

Camila Sthéfanie Colombo

**O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para
crianças: a fala do professor em foco**

São José do Rio Preto
2014

Camila Sthéfanie Colombo

**O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para
crianças: a fala do professor em foco**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo



São José do Rio Preto
2014

Colombo, Camila Stéfanie.

O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças : a fala do professor em foco / Camila Stéfanie Colombo.
-- São José do Rio Preto, 2014

226 f. : il., gráfs.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Professores de inglês – Formação.
3. Língua inglesa – Estudo e ensino. 4. Ensino fundamental. I. Consolo, Douglas Altamiro. II. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 420-07:371.13

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca do IBILCE
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

COMISSÃO EXAMINADORA**Titulares**

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP – São José do Rio Preto
Orientador

Profa. Dra. Leandra Inês Seganfredo Santos
UNEMAT – Sinop

Profa. Dra. Solange Aranha
UNESP – São José do Rio Preto

Suplentes

Profa. Dra. Elen Dias
FATEC – Jales e FEF – Fernandópolis

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP – São José do Rio Preto

A meus pais, Aparecida e João

A meu irmão, João Victor

Ao Kaió, meu eterno namorado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pela oportunidade, pela confiança, pelo incentivo, pela dedicação, pelo conhecimento partilhado, pelo exemplo e pela paciência.

À Profa. Dra. Solange Aranha e à Profa. Dra. Leandra Inês Seganfredo Santos, pelas contribuições e pela disponibilidade para debater este trabalho no Exame de Qualificação e na Defesa.

À Profa. Dra. Suzi Marque Spatti Cavalari e à Profa. Dra. Elen Dias, pela disponibilidade para compor o corpo suplente da Defesa deste trabalho.

Às professoras integrantes desta pesquisa, pela disposição em participar da investigação e pelo carinho a mim dedicados ao longo do processo de coleta de dados.

À Profa. Dra. Marisela Colín Rodea, pelas reflexões tecidas no V SELIN em 2013.

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, pelos subsídios teóricos indicados na ocasião do mesmo evento e pela disponibilidade de participação como suplente no Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Cláudia Maria Ceneviva Nigro, por incentivar minha iniciação no ramo da pesquisa.

A meus pais, João e Aparecida, pelo apoio incondicional desde o início deste trajeto e pela compreensão por tantas horas passadas “em frente ao computador”.

A meu irmão, João Victor, pela distração e pelas risadas proporcionadas entre uma escrita e outra.

Ao Kaio, por ter sido amigo e namorado, motivando-me e acompanhando-me irrestritamente, comemorando cada pequena conquista e reerguendo-me nos momentos de cansaço.

A meus avós, Aparecida e Antônio, Pedro e Elydia (*in memoriam*), por todo apoio e carinho.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do IBILCE/UNESP pelos conhecimentos oportunizados.

Às amigas, Flávia, Michele, Jaqueline, Carollina e Adelaide, as quais, mesmo distantes, nunca deixaram de incentivar o desenvolvimento deste trabalho; em especial à Flávia e à Michele, pelo companheirismo e bom humor, e à Jaque, pela força.

À Daniela Bianchi, pelo incentivo constante.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

A todos que, de alguma forma, tornaram possível a realização deste sonho.

*[...] Sou a gota d'água
Sou um grão de areia
Você me diz que seus pais não entendem
Mas você não entende seus pais*

*Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo
São crianças como você
O que você vai ser
Quando você crescer?*

PAIS E FILHOS (Legião Urbana)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	020
A pesquisa.....	024
Organização da dissertação.....	029
1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	031
1.1. Natureza da pesquisa.....	032
1.2. O contexto e os participantes da pesquisa.....	035
1.3. Procedimentos e instrumentos de coleta e geração de dados.....	040
1.3.1. Observação das aulas.....	041
1.3.2. Gravação das aulas em áudio e transcrição.....	043
1.3.3. Notas e diários de campo.....	046
1.3.4. Materiais didáticos.....	047
1.3.5. Entrevistas.....	050
1.4. Procedimentos de análise de dados.....	051
1.5. O capítulo em resumo.....	055
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	058
2.1. Ensino de língua estrangeira para crianças no Brasil: documentos oficiais e a visão de criança-aluno na sociedade contemporânea.....	059
2.2. Perspectivas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: implicações das concepções de língua(gem) e dos papéis desempenhados por aluno e professor nas práticas pedagógicas escolares no processo de co-construção do conhecimento.....	065
2.3. Formação de professores de língua estrangeira para crianças no Brasil: competências e desafios.....	071

