o processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças. Vale ressaltar ainda que, assim como os conflitos instalados na peça Shakspeareana “Sonho de uma Noite de Verão”, os problemas encontrados neste contexto de pesquisa se deram em virtude das relações de poder e do desejo de quebrar paradigmas. O “caos” se instalou, mas ao contrário do que ocorreu na peça, ainda não foram apresentadas soluções para problemas apresentados nas cenas desta história real. Por isso pergunto: quando iremos acordar de mais este “sonho de uma noite de verão”?

REFERENCIAS

ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational Techniques. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994. p. 377-392.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997, 151 p.

_____. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007. 112 p.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. 75 p.

ANTHONY, Edward M. Approach, Method, Technique. *English Language Teaching (ELT)*, v. 17, p. 63-67, 1963.

BASSO, E. A. As Competências na contemporaneidade e a formação de professores de LE. In: SILVA, K. A. da.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008. p. 127-156.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 171-199.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, 2004. p. 123-156.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no Curso de Letras. In: J. C. P. ALMEIDA FILHO (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 2005. p. 93-110.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p.145-175, 2006a.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB; Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 20-27.

BÍBLIA, Português. *Bíblia sagrada*. Tradução: João Ferreira de Almeida. São Paulo: Gráfica da Bíblia, 2001. (Salmo 33).

BOWN, D. B. Part I: Age Factors. In: *Principles of Language Learning and Language Teaching*. 5th ed. New York: Pearson, Longman, 2007. p. 24-87.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)*. MEC/SEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=255>. Acesso em: 17 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. (parte 2: Linguagens, códigos e suas tecnologias). MEC/SEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf >. Acesso em: 16 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Bases Legais*. MEC/SEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> >. Acesso em: 16 nov. 2009.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa em ciências humanas e sociais. In: *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 19-32.

COSTA, Rinaldo Vitor. “*Pode ser em Inglês?*” “*Não, em Português Primeiro*”. *Ensino da língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: _____; _____. (Orgs.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. p. 1-29.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Eds.). In: *Research Methods in Language and Education*, v. 8, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FERREIRA, M. E. S.; OLIVEIRA, H. F.; SANTOS, L.S. dos. Agentes da Abordagem: primeiros, segundos e terceiros. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG Inhumas*. v. 1, n. 2, out. 2009. p. 109-121. Disponível em: http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli2/numero_2/Revelli_v1_n2. Acesso em: 15 jan. 2010.

FILLMORE, C. J.; KEMPLER, D.; WONG, W. S. Y. (Orgs.). Individual differences in second language acquisition. In: *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press, Inc., 1979.

GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA. Disponível em: <http://glossario.sala.org.br>. Acesso em: 02 mar 2010.

HARMER, J. Language learning and language teaching. In: *The practice of english language teaching*. London and New York: Longman, 2001. p. 31-45.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 110-129.

_____. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. In: *The Modern Language Journal*, v. 72, n. 3, 1988, p. 283-294.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 109-128.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A. O nascimento do saber científico. In: *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Porto Alegre: Armed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. p. 16-30.

_____; _____. A pesquisa científica hoje. *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Porto Alegre: Armed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. p. 30-49.

LEFFA, V. J. A Look at Students' Concept of Language Learning. In: *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas, v. 17, jan./jun. 1991, p. 57-65.

LIBÂNEO, J. C. As atividades de direção e coordenação. In: *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 213-224.

LIMA, A. P. de.; MARGONARI, D. M. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da (Orgs.). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2010. p. 187-202.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Evolução da pesquisa em educação. In: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 01- 10.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MOON, J. *Children learning english*. Macmillan Books for Teachers, Thailand: 2005. 184 p.

MORAES, Liani F. Língua estrangeira moderna. In: *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais - linguagens, códigos e suas tecnologias*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2009.

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

OLIVEIRA, H. F. de. Metodologia. In: *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)*. Brasília, 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

_____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, E. T. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 345-363. (Advanced Research English Series).

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. Fall, 1992, n. 3, p. 307-332.

PGLA. *Lista de termos da disciplina abordagens de ensino de línguas*. Brasília: UnB, 2008. Disponível em: http://www.seedwiki.com/wiki/abordagens_2008/abordagens_2008. Acesso em: 16 nov. 2009.

PRABHU, N. S. There's no best method. Why? In: *TESOL Quarterly*, v. 18, p. 7-23, 1984.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. da. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 21-24.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008.

_____. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: SILVA, K. A. da. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 53-82.

_____. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 71-108.

_____. Um estudo exploratório sobre o ensino de inglês no fundamental I: foco nas crenças dos participantes. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Crenças, discursos e linguagem*. Campinas: Pontes, 2010. p. 227-266.(v. I).

SHAKESPEARE, W. *Sonho de uma Noite de Verão*. Adaptação: Ana Maria Machado. Série Reencontro. São Paulo: Scipione, 2010.

STAKE, R. E. Identification of the case. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 236-247.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 48, v. 2, p. 333-351, jul./dez. 2009.

_____; CANOVA, S. I. Importância do ensino de língua inglesa em anos iniciais. Disponível em: http://projetos.unemat-net.br/revista_norteamentos/arquivos/002/academico/004.pdf. Acesso em: 16 ago. 2010.

_____. Formação continuada de docentes que atuam com língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental. UNEMAT - Sinop, IBILCE. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt10/ComunicacaoOral/LEANDRA%20INES%20SEGANFREDO%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2010.

_____. Cultura e ensino-aprendizagem de línguas. Disponível em: http://projetos.unemat-net.br/revista_norteamentos/arquivos/002/artigos/006.pdf. Acesso em: 16 ago. 2010.

SCHEIFER, C. L. Ensino de língua estrangeira para crianças: entre o todo e a parte - uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 48, v. 2, p. 197-216, jul./dez. 2009.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, Pontes, 2005.

_____. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. da. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 225-234.

_____. A formação inicial do professor de LE: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB; Campinas: Pontes, 2007. p. 155-166.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COORDENADORA PEDAGÓGICA – SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

Eu, abaixo assinado, na condição de Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Happy City-Go., manifesto minha intenção em participar, como voluntária, da pesquisa da Professora Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade, fornecendo dados a serem coletados para a dissertação de seu curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB). Na oportunidade, coloco-me à disposição dessa professora para responder aos instrumentos de pesquisa por ela utilizados: questionário, entrevista e narrativa escrita, bem como explico minha permissão formal para que ela possa ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola Campo escolhida e, também, para que possa observar as aulas de uma turma por ela designada, com o consentimento da professora, dos alunos e da equipe gestora da escola (diretor (a) e coordenador (a)). Estou ciente de que minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados serão única e exclusivamente utilizados para o propósito acadêmico acima citado.

Happy City / Goiás, _____ de setembro de 2010.

Assinatura da Coordenadora Pedagógica da S.M.E.