2.4.	O insumo linguístico: a contribuição de Stephen Krashen e o modelo insumo-interação-produção (IIP).....	076
2.4.1.	Estratégias na fala do professor: emprego de língua materna, língua estrangeira e as falas facilitadora e facilitada.....	085
2.4.2.	O ensino de língua estrangeira (para crianças) apoiado no vocabulário.....	091
2.4.3.	A importância da oralidade no trabalho com crianças.....	098
2.5.	O capítulo em resumo.....	100
3.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	102
3.1.	A professora da escola regular pública: crenças e perfil profissional.....	106
3.1.1.	Configuração das aulas na escola regular pública: organização do processo de instrução.....	111
3.1.2.	Configuração do material didático empregado na escola regular pública: influência sobre a estruturação da aula e sobre a fala docente.....	115
3.1.3.	A fala da professora nas aulas de língua estrangeira da escola regular pública: caracterização da fala e oferta de insumo linguístico oral.....	121
3.1.4.	Caracterização do insumo linguístico oral produzido na fala da professora nas aulas de língua estrangeira da escola regular pública: qualidade e quantidade.....	126
3.2.	A professora da escola regular privada: crenças e perfil profissional.....	132
3.2.1.	Configuração das aulas na escola regular privada: organização do processo de instrução.....	145
3.2.2.	Configuração do material didático empregado na escola regular privada: influência sobre a estruturação da aula e sobre a fala docente.....	151

3.2.3. A fala da professora nas aulas de língua estrangeira da escola regular privada: caracterização da fala e oferta de insumo linguístico oral.....	157
3.2.4. Caracterização do insumo linguístico oral produzido na fala da professora nas aulas de língua estrangeira da escola regular privada: qualidade e quantidade.....	162
3.3. A professora da escola de idiomas: crenças e perfil profissional.....	166
3.3.1. Configuração das aulas na escola de idiomas: organização do processo de instrução.....	172
3.3.2. Configuração do material didático empregado na escola de idiomas: influência sobre a estruturação da aula e sobre a fala docente.....	181
3.3.3. A fala da professora nas aulas de língua estrangeira da escola de idiomas: caracterização da fala e oferta de insumo linguístico oral.....	184
3.3.4. Caracterização do insumo linguístico oral produzido na fala da professora nas aulas de língua estrangeira da escola de idiomas: qualidade e quantidade.....	189
3.4. Discussão dos dados: comparação e quadro geral.....	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
Os resultados em resumo: respostas à pergunta e às subperguntas de pesquisa e contribuições da investigação.....	203
Limitações da pesquisa.....	210
Sugestões e encaminhamentos.....	211
BIBLIOGRAFIA.....	212

ANEXOS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema representativo do procedimento de triangulação de dados.....	055
Figura 2 - Competência linguística do professor (CONSOLO, 2007).....	072
Figura 3 - Círculo vicioso dos aspectos que afetam a educação do professor e o ensino de língua estrangeira no Brasil (CONSOLO, 2008).....	074
Figura 4 - Esquema representativo da configuração do insumo linguístico das aulas de LE...	104
Figura 5 - Reprodução de MD1 - Capítulo 22.....	118
Figura 6 - Reprodução de MD1 - Capítulo 25.....	119
Figura 7 - Reprodução de MD1 - Capítulo 26.....	119
Figura 8 - Construção da oralidade nas aulas (CASSEMIRO, 2013).....	125
Figura 9 - Reprodução de atividades de MD2 – Lição 2 (Caderno do 3º bimestre).....	153
Figura 10 - Reprodução de atividades de MD2 – Lição 2 (Caderno do 3º bimestre).....	153
Figura 11 - Reprodução de ilustração de MD2 – Lição 2 (Caderno do 3º bimestre).....	155
Figura 12 - Reprodução de ilustração de MD2 – Lição 2 (Caderno do 3º bimestre).....	155
Figura 13 - Reprodução de ilustração de MD3 – Lição 31.....	182
Figura 14 - Reprodução de ilustração de MD3 – Lição 42.....	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Qualidade do ILO na escola regular pública (E1).....	126
Gráfico 2 - Qualidade do IL explícito no material da escola regular pública (MD1).....	130
Gráfico 3 - Qualidade do ILO na escola regular privada (E2).....	163
Gráfico 4 - Qualidade do IL explícito no material da escola regular privada (MD2).....	165
Gráfico 5 - Qualidade do ILO na escola de idiomas (E3).....	190
Gráfico 6 - Qualidade do IL explícito no material da escola de idiomas (MD3).....	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tópicos e conteúdos das aulas observadas nos três contextos de ensino.....	045-046
Quadro 2 - Qualidade e quantidade do ILO produzido pelas professoras nos três contextos de ensino.....	196
Quadro 3 - Quadro comparativo do número de <i>types</i> encontrados nas amostras de material dos três contextos.....	198