ANEXO B**AUTORIZAÇÃO PARA A OBSERVAÇÃO E PESQUISA EM SALA DE AULA**

Devido à necessidade de observação participante de sala, com registro de notas de campo das aulas de Língua Inglesa da turma de 5º ano da primeira fase do Ensino Fundamental da “Escola Municipal Dream of a Summer Night”, para continuação e andamento da pesquisa, neste segundo semestre de 2010, da Mestranda em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, Professora Maria Eugênia Sebba Ferreira, vimos, por meio deste documento, solicitar autorização para que tal requerimento seja deferido e ainda firmar o caráter científico da pesquisa e o compromisso ético de manter os dados pessoais, tais como o nome da instituição pesquisada, da professora e dos alunos participantes totalmente anônimos.

Com o propósito de colaborar para a interação entre a pesquisa e a prática, agradecemos desde já a compreensão dos responsáveis.

Este termo consta das assinaturas de autorização dos funcionários abaixo citados, além da pesquisadora, que se compromete com as exigências acima expressas.

Diretor (a)

Coordenador (a)

Professora Titular da Turma

Pesquisadora

Happy City/ Goiás, _____ de setembro de 2010.

ANEXO C
QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Coordenador (a) ou Professor (a),

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado. Por gentileza, responda às questões e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para esta pesquisa.

Nome: _____ **Data:** ____/____/____.

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____ anos.

Grau de Escolaridade:

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

Favor Especificar o Grau de Escolaridade (Cursos): _____

Profissão: _____

Estado Civil:

() Solteiro (a) () Casado (a) () Viúvo (a) () Divorciado (a) () Outro.

1- Qual é a sua carga horária diária de trabalho? Para quantas turmas leciona, caso sua função seja de professor (a)? Quais são elas?

2- Em que tipo de escola você estudou anteriormente?

() Somente escola pública.

() A maior parte do tempo em escola pública.

() Somente particular.

() A maior parte do tempo em escola particular.

3- Você atua/ atuou em alguma escola da rede particular de ensino?

4- Você gosta de inglês?

() Sim () Não () Mais ou menos.

Justifique: _____

5- Você já frequentou algum curso particular de inglês?

6- Você dedica algum tempo da semana para estudar inglês? Em caso afirmativo, quantas horas, aproximadamente?

Obrigada pela atenção!

ANEXO D**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA**

- 1- O que o inglês significa para você?
- 2- Quais são ou quais foram as suas experiências com a língua inglesa (já fez ou faz algum curso extra, viajou para o exterior ou teve apenas a oportunidade de estudar na escola)?
- 3- Você acredita que estas experiências são ou foram importantes em sua vida pessoal e profissional? Por quê?
- 4- Para você, o que significa “aprender inglês”?
- 5- De acordo com a legislação vigente, ensinar uma língua estrangeira só se faz algo obrigatório a partir da segunda fase do Ensino Fundamental. Verifiquei, portanto, que vocês oferecem a disciplina “Língua Inglesa” nas escolas municipais já na primeira fase. Como isso acontece? De que forma vocês a implementaram no currículo escolar?
- 6- Quem são os professores que ministram as aulas? Eles receberam alguma orientação específica para isso? Em caso afirmativo, quem os orientou?
- 7- Como você avalia esta experiência? Quais são os pontos positivos de se ensinar uma LE já na 1ª fase do E.F.? E os pontos negativos?

ANEXO E**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA**

- 1- O que o inglês significa para você?
- 2- Quais são ou quais foram as suas experiências com a língua inglesa?
- 3- Você acredita que estas experiências são ou foram importantes em sua vida pessoal e profissional? Por quê?
- 4- Para você, o que significa “aprender inglês”?
- 5- Você acha importante que seus alunos comecem aprender inglês desde agora?
- 6- O que achou da iniciativa da S.M.E. de inserir a L.I. no currículo escolar da 1ª fase do Ensino Fundamental?
- 7- Como você se sente ensinando uma língua estrangeira para crianças? Acha o fato importante? Sente-se segura?
- 8- Você poderia destacar os pontos positivos desta experiência?
- 9- E os negativos?
- 10- Em sua opinião, o que poderia ser feito para incrementar o projeto?
- 11- Quais seriam, ainda em sua opinião, as características de um professor de L.I. para crianças? O que ele precisa saber para ensinar bem?

ANEXO H
NARRATIVA ESCRITA SEMIESTRUTURADA - ALUNOS
(Baseada em Leffa (1991))

- 1- Este primeiro exercício é uma competição e funcionará da seguinte maneira: direi uma palavra rapidamente. Vocês terão que escrever no quadro abaixo outras palavras relacionadas àquela que eu disser inicialmente. Terão exatamente 1 (um) minuto para isso. O vencedor será o aluno que conseguir escrever o maior número de palavras.

1ª Palavra:	2ª Palavra:

ANEXO I
AMOSTRAS DA COLETA
QUESTIONÁRIO – COORDENADORA

Prezado (a) Coordenador (a) ou Professor (a),

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado. Por gentileza, responda às questões e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para esta pesquisa.

Nome: *Egéia (Pseudônimo)*

Data: *09/ 09/ 2010.*

Sexo: () Masculino (**X**) Feminino

Idade: **44** anos.

Grau de Escolaridade:

() Graduação (**X**) Especialização () Mestrado () Doutorado

Favor Especificar o Grau de Escolaridade (Cursos):

Licenciatura em Geografia

Pedagogia

Especialização em Docência Universitária

Profissão: *Professora*

Estado Civil:

() Solteiro (a) (**X**) Casado (a) () Viúvo (a) () Divorciado (a) () Outro.

4- Qual é a sua carga horária diária de trabalho? Para quantas turmas leciona, caso sua função seja de professor (a)? Quais são elas?

8 horas.

5- Em que tipo de escola você estudou anteriormente?

- (**X**) Somente escola pública.
- () A maior parte do tempo em escola pública.
- () Somente particular.
- () A maior parte do tempo em escola particular.

6- Você atua em outra instituição? Especifique.

Não.

7- Você gosta de inglês?

- () Sim
- () Não
- (**X**) Mais ou menos.

*Justifique: **Só tive aulas de Língua Inglesa a partir da 5ª série e mesmo com notas ótimas, não conseguia assimilar o conteúdo e isso me deixava frustrada, pois tinha muitas expectativas.***

8- Você já frequentou algum curso particular de inglês?

Não.

9- Você dedica algum tempo da semana para estudar inglês? Em caso afirmativo, quantas horas, aproximadamente?

Não.

Obrigada pela atenção!

QUESTIONÁRIO – PROFESSORA

Prezado (a) Coordenador (a) ou Professor (a),

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado. Por gentileza, responda às questões e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para esta pesquisa.

Nome: *Hérmia*

Data: *20/ 09/ 2010.*

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: *28* anos.