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APP: Apresentação-Prática-Produção

BNC: *British National Corpus*

BWL(1, 2, 3, ...): *Base word list* (Lista de palavra base)

CLCP: Competência linguístico-comunicativa-pedagógica

CNE/CEB 7/2010: Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica 7/2010

E: Escola(s)

E1: Escola regular pública

E2: Escola regular privada/particular

E3: Escola de idiomas

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

EPPLE: Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

IE: Insumo explícito

II: Insumo implícito

IIP: Insumo-Interação-Produção

IL: Insumo linguístico

ILE: Inglês como língua estrangeira

ILEC: Inglês como língua estrangeira para crianças

ILO: Insumo linguístico oral

IRF/A: Iniciação-Resposta-*Follow-up*/Avaliação

L1: Primeira língua

L2: Segunda língua

LA: Língua-alvo

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE: Língua estrangeira

LEC: Língua estrangeira para crianças

LI: Língua inglesa

LM: Língua materna

MD: Material(is) didático(s)

MD1: Material didático da escola regular pública

MD2: Material didático da escola regular privada/particular

MD3: Material didático da escola de idiomas

NIL: *Not in the lists* (Não consta nas listas)

P: Professora(s)

P1: Professora da escola regular pública

P2: Professora da escola regular privada/particular

P3: Professora da escola de idiomas

PA: Par adjacente

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAE: Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNLD: Plano Nacional de Livros Didáticos

TBLL: *Task Based Language Learning* (Aprendizagem de língua baseada em tarefas)

TCLE: Termo de consentimento livre e esclarecido

TTR: *Type-token ratio* (Taxa de tipos-itens)

RESUMO

Neste trabalho, investiga-se o insumo linguístico oral oferecido por professores brasileiros em aulas de inglês como língua estrangeira (ILE) a crianças – com idade média de oito anos, ou seja, integrantes do segundo ano do ensino fundamental na escola de ensino básico – em três contextos: escola regular pública, escola regular privada e escola de idiomas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, em que são utilizados, para obtenção de dados, os seguintes instrumentos: anotações e diários de campo, entrevistas, gravações em áudio e transcrições de aulas ministradas nos três contextos, e análise de materiais didáticos. A pesquisa fundamenta-se na hipótese do insumo proposta por Krashen (1987) e no modelo insumo-interação-produção (IIP) elaborado por Gass (1997), Long (1996) e Skeham (1998). Contribuem para a investigação estudos referentes à formação docente e às competências linguísticas necessárias para atuação no ensino de LE(C) (SANTOS, 2009, 2010, 2013; CONSOLO, 1996, 2006, 2007, 2008, 2011; dentre outros), à fala docente (MACHADO, 1992; CONSOLO, 1996; ARAÚJO, 2009; CUNHA; MANESCHY, 2011; dentre outros); ao espaço destinado ao vocabulário nas aulas de LE(C) (NATION, 1990; CAMERON, 2001.; ZILLES, 2001; dentre outros); à importância da oralidade no trabalho com LE(C) (CAMERON, 2001, 2003; CONSOLO, 1996); e às abordagens de ensino-aprendizagem de línguas (HOLLIDAY, 1994; SANTOS, 2009, 2010; SILVESTRE, 2007; dentre outros). Os resultados obtidos mostram que a construção da oralidade nas aulas e, por extensão, o oferecimento de insumo linguístico oral ocorria por meio de um espelhamento das amostras de língua(gem) oferecidas pelos materiais didáticos que orientavam as aulas tradicionalmente estruturadas. Tal oferta se dava por meio de fala facilitada e facilitadora e de empregos frequentes de repetições, de modo que as amostras eram compostas por vocábulos pouco sofisticados, pouco variados, pouco complexos e, conseqüentemente, bastante densos, sendo ofertados em quantidade extrema – ou muito acima ou muito abaixo do proposto por Nation (op. cit.).