Grau de Escolaridade:

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

Favor Especificar o Grau de Escolaridade (Cursos):

Licenciatura em Ciências, com habilitação em Matemática e Pedagogia.

Profissão: *Professora*

Estado Civil:

() Solteiro (a) () Casado (a) () Viúvo (a) () Divorciado (a) () Outro.

1- Qual é a sua carga horária diária de trabalho? Para quantas turmas leciona, caso sua função seja de professor (a)? Quais são elas?

Minha carga horária semanal de trabalho é de 30 horas.

2- Em que tipo de escola você estudou anteriormente?

() Somente escola pública.

() A maior parte do tempo em escola pública.

() Somente particular.

() A maior parte do tempo em escola particular.

3- Você atua/ atuou em outra instituição? Especifique.

Não.

4- Você gosta de inglês?

(**X**) Sim () Não () Mais ou menos.

Justifique: *Gosto por precisar e por achar interessante o estudo de outra língua.*

5- Você já frequentou algum curso particular de inglês?

Não, ainda não.

6- Você dedica algum tempo da semana para estudar inglês? Em caso afirmativo, quantas horas, aproximadamente?

Não especificamente, apenas planejamento, pois ministro aulas de Inglês.

Obrigada pela atenção!

PROPOSTA DE NARRATIVA ESCRITA PARA A PROFESSORA

Descreva como tem sido a sua experiência de ensinar Língua Inglesa para crianças. Caso seja possível, mencione suas experiências prévias com a língua e diga em que proporção elas têm influenciado sua prática em sala de aula. Não se esqueça de falar também sobre os pontos positivos, bem como sobre os negativos de sua experiência como professora de uma Língua Estrangeira.

Para ensinar, preciso primeiramente estudar semanalmente os conteúdos para ministrar minhas aulas. Tento fazer com que elas sejam interessantes e despertem no aluno a vontade de aprender cada vez mais essa língua, tão utilizada por muitos.

Tive aulas de Língua Inglesa apenas quando cursava o segundo grau e me espelho nos meus antigos professores para ministrar as minhas aulas (olho os pontos e as metodologias positivas e excluo as negativas).

Sinto-me insegura por não ter feito um curso preparatório para ensinar a Língua Inglesa. Pretendo fazê-lo o mais breve possível, para enriquecer as minhas aulas com uma metodologia própria para cada faixa etária.

PROPOSTA DE NARRATIVA ESCRITA PARA A COORDENADORA

Descreva como foi tomada a decisão de se inserir a disciplina “Língua Inglesa” no currículo das escolas municipais de primeira fase do Ensino Fundamental. Não se esqueça de falar sobre os pontos positivos e negativos de sua experiência como coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino, focando especificamente o trabalho desenvolvido em relação ao ensino da língua inglesa para crianças. Mencione também, caso seja possível, o que tem sido feito para viabilizar a iniciativa.

A disciplina Língua Inglesa foi inserida no currículo das escolas municipais da Happy City na primeira fase do Ensino Fundamental devido à necessidade de suprir algumas dificuldades que os alunos encontravam quando concluíam a 4ª série e ingressavam na 5ª, apresentando um alto índice de notas baixas e inúmeras dificuldades em assimilar os conteúdos da disciplina.

E também, houve a percepção de que estudar uma língua estrangeira abre caminhos para quem aprende e traz inúmeros benefícios nos âmbitos profissional, pessoal e acadêmico.

Quanto aos pontos positivos, podemos citar: maior interesse dos alunos em estudar uma língua, melhores expectativas de desenvolvimento em relação à vida futura dos alunos, seja na preparação para um vestibular ou para o trabalho.

Quanto aos pontos negativos, podemos citar: os professores que ministram as aulas de Língua Inglesa ainda não têm formação específica; ainda são poucos os cursos, as oficinas e/ou os cursos de formação continuada, visando a melhoria da prática pedagógica dos professores.

Em relação ao que se tem feito para atender às necessidades das unidades escolares, a Secretaria Municipal de Educação organizou pequenos cursos com profissionais da área. A Secretaria também adquiriu materiais pedagógicos, tais como livros, CDs e DVDs para que os professores preparem suas aulas.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA

Pesquisadora: Bom, professora, podemos então, começar a entrevista?

Egéia: Sim.

Pesquisadora: A primeira pergunta que eu tenho para a senhora é o que o Inglês significa para você, o que o Inglês representa na sua vida?

Egéia: O Inglês, eu acredito que representa uma oportunidade a mais de conhecer novas culturas e uma oportunidade até profissionalmente para a gente desenvolver em outras áreas que às vezes precisam utilizar um outro idioma.

Pesquisadora: Hum,hum. Então ele abre portas para a sua vida profissional?

Egéia: Isso, para sua vida profissional.

Pesquisadora: Hum, hum. E quais são ou quais foram as suas experiências com a Língua Inglesa? Você já fez algum curso extra, viajou para o exterior, ou teve apenas a oportunidade de estudar na escola?

Egéia: É, eu tive apenas a oportunidade de estudar em escola. Eu tive excelentes professores de Língua Inglesa, eu tive professores que deixaram a desejar e na minha época de colégio mesmo a gente não contava com nenhuma escola de Língua Inglesa, de cursos. Então, a gente não contava com nenhum tipo de escola de Língua Inglesa e nem de nenhuma outra língua. Então a gente só tinha a oportunidade mesmo na unidade escolar que a gente estudava. Infelizmente, né! (+)

Pesquisadora: A senhora fala de professores que eram muito bons e de professores que deixavam a desejar. A senhora poderia explicar isso para mim?

Egéia: É, às vezes, teve professor que simplesmente pedia para que a gente pegasse as atividades do livro e transcrevesse para o caderno e deixava a desejar na questão de pronúncia.

Pesquisadora: Hum, hum.

Egéia: Tanto é que eu tive muita dificuldade, acho que toda minha geração que estudou em Iporá tem muita dificuldade na pronúncia de algumas palavras da Língua Inglesa. Mas a gente já teve outros que exigiam, cobravam e que às vezes agente, como adolescente ficava, assim, um pouco revoltado, mas a gente via que esse era o caminho.

Pesquisadora: E eles exigiam e cobravam o quê exatamente?

Egéia: Cobravam a pronúncia, as atividades, mas não eram aulas suficientes. Eu acredito que a gente tinha duas aulas de Língua Inglesa por semana. Duas aulas de 50 minutos e eu acho que é muito pouco.

Pesquisadora: Hum, hum. A carga horária, então, a senhora acha que é deficiente?

Egéia: Acho.

Pesquisadora: E então o que é que seria um bom professor de línguas para a senhora?

Egéia: Aquele que desse pelo menos uma base para os alunos. Hoje eu vejo também que a carga horária da Língua Inglesa mesmo nas séries mais adiantadas ainda é muito pequena. Então o aluno, para ele desenvolver, ele sempre tem que procurar a escola que oferece cursos além da unidade escolar.

Pesquisadora: Sei (+).

Egéia: Eu acredito que a carga horária ainda é muito pouca.

Pesquisadora: Então, a necessidade seria suprida a partir do momento em que se buscasse uma escola fora?

Egéia: Isso. Uma escola fora.

Pesquisadora: Hum, hum. A senhora que o problema da carga horária é crucial?

Egéia: Crucial. Infelizmente, porque se o aluno já está na escola, já tem o professor de Língua Inglesa e se o professor sabe, eu acredito que o aluno não precisa buscar uma outra escola. Principalmente, aluno da escola pública, que muitas vezes é um aluno muito carente, né (+), que muitas vezes não tem condições de pagar uma escola particular de língua. Mas ele não tem a oportunidade de desenvolver na própria escola que ele estuda.

Pesquisadora: Certo. E a senhora acredita que essas experiências que a senhora teve lá na escola (+)... A senhora disse que estudou só na escola, né? ... foram ou são importantes na sua vida pessoal e profissional? E por qual razão, se é que elas foram importantes?

Egéia: Foram importantes sim, mas eu acredito que poderia ser muito melhor. Mas a experiência já valeu porque eu procuro, com os meus filhos e com os alunos, com a nova geração que está vindo agora, incentivá-los a estudarem uma outra língua porquê hoje, com a globalização, tá muito fácil de a gente estar aqui e de repente, ter que ir para outro lugar. E até a questão de emprego...você vai procurar um emprego e, às vezes, na hora da entrevista, eles já procuram: “você fala uma outra língua?”

Pesquisadora: Hum, hum.

Egéia: Então, a gente sempre está incentivando as crianças, os meus filhos ou as crianças da escola, se tiverem condições, que façam um curso, que estudem uma outra língua, principalmente a Língua Inglesa.

Pesquisadora: Então, nesse caso, a senhora acha que a experiência ruim da senhora serve de motivação para os jovens com os quais a senhora trabalha ou que a senhora convive. É isso, não é?

Egéia: É isso.

Pesquisadora: E, essa pergunta é um pouquinho redundante, pois a senhora já me disse a resposta na primeira. Para você, o que seria aprender Inglês? Então, seria mesmo uma oportunidade profissional?

Egéia: Profissional. E até assim, de lazer... Nós já tivemos casos, assim, de encontrar pessoas que vieram de outro país para cá e que não falavam Português e que, de repente, a gente estava sem ter como comunicar e ter que procurar alguém para comunicar com ele e traduzir para a gente. Então, quer dizer, se a gente tivesse essa facilidade, não precisava. E, infelizmente, são poucas as pessoas, na nossa cidade, que dominam a Língua Inglesa (+).

Pesquisadora: Hum, hum.

Egéia: E, eu sinto, assim, que eu perdi de não dominar outra língua (+).

Pesquisadora: Perdeu a oportunidade de trocar experiências com outras pessoas?

Egéia: Isso, de trocar experiência com outras pessoas. Eu admiro uma pessoa que domina uma outra língua, um outro idioma...

Pesquisadora: E já aconteceu esse fato de ter que se comunicar uma pessoa e ter que recorrer a outros?

Egéia: Sim, já.

Pesquisadora: De acordo com a legislação vigente, ensinar uma língua estrangeira só se faz algo obrigatório a partir da segunda fase do Ensino Fundamental. Verifiquei, portanto, que vocês oferecem a Língua Inglesa nas escolas municipais já na primeira fase. Como isso acontece? De que forma vocês implantaram no currículo essa disciplina?

Egéia: Na verdade, adveio da necessidade. A gente vê um índice de reprovação muito alto em Língua Inglesa na segunda fase do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Os alunos chegavam no 6º ano com uma dificuldade muito grande e já os alunos que estudam/estudavam em escolas particulares já não tinham essa dificuldade que o aluno de escola pública têm quando chegam ao 6º ano. Então, veio dessa necessidade de estar pelo menos começando a Língua Inglesa, introduzindo a Língua Inglesa, para que quando ele chegasse na segunda fase, em que realmente é obrigatório, que eles não tivessem tanta dificuldade. Para que eles ao menos pudessem entrar na segunda fase do Ensino Fundamental de igual para igual com os demais colegas.

Pesquisadora: Hum, hum. Que vêm de outras instituições?

Egéia: Que vêm de outras instituições.

Pesquisadora: Então, a ideia veio para sanar essa dificuldade que ele enfrenta quando chega na segunda fase?

Egéia: Isso.

Pesquisadora: Hum, hum. E a senhora acredita que esses alunos que estão estudando Inglês hoje, já na primeira fase, eles podem se tornar fluentes na língua, eles podem ter não só menos dificuldades, mas eles podem se tornar proficientes a partir dessas aulas que eles já têm?

Egéia: Eu penso que assim: pode melhorar e deve melhorar um pouco mais. O que acontece é que alguns professores da primeira fase não têm curso específico de Língua Inglesa para estarem ministrando as aulas de Língua Inglesa. E às vezes também, não por falha do professor, mas porque ele não tem condições. Mas da maneira dele, ele dá as aulas, ele pesquisa, ele busca. Então, ele tenta passar isso para os alunos e mesmo assim, pode ficar deficiente. É uma reclamação, às vezes dos professores, porque ele tem dificuldade na pronúncia de determinadas palavras, mas ele procura ao máximo atender as necessidades dos alunos. E eu acredito que vá melhorar, ou melhorou já bastante, desde a implantação da Língua Inglesa até hoje eu acredito que já melhorou bastante.

Pesquisadora: E há quanto tempo a Língua Inglesa se faz presente no currículo?

Egéia: (+) Nossa, já faz muitos anos... Não tenho certeza exata, mas já faz muitos anos. E os professores mesmos estão buscando e pedindo material pedagógico, capacitação para sanar as dificuldades que eles têm, para depois ministrarem as aulas.

Pesquisadora: E a senhora acredita que essas necessidades seriam sanadas se eles fizessem um curso de línguas ou seria necessário algo mais?

Egéia: Talvez fizesse um curso de línguas, mas não só curso de línguas... Eu acredito que tem que ter uma formação constante (+). Oficinas (+). Não só ir lá e fazer um curso de línguas e depois ministrar as aulas, mas ter uma formação até didaticamente de como ensinar a língua inglesa.

Pesquisadora: Então, a senhora acredita que o professor precisa dessa formação específica para ensinar a Língua Inglesa? E mais ainda, para ensinar a Língua Inglesa para criança, que é um público diferenciado?