Palavras-chave: Inglês como língua estrangeira (ILE); insumo linguístico oral (ILO); língua estrangeira para crianças (LEC).

ABSTRACT

This research study investigates the oral linguistic input provided by Brazilian teachers in classes of English as foreign language (EFL) for children of an average age of eight years old, that is, children coursing the second year of primary school in three contexts: regular public school, regular private school and language school. The nature of this research is qualitative with an ethnographic approach, using the following instruments to gather data: notes and field diaries, interviews, audio recordings and transcriptions of classes taught in the three contexts mentioned above, and didactic materials analysis. The investigation is based on the input hypothesis suggested by Krashen (1987) and on the input-interaction-production (IIP) model elaborated by Gass (1997), Long (1996) and Skeham (1998). Studies concerning teacher education and the competences required to teach foreign language for children (SANTOS, 2009, 2010, 2013; CONSOLO, 1996, 2006, 2007, 2008, 2011; among others), teacher talk (MACHADO, 1992; CONSOLO, 1996; ARAÚJO, 2009; CUNHA; MANESCHY, 2011; among others); the role of vocabulary in classes of FL(C) (NATION, 1990; CAMERON, 2001.; ZILLES, 2001; among others); the importance of speaking in the teaching of FL(C) (CAMERON, 2001, 2003; CONSOLO, 1996); and teaching and learning approaches (HOLLIDAY, 1994; SANTOS, 2009, 2010; SILVESTRE, 2007; among others) also contribute to the research. The results obtained suggested that the construction of speaking in classes and, consequently, the offering of oral linguistic input happened via a mirroring of the language samples provided by the materials that oriented the traditionally structured classes. The referred offering was given by means of facilitating and facilitated talk and by the use of frequent repetitions. The samples were composed of vocabulary representative of low sophistication, low variety, low complexity and, consequently, high density, being offered in extreme amount – either above or below the quantity suggested by Nation (op. cit.).

Keywords: English as foreign language (EFL); foreign language for children (FLC); oral linguistic input (OLI).

INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização caracteriza-se como um importante discurso crítico que domina a produção de saber nos dias de hoje. De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 131), o *United Nations Report on Human Development* (1999, p. 29) aponta que a fase atual da globalização vem mudando a paisagem do mundo de três formas distintas, de modo que as distâncias espacial e temporal estão diminuindo e que as fronteiras estão desaparecendo, o que implica uma interligação intensa e imediata das vidas econômicas e culturais de pessoas do mundo todo. Sendo assim, a comunicação desempenha um papel fundamental em tal processo, uma vez que, segundo o mesmo autor, ela seria responsável pela alta velocidade e pela ampla abrangência do crescimento econômico e das mudanças culturais ocorridas.

Held e McGrew (2001, p.13 apud MARIANO, 2007) definem globalização enquanto um processo ocasionador de transformações que alteram a ordem social, diminuindo distâncias e fronteiras e ampliando o alcance de relações de poder no mundo. A definição proposta por Steger (2003, p. 13 apud KUMARAVADIVELU, op. cit.) complementa a visão de Held e McGrew (op. cit.) por apresentar as mudanças como portadoras de um caráter multidimensional, além de geradoras de interdependências ampliadas e aprofundadas e de uma consciência acerca das conexões estabelecidas por esse processo entre o espaço do local e do distante. Ianni (1994, p. 151) identifica a existência de uma via de mão de dupla entre as localidades interligadas em termos de exercício de influência e, conseqüentemente, modelagem. Para o autor, a globalização se caracteriza como um processo dialético, tendo em vista que os acontecimentos podem vir a se deslocarem em direções inversas às relações que os modelam. Nesse sentido, nas palavras do próprio autor, “a *transformação local* é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e espaço.” Azevedo (2007), por sua vez, atrelando o fenômeno ao contexto escolar, mais especificamente, enfatiza a qualidade de processo histórico e ressalta o caráter contraditório da globalização. O autor critica o processo de mercantilização da educação promovido pelas concepções de cunho

neoliberal da era globalizada, destacando a importância de se cuidar do desenvolvimento de uma escola cidadã, tomando a noção de cidadania enquanto direito histórico – e não, necessariamente, jurídico. Nas palavras do autor,