Egéia: Isso, para a criança, que é um público diferenciado e tem que ter, do mesmo jeito de ensinar a Língua Portuguesa, o professor das séries iniciais, ele tem que ter uma didática diferente para lidar com criança. Então, a Língua Inglesa também. E o aluno desde pequenininho, quando ele começa a estudar a língua inglesa, ele fica encantado porquê é algo diferente. Mesmo que a aula dele não seja tão diferente, não tenha uma dinâmica diferente, mas só de tá estudando, lendo uma palavra em Inglês, para ele, aquilo lá já vale à pena...

Pesquisadora: Ele já se sente valorizado?

Egéia: Isso, valorizado (+)

Pesquisadora: Grande! (+)

Egéia: Grande (+)

Pesquisadora: E a senhora observa, porque a senhora acompanha o trabalho nas escolas, a senhora observa que essa motivação permanece até o fim, até ele sair da primeira fase, ou ela diminui com o tempo?

Egéia: Diminui um pouco. Os menores são mais motivados, querem buscar, querem conhecer, mas eles gostam da disciplina da Língua Inglesa.

Pesquisadora: De um modo geral, eles gostam?

Egéia: Sim, de um modo geral, eles gostam. Músicas (+)...Quando trabalham com músicas eles acham o máximo tá dando conta de cantar uma música que não seja em Português.

Pesquisadora: Tá ok, interessante. Eles também se sentem muito valorizados com a oportunidade de conhecer uma outra cultura, por que a música é um dos traços da cultura (+).

Egéia: Quando eles vêm o que significa a tradução daquela música, que às vezes eles escutam no rádio, na televisão, mas não sabem o significado...Mas se trabalhar a música, eles vão ver o significado daquela música, eles já vão tentar cantar a música, mas já sabendo o que está falando.

Pesquisadora: (+) Claro! Interessante (+). E quem são os professores que ministram as aulas? Eles receberam alguma orientação específica para isso? E, em caso afirmativo, quem os orientou?

Egéia: Olha, professora, eles são os próprios professores da sala de aula. São os professores das aulas, da turma, que ministram as aulas de Língua Inglesa.

Pesquisadora: E a formação deles?

Egéia: A maioria é Pedagogia. Eles fizeram Pedagogia, mas nós tivemos algumas capacitações, algumas oficinas de Língua Inglesa, mas não um curso mesmo. Foram algumas capacitações de Língua Inglesa, que a gente procurou profissionais da área e montamos oficinas de curta duração, pequenos cursos, mas já deu para melhorar alguma coisa (+). O básico! Mas eu acredito que a gente tem que aperfeiçoar mais e procurar incentivar os professores a estarem buscando material pedagógico. O que os professores solicitam, a secretaria faz o máximo, faz o possível, só se não encontrar mesmo! Estar comprando material de Língua Inglesa, DVD's, CD's, livros, para que o professor tenha material para pesquisar e até os DVD's para ver se ele está fazendo a pronúncia correta, para ver como ele pode melhorar a pronúncia dele mesmo.

Pesquisadora: E, essa iniciativa foi da própria Secretaria, de fazer as oficinas, os mini-cursos?

Egéia: Foi, da própria secretaria.

Pesquisadora: Vocês que articularam tudo, foram atrás dos profissionais?

Egéia: Sim. Profissionais da cidade mesmo.

Pesquisadora: E estes profissionais já têm alguma experiência?

Egéia: Sim, como professores de Língua Inglesa.

Pesquisadora: E como a senhora avalia esta experiência? Quais são os pontos positivos de se ensinar Língua Inglesa já na primeira fase do Ensino Fundamental? E os pontos negativos?

Egéia: Eu acho que só tem positivo porque, igual eu falei no início, tá abrindo caminho para os alunos. Até porquê eu acredito que, daqui um tempo, quem não souber uma outra língua vai perder muitas oportunidades profissionais e na vida pessoal também. Então, eu acredito que só tem pontos positivos (+). Tem que melhorar! Não que seja ponto negativo, mas tá caminhando para melhorar. Eu acredito que tá melhorando. Agora negativo, é só a questão da carga horária da Língua Inglesa ser muito pouca, mas também o currículo é aberto às mudanças.

Pesquisadora: E a questão da formação profissional a senhora não encara como um ponto negativo? O professor não estar preparado para trabalhar...

Egéia: É um ponto negativo (+) também! O professor não estar preparado para dar essas aulas é um ponto negativo. Mas aí, no caso, a gente tem que transformar esse negativo em positivo também. Procurar um caminho para que o professor sane essas dificuldades e consiga passar para o aluno. Porque o foco é o aluno! Não adianta também o professor fazer cursos, capacitações, se na hora que chegar no aluno não for bem repassado também.

Pesquisadora: Claro!

Egéia: Nós estamos buscando parcerias para melhorar.

Pesquisadora: Então é isso, professora! Me bastam essas perguntas por agora e muito obrigada pela participação, pela abertura que a senhora está nos dando para realizar esta pesquisa aqui e a gente espera contribuir de alguma forma.

Egéia: Nós quem agradecemos e estamos aqui para o que precisarem.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Pesquisadora: Então professora, podemos começar?

Hérmia: Hum hum.

Pesquisadora: A primeira pergunta que eu gostaria de fazer é o que o Inglês significa para você?

Hérmia: Para mim, Inglês significa um horizonte novo, uma nova língua, uma cultura nova que a gente aprende, né?! Então, como educadora, o Inglês na sala de aula é essencial para os alunos, pois eles aprendem outra língua, outra cultura e eles ouvem muitas palavras do dia a dia que eles não sabem o que significa. E eles também, às vezes até falam, e não sabem o que significa. Em músicas... Então, eu acho que é muito importante para eles.

Pesquisadora: E na sua vida, particularmente, o que o Inglês significa?

Hérmia: Na minha vida?

Pesquisadora: Hum, hum...

Hérmia: Na minha vida, assim, eu acho que eu estudo pouco Inglês. Então, eu to começando, eu tenho vontade de aprender mais sobre Inglês. Então, para mim, eu tenho filhos também (+). Então, eu tenho que saber algumas coisas também para ajudar eles.

Pesquisadora: Hum, hum (+).

Hérmia: Então, para mim, o Inglês é outra língua diferente que eu quero aprender mais!

Pesquisadora: tá ok! Então, quais são ou quais foram suas experiências com a Língua Inglesa? A senhora já teve alguma?

Hérmia: Eu estudei Inglês no meu segundo grau, só. No meu curso de graduação, que foi Matemática, eu não estudei Inglês. Eu só estudei no segundo grau, não fiz outros cursos de Inglês. Então, meu estudo em Inglês é pouco, eu sei pouca coisa de Inglês. O que eu sei é o que eu estudo na escola mesmo, para dar aula, eu pesquiso nos materiais, na internet...

Pesquisadora: Sim, essas experiências que a senhora diz que não tem são com relação à aprendizagem. Mas com a vida, a senhora tem alguma experiência para relatar? Algum encontro com alguém que fala a língua?

Hérmia: Não, não tenho.

Pesquisadora: A senhora acredita que estas experiências que a senhora relata sobre a aprendizagem foram importantes em sua vida pessoal e profissional? Por qual razão, se foram ou não?

Hérmia: Pois é, eu não tive nenhuma experiência assim, importante, eu ainda não viajei para o exterior, então, eu não tenho...

Pesquisadora: Não, mas eu me refiro a esta experiência de ter aprendido Inglês na escola.

Hérnia: Na escola?

Pesquisadora: É (+).

Hérnia: Foi importante, porque se eu não soubesse... Eu nem sei se eu sei! Mas se eu não soubesse nada era pior... Por que como que eu ia ensinar uma coisa que eu nunca aprendi nada!? Então, eu tive professores de Inglês que eram, assim, as aulas eram prazerosas... A gente trabalhava com músicas... Então, as experiências que eu tive na minha época de segundo grau me ajudam a proporcionar uma aula melhor para os meus alunos para que eles se interessem pelo Inglês.

Pesquisadora: Então elas foram válidas nesse sentido: elas foram válidas porque serviram de experiência para que a senhora esteja preparando as aulas hoje?

Hérnia: Nesse sentido.

Pesquisadora: Então, tá ok! Essa pergunta, eu já a fiz de outra forma, mas eu vou repetir: para você, o que significa aprender Inglês? Eu perguntei antes o que o Inglês significava, mas agora ela é um pouquinho diferente, é uma outra perspectiva: o que significa aprender Inglês?

Hérnia: (+)

Pesquisadora: Em sua opinião... São questões pessoais, pontuais em relação à língua...

Hérnia: Aprender Inglês... (+) Eu acho que aprender Inglês é útil mesmo em relação às experiências que a gente vai ter futuramente. Porque hoje, quando a gente aprende Inglês no segundo grau, como eu, a gente não tem a consciência do que é o Inglês na vida da gente. A gente aprende por aprender e aí, depois, que passa o tempo, que você vai estudando, que você vai vivendo mais, aí você vai vendo que o que você estudou, você precisa, você vai precisar, aí você tem que saber mais. Então, eu acho que aprender Inglês é isso. Você tem que colher muitas informações para no que no decorrer da sua vida você vai utilizando elas.

Pesquisadora: Então a senhora acha que aprender Inglês é útil para a vida?

Hérnia: É, é útil para a vida.

Pesquisadora: Por proporcionar outras oportunidades?

Hérnia: Sim.

Pesquisadora: Em que sentido?

Hérnia: Profissionais, por que eu acho que hoje em dia, aqui na “Happy City” nem tanto, mas quase todo mundo que vai fazer um curso precisa. Você vai ler um livro, têm muitas palavras em Inglês, qualquer documentário que você vai ler, tem muito em Inglês, se você vai pesquisar coisas na Internet, você também acha muitas informações em Inglês. Então eu acho que por isso tudo aí é necessário.

Pesquisadora: Você acha importante que os seus alunos comecem a aprender Inglês desde cedo?

Hérmia: Acho. Eu acho que eles deveriam começar igual falar “mamãe”, quando eles falassem a primeira palavra, eles deveriam falar “mamãe” em Português e em Inglês.

Pesquisadora: Por quê?

Hérmia: Porque, assim, eles vão precisar, e hoje em dia, se a pessoa não for qualificada, ela vai ficar para baixo. Então, o que você espera de seus filhos e de seus alunos? Que eles sejam eficazes, que eles sejam superiores e para eles serem os melhores, eles têm que ser capazes e têm que ser qualificados, se não eles vão ficar para trás.

Pesquisadora: Tá ok. E o que a senhora achou da iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de inserir Inglês no currículo da primeira fase do Ensino Fundamental?

Hérmia: Muito bom! Porque quando eu mesma, quando fiz a minha primeira fase, não tinha o Inglês. Eu comecei a aprender o Inglês na segunda fase. E os alunos mais novos, eles têm mais, assim, interesse. Ao começar mais cedo, a mente está mais livre, eles gostam muito, qualquer pronúncia que você fala, eles acham interessante, então eles querem aprender. Eu acho que tem que começar cedo mesmo.

Pesquisadora: Como você se sente ensinando Língua Estrangeira para crianças? Acha o fato importante? Sente-se segura?

Hérmia: Eu acho muito importante, mas eu me sinto muito insegura porque eu não tenho capacitação nessa área. Então, eu acho que tem que ser ensinado, mas ou tem que capacitar a gente para essa função, ou tinha que ter um profissional capacitado nessa área como tem o de Educação Física hoje, que também não tinha até pouco tempo atrás... A gente mesma ia brincar com os meninos. Não tinha Educação Física na primeira fase. Então eu acho que tinham que proporcionar uma especialização para a gente, professores, ou deveria ter um professor específico da área.

Pesquisadora: Mas a senhora acha que esse professor específico resolveria todos os impasses, todos os problemas? Porque o profissional da área de Letras não recebe formação para trabalhar com crianças e o pedagogo não recebe formação linguística. Será que o problema estaria mesmo resolvido?

Hérmia: Talvez não, né?! Porque trabalhar com crianças não é para qualquer um.

Pesquisadora: A senhora concorda, então, que tem que ter habilitação específica?

Hérmia: É melhor ter a habilidade do pedagogo, porque senão, não conseguiria fazer um bom trabalho. Para você alcançar a realidade das crianças, você tem que estudar bastante sobre isso, né!? Principalmente nessa área de comportamento, você tem que ser um Pedagogo.

Pesquisadora: Que conhece o desenvolvimento das crianças. Você poderia destacar os pontos positivos desta experiência, de ensinar Inglês para crianças?

Hérnia: Os pontos positivos (+). Porque se eu não tivesse que ensinar Inglês, talvez eu não estivesse estudando Inglês. Então, para eu dar aula, eu tenho que estudar. Então, a gente busca mais conhecimento para a gente mesmo, porque a gente precisa do Inglês. Então eu acho que é assim, que se eu não estivesse dando aulas de Inglês, eu não estaria estudando Inglês do tanto que eu estudo. Eu ainda preciso estudar mais, mas eu não estaria estudando nem isso.

Pesquisadora: Então a senhora acredita que é uma oportunidade tanto para eles, quanto para a senhora?

Hérnia: Sim.

Pesquisadora: Ok. E os pontos negativos?

Hérnia: Não, eu acho que não tem ponto negativo em dar aula de Inglês não. Eu acho só que a gente tem que ser capacitado.

Pesquisadora: Então, esse é o empecilho?

Hérnia: Hum, hum...

Pesquisadora: E em sua opinião, o que poderia ser feito para incrementar essa proposta de ensino de Inglês na primeira fase?

Hérnia: Eu acho que tem que ter um curso de capacitação para os professores.

Pesquisadora: Quais seriam então as características desse curso? O que a senhora acha que tem que aprender nesse curso?