A crítica ao processo de globalização não significa a sua negação. Implica, ao contrário, reconhecer a globalização como um processo histórico, desenvolvido em diferentes etapas com características contraditórias. Ao mesmo tempo que impulsionou o processo civilizatório, disseminou opressão, dominação e destruição de povos e de culturas. O atual processo vem acompanhado da mundialização da economia, do estabelecimento da hegemonia do mercado como fator determinante da atual fase da acumulação capitalista. Nesse quadro, a educação não poderia ficar incólume. (Azevedo, 2007, p. 10)

Percebe-se, assim, que a globalização se configura em um processo marcado pela diluição de fronteiras espaciais – sejam elas físicas ou virtuais – e pela aceleração de trocas temporais, de modo que as culturas em contato passam a exercer influência mútua, não sendo possível prever a direção ou a abrangência dessa influência. Nesse sentido, diante da era globalizada, as crianças, assim como os adultos, também têm suas vidas e, conseqüentemente, suas identidades, necessidades, comportamentos e valores afetados pelo fenômeno da globalização, o qual as obriga a se reposicionarem no mundo frente às reconceitualizações e relocalizações de tempo e de espaço.

A tecnologia e, por extensão, os fluxos de informação desempenham um papel fundamental nesse processo de redefinição de papéis sociais, funcionando como instrumentos de socialização e de inclusão – ou exclusão – social à medida que expõem as crianças a uma nova realidade e compreensão do mundo. As possibilidades de deslocamento virtual ocasionadas pela modernização tecnológica, bem como a ampliação e o aprofundamento das conexões e das trocas informacionais, unidos à massificação crescente de acesso, de oferta e de acesso a aparelhos munidos dessa tecnologia ao público infantil garantem-lhes a posição de

cidadãos do, no e para o mundo, ou seja, não se trata de os tornar meros “fantoques” da nova sociedade, mas, sim, cidadãos críticos e ativos nessa nova era.

Em decorrência do fenômeno acima descrito, o reconhecimento da importância de “dominar” uma língua estrangeira, em especial a língua inglesa – considerada por Kumaravadevelu (2006) como a “língua da globalização” – desde os primeiros anos de idade, bem como a procura por cursos de idiomas voltados a atender necessidades comunicativas de um público infantil, tem aumentado significativamente em todo o país. Em vista disso, segundo Santos e Benedetti (2009), programas de ensino dessa natureza têm se estruturado de modo que o contato com a língua estrangeira ofereça às crianças a possibilidade de desenvolverem habilidades básicas de comunicação, de entrarem em contato com outras culturas, de desenvolverem habilidades cognitivas e consciência metalinguística, encorajando-os, inclusive, a “aprender a aprender”.

Moon (2005) advoga contrariamente aos argumentos de que a globalização e, conseqüentemente, o status de universalidade da língua inglesa sejam relevantes para justificar a necessidade de se aprender o idioma estrangeiro logo na infância. Para a autora, uma das razões pelas quais a atividade de ensinar língua estrangeira para crianças difere do ensino voltado às demais faixas etárias é justamente o fato de o trabalho com crianças exigir, por parte do profissional, capacidade para motivar o público aprendiz a um aprendizado “despropositado”. Segundo a autora, com base em Nikolov (1999), as crianças por si só não são capazes de compreender o que é aprender uma língua estrangeira e, muito menos, a importância de tal aprendizado. No que tange à posição de Moon (op. cit.), é válido ressaltar, contudo, que, recentemente, com o adensamento crescente de produção e de popularização dos meios de comunicação graças ao desenvolvimento tecnológico, é cada vez mais inevitável que as crianças não sejam expostas a outras culturas e, por extensão, a um idioma estrangeiro. Nesse sentido, a posição socialmente valorizada da língua inglesa no mundo (ROSA, 2003) aliada ao

desenvolvimento sociocultural propiciado pelo aprendizado de uma língua estrangeira enfatiza a posição de Rocha (2006), segundo a qual privar as crianças do acesso a um aprendizado de um idioma estrangeiro de qualidade é equivalente a privar as crianças de uma formação educacional global e, é válido acrescentar, de uma educação inclusiva.