Hérnia: O que é que eu acho? (+)

Pesquisadora: É (+).

Hérnia: Eu acho que tem que aprender como você vai ensinar, tem que ter atividades lúdicas, envolver todos, trabalho em grupo, eles têm que ver vídeos sobre Inglês, um desenho que eles gostem, os personagens falando Inglês para que eles tenham vontade de aprender aquilo.

Pesquisadora: Mas a senhora se refere às crianças nesse momento?

Hérnia: Sim.

Pesquisadora: Mas a minha pergunta não é exatamente essa. O que a senhora acha que o curso de formação tem que ter para que a senhora se torne uma professora de Inglês segura no momento de exercer essa atividade?

Hérnia: Eu acho que tem que ter aulas assim, que não sejam muito longas.

Pesquisadora: Aulas de quê?

Hérnia: De Inglês.

Pesquisadora: De Língua Inglesa?

Hérmia: De Língua Inglesa.

Pesquisadora: Só isso basta?

Hérmia: Acho que sim, porque a gente não sabe Inglês! Então, se tivesse aulas, vamos supor, duas vezes na semana, poucas horas por dia. Porque o professor é sobrecarregado; se colocar um curso intensivo, não vai ser bem feito, não vai ser bem aproveitado.

Pesquisadora: Então a senhora acha que se o professor souber a língua, ele será um bom professor?

Hérmia: Ele será um bom professor porque ele já estudou para isso. Ele já é um Pedagogo no momento. Então, se ele estudar a língua que ele não conhece, ele vai conseguir fazer um bom trabalho.

Pesquisadora: Então, só basta

Hérmia: E melhorar os materiais acessíveis aos alunos.

Pesquisadora: A senhora acredita que para ensinar Inglês bem existe metodologia específica?

Hérmia: Acredito.

Pesquisadora: E não é necessário estudá-la?

Hérmia: É necessário ter a metodologia sim.

Pesquisadora: Quais seriam, em sua opinião, as características de um professor de LE para crianças? O que ele precisa saber para ensinar bem? Nós já iniciamos essa conversa agora, não é?

Hérmia: Primeiro, ele tem que ser um professor alegre para que ele consiga alcançar a autoestima do aluno. A hora que ele conseguir alcançar a autoestima do aluno, ele tem que saber a Língua Inglesa e tem que ter uma metodologia específica para ensinar esta língua.

Pesquisadora: Só isso?

Hérmia: Só.

Pesquisadora: Então, é isso que eu gostaria de perguntar para a senhora hoje. Eu agradeço a participação, a disponibilidade em estar me atendendo aqui nesta escola para realizar a pesquisa. Espero que ela seja produtiva tanto para mim, quanto para vocês que estão empenhados em me ajudar a construí-la.

NOTA DE CAMPO DO PESQUISADOR 1

DATA: 27/ 10/ 2010.

02 AULAS

A aula iniciou com uma oração. A professora disse “Bom dia” e escreveu a data no quadro em Português. Os alunos conversavam sobre assuntos diversos, nada relacionados com a Língua Inglesa. Inicialmente, a professora perguntou se eles se lembravam dos nomes de alguns animais em Inglês. Os alunos responderam juntos (pig, dog, horse etc.) e ela os escreveu no quadro juntamente com a tradução. Um dos alunos perguntou à professora o porquê de ela não escrever todos os nomes no quadro e ela argumentou que não sabia tudo. Em seguida, ela mostra um cartaz e pede aos alunos que identifiquem os animais cujos nomes não estivessem escritos na lousa. Na sequência, pediu a eles que os copiassem e distribuiu uma folha na qual havia uma floresta cheia de animais para que fosse colorida. Ela pede aos alunos para capricharem na atividade, pois ela seria posta na avaliação. Enquanto pintavam, conversavam, brigavam e não mostravam interesse significativo pela atividade. Ela dá um tempo, faz a chamada e pede que eles terminem em casa. Acrescenta mais uma atividade de pintura, também para casa.

Repentinamente, muda o tópico da aula. Agora é “Partes do Corpo”. Executa a mesma sequência de atividades realizadas no primeiro ciclo (pergunta se sabem algum nome, cola o cartaz, escreve no quadro, faz a tradução...), com uma diferença: faz analogias com a realidade dos alunos – “Zenilha’s Fashion Hair”, Calça Leg... Logo, distribui algumas atividades sobre o tema e pede que os alunos façam. Apenas uma era de escrita e as outras duas de colorir, porém, todas focavam partes isoladas da língua, especificamente o vocabulário. Uma das alunas questionava o conhecimento da professora o tempo todo e demonstrava o desejo de ridicularizá-la na minha presença. Alguns opinaram voluntariamente sobre a língua, enquanto faziam a atividade: “Eu amo Inglês”; “Eu odeio Inglês”. A mesma aluna que questionou o conhecimento da professora me pediu para fazer uma brincadeira, mas respondi que isso deveria ser determinado pela professora. Interpretei isto como uma vontade por parte da aluna de que aula fosse mais dinâmica.

Em geral, minhas impressões foram as seguintes: a professora demonstrou interesse ao preparar as diversas atividades, mas por uma insegurança, ocasionada pela solidez do conhecimento da língua a impediu de pensar a prática de outra forma. A língua é ensinada como um conjunto de palavras soltas, descontextualizadas. Há uma série de problemas de

pronúncia na fala da professora, as quais são repassadas aos alunos. O grupo se inibiu inicialmente com a minha presença. Os alunos se sentiram entediados com a ausência de dinamismo e com a repetição de palavras e atividades.

NOTA DE CAMPO DO PESQUISADOR 2

DATA: 03/11/ 2010.