No entanto, o cenário de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na infância ainda se encontra negligenciado no Brasil, embora esteja passando por um período de expansão (ROCHA, *op. cit.*; SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008; LIMA, 2010, dentre outros). Dentre os agentes propulsores da referida negligência, pode-se apontar a falta de políticas públicas voltadas à organização do aprendizado de língua estrangeira desde os primeiros anos da infância, bem como ao atendimento das necessidades e interesses linguístico-comunicativos desse público, como, por exemplo, a oferta da língua estrangeira em caráter facultativo aos anos iniciais no setor de ensino regular – a obrigatoriedade é instituída apenas a partir do sexto ano, como determinam as diretrizes curriculares nacionais fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 7, em vigor desde 14 de dezembro de 2010¹. Atraiam-se a esse fator, a ausência de documentos oficiais de orientação político-pedagógica; a ausência de cursos de formação de professores específicos para a área de atuação, ou seja, ausência de uma grade curricular em cursos de Licenciatura em Letras dirigida ao trabalho com crianças ou de uma grade em cursos de Pedagogia voltada ao trabalho com língua estrangeira; e, conseqüentemente, ausência de professores especializados e qualificados para o ensino de língua estrangeira para tal público, aliada à ausência de exigência de qualificação profissional para o cargo – uma vez que compete ao professor com licenciatura específica no componente curricular, no caso, a língua inglesa, ministrar as aulas, segundo a já referida Resolução.

Diante de tal cenário e dos argumentos segundo os quais, de acordo com Pinter (2006, p. 38 apud SANTOS; BENEDETTI, 2009, p. 334), a aprendizagem de um idioma estrangeiro

¹ Disponível no portal do MEC: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 12 ago. 2012.

beneficia a criança em termos de desenvolvimento (meta)linguístico, comunicativo, cognitivo, cultural e, por extensão, alteritário, faz-se necessário investigar o ensino de língua estrangeira a crianças, em uma tentativa de entender a forma como ele é constituído – especialmente no que tange à proficiência linguística e à formação, de um modo geral, do professor de língua estrangeira que atuará nesse ensino –, visando à proposição de possíveis soluções para os problemas nele encontrados, e de contribuir para o aprimoramento do ensino-aprendizagem de línguas.

A pesquisa

O foco desta pesquisa consiste em aulas oferecidas a crianças² com idade média de oito anos integrantes do segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública e de uma escola privada, ambas de ensino regular, bem como aulas oferecidas a crianças com idades entre oito e nove anos integrantes de um curso de língua estrangeira para crianças em uma escola de idiomas. Ambas as escolas de cunho privado investigadas (ensino regular e ensino de idiomas) constituíam-se em franquias de ensino de renome no país; a escola municipal, por sua vez, no ano de 2011, apresentou IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)³ com nota 7,0 – superior à média geral do município de 6,1 e à meta proposta pelo Ministério da Educação (MEC) a todo o país de 4,6. As três escolas analisadas neste trabalho localizavam-se em municípios de pequeno porte do interior paulista. Optou-se por investigar escolas localizadas em cidades de pequeno porte pelo fato de elas constituírem, segundo o último censo⁴, aproximadamente 70% dos municípios brasileiros e, também, pelo fato de se encontrarem,

² Neste trabalho, o termo “crianças” faz referência tanto a indivíduos portadores de idades cronológicas entre 6 e 10 anos, ou seja, aptos a, respectivamente, ingressarem em e concluírem o Ensino Fundamental I quanto, mais especificamente, aos sujeitos da pesquisa com idade cronológica média de 8 anos.

³ Segundo dados obtidos em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 03 jun. 2013.

⁴ Entenda-se por municípios de pequeno porte aqueles com população inferior a 50.000 habitantes, segundo dados populacionais do IBGE (2010).

geralmente, mais distantes das universidades, constituindo-se, portanto, em contextos pouco explorados cientificamente.

A opção pela investigação de aulas de inglês como língua estrangeira em escolas regulares e de idiomas deu-se em virtude de serem estes os principais locais formalmente destinados ao aprendizado de uma LE por crianças. No que se refere à escola regular, a escolha pela realização do estudo em localidades de ensino tanto de cunho privado quanto público ocorreu em virtude das disparidades existentes entre esses contextos em termos de qualidade de ensino oferecido no Brasil, embora ambos estejam submetidos às mesmas políticas educacionais. Stromquist (2012) ressalta a existência dessa disparidade em países latino americanos, caracterizando as escolas de educação básica particulares enquanto portadoras de qualidade superior às públicas; configurando-se as privadas, portanto, em alternativas às classes mais privilegiadas. Em termos de Brasil, mais especificamente, Demo (2007), advoga em favor da inexistência de garantia de que as escolas particulares brasileiras apresentem indubitavelmente qualidade confiável, especialmente porque, nos últimos anos, o desempenho dos alunos dos estabelecimentos privados de ensino vêm apresentando qualidade decadente em avaliações nacionais. No entanto, em conformidade com França e Gonçalves (2010), o autor reconhece a persistente existência de uma superioridade por parte da escola particular em relação à escola pública no Brasil.

Assim sendo, considerando-se a ideia de que a qualidade oferecida pelo ensino público e pelo privado no Brasil são díspares e levando-se em conta, conseqüentemente, a exclusão social gerada por essa disparidade especialmente qualitativa, faz-se importante considerar ambos os contextos na investigação proposta por este trabalho. A escola de idiomas, por sua vez, foi incluída em virtude de se configurar em um estabelecimento ao qual, no imaginário da população brasileira, fica atribuída a responsabilidade pelo ensino de línguas estrangeiras no país (ROCHA, 2006).

No que tange às professoras, sujeitos da pesquisa, tem-se que elas apresentavam experiência no cenário educacional. Ambas as docentes de escola regular (pública e privada) eram graduadas em Letras com habilitação em língua inglesa, sendo habilitadas, portanto, para exercício da licenciatura. A professora da escola particular apresentava, ainda, graduação em Pedagogia Plena e a da rede municipal havia começado, recentemente, um curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância. A professora da rede pública (P1) atuava em três escolas distintas do município, ao passo que a da escola particular (P2) atuava na escola investigada no período da tarde e, pela manhã, em uma escola municipal. Já com relação à professora da escola de idiomas (P3), tem-se que, além de docente, ele era proprietária da escola franqueada e possuía graduação em Administração e em Pedagogia Plena, não sendo graduada em Letras.

O objeto de investigação escolhido por essa pesquisa diz respeito ao insumo linguístico oral empregado em aulas de ensino de inglês como língua estrangeira para crianças. O foco no insumo (*input*) justifica-se pelo fato de ser ele o ponto de partida para a configuração e para o desenvolvimento das aulas. Ressalta-se, contudo, que considerações referentes à produção (*output*) por parte dos aprendizes e à interação (*interaction*) realizada durante o processo de ensino-aprendizagem como um todo também foram tecidas na análise, como sugere o modelo insumo-interação-produção (*input-interaction-output framework*) proposto por Gass (1988, 1997 apud BLOCK, 2003), em virtude de esses elementos influenciarem a caracterização do insumo oferecido. A análise recai na oralidade pelo fato de ela desempenhar um papel primário enquanto mediadora no desenvolvimento da aprendizagem da língua estrangeira por crianças em detrimento da escrita ou de outras práticas de letramento (CAMERON, 2001, 2003 apud ROCHA, 2007).

Optou-se por trabalhar com um contexto formal de ensino, ou seja, com o ensino escolar, pelo fato de as aulas ainda se constituírem nos principais contextos nos e por meio dos quais as

crianças brasileiras têm contato com a língua estrangeira. Além disso, a aula, por ser o momento formalmente organizado e destinado ao ensino e à aprendizagem de línguas mediados por um professor, possibilita uma análise do desempenho do referido profissional e, conseqüentemente, uma verificação da (não) necessidade de se aprimorar seus conhecimentos linguísticos e sua proficiência como um todo para uma atuação eficaz. Nesse sentido, o ensino foi enfocado em detrimento da aprendizagem por também permitir a exploração da atuação dos professores, e, conseqüentemente, sua (não) preparação para o exercício da docência.