02 AULAS

A professora iniciou a aula com um “Bom dia”. Como de costume, pediu que um dos alunos fizesse a oração. Na sequência, ela solicitou que os alunos pegassem as gravuras dos meios de transporte que trouxeram de casa para fazerem um cartaz (isso foi pedido como tarefa de casa aos alunos). Logo, escreveu as palavras “boat, truck, motorcycle, ship, bike, helicopter, bus, jetsky e taxi” no quadro e perguntou se os alunos sabiam o significado de alguma delas. Lembrando que, neste contexto, significado é sinônimo de tradução literal. Os alunos copiaram as palavras e ela se dirigiu até mim para saber a tradução de “jetsky e taxi”, já que ela não havia encontrado no dicionário. Ao questioná-los sobre as respectivas traduções, a professora arriscou algumas pronúncias e mostrou-se bastante insegura neste momento. Os alunos tentaram deduzir os significados, mas muitos eram fora de contexto. Então, ela distribuiu alguns dicionários de Inglês e pediu que os alunos procurassem os significados das palavras do quadro, enquanto caminhava pela sala, auxiliando-os. Neste momento, percebi que os alunos se concentraram na tarefa, pois ficaram em silêncio. É importante ressaltar que as carteiras estavam dispostas de um modo diferenciado: algumas formavam um semi-círculo e outras ficaram no centro. Perguntei o motivo de elas estarem diferentemente dispostas e ela me disse que era em virtude de um jogo que iria acontecer mais adiante. O silêncio mencionado anteriormente durou pouco, já que alguns alunos conversavam sobre assuntos diversos enquanto faziam a atividade de pesquisa no dicionário. A professora chamou a atenção dos alunos por causa do barulho. Notei, entretanto, que os dicionários eram poucos e que, em virtude disso, os alunos tiveram que fazer a atividade em grupo, o que de certa forma alimentou o clima de conversa. Alguns alunos até cantaram durante a atividade. Alguns alunos se dirigiram até mim para perguntar os significados das palavras, mas eu não respondi, justificando que, naquela situação, eu era aluna como eles. Um dos alunos, Divino, mostrou-se agressivo com outros colegas no momento em que a professora se ausentou para pegar as cartolinas. Fiz uma intervenção a fim de amenizar o clima de violência que estava prestes a se instalar. Após o término da atividade de pesquisa, a professora solicitou que os alunos se levantassem voluntariamente para escreverem a tradução das palavras no quadro. A maioria mostrou vontade de participar da atividade. Um aluno pronunciou /bik/ para a palavra “bike” e os colegas o corrigiram. Outro me cobrou uma

brincadeira. Interpretei este fato como um desejo do aluno de que a aula fosse mais significativa, partindo do pressuposto de seus anseios. Eu respondi que estava ali somente para participar da aula e que não poderia intervir no planejamento da professora. Jéssica, uma outra aluna, insistiu comigo para que eu lhe dissesse a tradução de alguma palavra para que ela colocasse no quadro. Por vários momentos tive a impressão de que ela acreditava que eu sabia sobre a matéria do que sua própria professora. A professora conferiu as traduções escritas no quadro pelos alunos em uma lista pronta, escrita por ela anteriormente, na ocasião do planejamento da aula. Em seguida, perguntou o que aquele grupo de palavras simbolizava e um dos alunos respondeu prontamente: “Meios de Transporte”. Ela colou um cartaz no quadro com outros exemplos. Logo, distribuiu a sala em três grupos, dividiu as cartolinas e pediu a eles que fizessem seus próprios cartazes sobre os meios de transporte. Solicitou aos àqueles que tinham mais gravuras que partilhassem com os demais. Alguns ficaram perambulando pela sala e a professora lhes disse que se eles não fizessem a atividade, eles ficariam sem nota. Durante a execução da atividade, eles conversaram sobre assuntos diversos (eleição de Dilma etc.), nada relacionados com o que estavam fazendo naquele momento. O clima era de desordem. Percebi várias vezes que a professora evitava falar a Língua Inglesa. Quando arriscava, sua fala apresentava distorções de pronúncia. Por causa da desordem e por que alguns não tinham as gravuras, ela solicitou que os alunos terminassem o cartaz em casa. Após interromper esta atividade, a professora distribuiu quatro gravuras (de um barco, um ônibus, um avião e um caminhão) para que os alunos colassem no caderno e conectassem com as seguintes frases: “A blue plane. / They traveled by bus./ A green boat./ A new truck.”. (Detalhe: os desenhos estavam em preto e branco e as frases mencionavam as cores os meios de transporte). Finalmente, a professora corrigiu os exercícios, traduzindo as frases. Chamou a atenção para a “word order” em Inglês quando um dos alunos disse “um azul avião”. Ela ligou as frases sem a participação dos alunos e pediu que voltassem para os lugares. A aula terminou.

NOTA DE CAMPO DO PESQUISADOR 3

DATA: 10/11/2010.

02 AULAS

A aula iniciou-se com um “Bom dia”. Enquanto a auxiliar montava o data-show, a professora fez a oração com os alunos. Os alunos estavam dispersos e a professora tem um pouco de dificuldade para dominar a classe. Mesmo assim, continua a aula enquanto os alunos conversavam. A internet não quis funcionar e ela disse que o jogo previsto para aquela aula seria realizado no laboratório, no final da aula. Ela mostrou um calendário grande e perguntou aos alunos os nomes dos meses do ano. Parou a aula e chamou a atenção por causa da conversa, mas isso não resolveu muito. A professora escreveu os nomes dos meses do ano em Português no quadro e pediu que os alunos que soubessem escrevessem ao lado o nome em Inglês. Alguns fizeram a atividade voluntariamente (levantaram e anotaram). Um aluno contou uma história de uma menina que tinha língua “enrolada” (presa) e que, por esta razão, falava inglês sem querer: “tia, ela falava “April”. A crença deles, sob minha perspectiva, é a de que para falar Inglês, a pessoa precisa “enrolar a língua”. Na sequência, a professora distribuiu um texto contendo a história dos nomes dos meses do ano. Ela iniciou a leitura e apontou para que alguns alunos continuassem. Durante a leitura dos alunos, ela fez algumas interferências, dando algumas explicações e escreveu os nomes dos meses do ano em Inglês, no quadro, ao lado dos nomes em Português, que já estavam. Durante a leitura do texto, a maioria dos alunos permaneceu concentrada, interessada, curiosa acerca das novas informações. Porém, percebi que o foco maior foi na grafia dos nomes dos meses do ano em Inglês, e não no conteúdo do texto. Após este exercício de leitura, a professora pediu que eles recortassem as bordas da folha e colassem o texto no caderno. Além disso, os alunos tiveram que sublinhar os nomes dos meses em Inglês/ Português no texto. Os alunos tiveram a liberdade de caminharem pela classe enquanto faziam a atividade de recorte. Após esta atividade, a professora pediu que os alunos repetissem os nomes dos meses em coro, justificando que eles iriam precisar disso no laboratório de informática para fazer o jogo. Antes de levá-los ao laboratório, ela explicou que o jogo seria realizado em duplas e procedeu a realização de um sorteio para compor as mesmas. Os alunos foram conduzidos até o laboratório de informática e realizaram três atividades:

- Na primeira, tiveram que arrastar com o mouse as palavras em Inglês para seus respectivos significados em Português. Quando os alunos acertavam os pares de palavras, os mesmos

ficavam verdes; quando não, vermelhos. A professora pediu que os alunos repetissem a atividade para fixarem.

- Na segunda atividade, os alunos tiveram que selecionar a tradução correta dos meses do ano.
- No terceiro e último exercício, eles tiveram que completar a sequência com os nomes dos meses que estavam faltando.

Os alunos terminaram a atividade e voltaram para a sala. Percebi que a tecnologia foi utilizada para repetir uma velha prática.

Os exercícios estavam disponíveis nos seguintes sites:

www.imagem.et.br/atividadeseducativas/meses_do_ano_em_ingles.html

e

http://cursandoingles.net/exercicios/meses_ano_exercicios.html