Já a opção por uma língua estrangeira deu-se em virtude de esse tipo de contato ser mais representativo da realidade brasileira do que as situações de bilinguismo – o que corrobora com o argumento de que a aula se configura em um contexto por meio do qual os alunos têm mais contato com a língua do que em situações informais. As crianças foram escolhidas enquanto público-alvo, como já informado anteriormente, pelo fato de o ensino de língua estrangeira para esse público, juntamente com o estudo da formação de seus professores, ainda não terem recebido devida atenção nas pesquisas sobre ensino de línguas em contexto nacional (SANTOS, 2010) – embora esse tipo de pesquisa tenha se intensificado nos últimos anos (ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010) –, mesmo se reconhecendo os benefícios que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode propiciar ao aprendiz. Nesse sentido, é válido ressaltar que se tem plena ciência das necessidades ainda existentes no que tange ao trabalho com língua estrangeira para outros públicos, no entanto, com o referido enfoque, esta investigação tem o intuito de chamar a atenção para a importância de se preparar o aprendiz desde o início para ocupar seu papel de cidadão da, na e, até mesmo, para a era globalizada.

O linguístico foi selecionado em virtude de ser essa uma área ainda pouco explorada no ensino de LEC. Tem-se conhecimento dos argumentos segundo os quais Assis-Peterson e Gonçalves (2000, 2001) e Singleton (2003) questionam o foco no desenvolvimento de habilidades linguísticas no ensino de língua estrangeira para crianças. Ressalta-se, contudo, que

este trabalho não advoga em favor de um ensino voltado única e exclusivamente ao ensino de estruturas linguísticas; no entanto, considera que, assim como a função formadora do ensino como um todo não deva ser desconsiderada no trabalho com língua estrangeira, o linguístico, enquanto parte integrante dessa função, também não deva ser.

Sendo assim, esta investigação visa responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como se caracteriza o insumo linguístico produzido oralmente por professores em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças em contextos de escolas de ensino regular (pública e privada) e de escola de idiomas?

Na busca por resposta à pergunta principal, delinearam-se as seguintes subperguntas:

1. Como se caracteriza o cenário educacional de oferta de ensino de inglês como língua estrangeira para crianças nos contextos especificados?
2. Quais os objetivos, em termos de desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, das aulas de inglês como língua estrangeira para crianças nos contextos especificados?
3. Como se caracterizam, em termos de abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de línguas e, por extensão, de concepção de língua(gem) e de papéis de professores e alunos as aulas de inglês como língua estrangeira destinadas ao público infantil nos contextos especificados?
4. Como se caracteriza a fala do professor de inglês como língua estrangeira para crianças nos contextos especificados?

As respostas encontradas à pergunta e às subperguntas acima têm, por função, operacionalizar o objetivo de investigar a configuração do insumo linguístico oral produzido por professores em aulas de inglês como língua estrangeira em contexto de escola regular (pública e privada) e de escola de idiomas, por meio do fornecimento de particularidades acerca de um contexto de ensino ainda pouco explorado em pesquisas dessa natureza, colaborando,

portanto, para uma maior compreensão do modo como essas aulas são caracterizadas e provocando, possivelmente, reflexões acerca de questões como quais seriam as proficiências e as competências necessárias a esse profissional para desempenhar suas funções no referido contexto.

Organização da dissertação

O presente trabalho encontra-se organizado em cinco partes. Esta seção introdutória teve por objetivo apresentar o tema da pesquisa – a saber, as aulas de língua estrangeira para crianças –, juntamente com o objeto da investigação realizada – o insumo linguístico oral produzido por professores nos contextos de ensino regular (público e privado) e de escola de idiomas. Diante disso, abordou-se a precária organização e oferta do ensino no país, paradoxal e conjuntamente à crescente demanda por aulas dessa natureza – justificando-se, assim, a necessidade de realização de pesquisas voltadas ao tema – e apresentou-se os objetivos e a pergunta e as subperguntas de pesquisa que orientam o desenvolvimento da investigação.

O primeiro capítulo, referente à metodologia da investigação, tem por objetivo prover informações a respeito dos contextos e dos participantes da pesquisa, bem como dos instrumentos e procedimentos de coleta, análise e triangulação dos dados. Ressalta-se que este trabalho optou por apresentar a metodologia dos dados anteriormente à fundamentação teórica – alterando, assim, a ordem canônica de estruturação de trabalhos acadêmicos – por considerar a fundamentação parte integrante dos procedimentos metodológicos.

O segundo capítulo, referente à fundamentação teórica, visa, como o próprio título sugere, apresentar as teorias que embasam e orientam a investigação. Compõem o capítulo considerações acerca do cenário educacional de oferta do ensino de línguas estrangeiras no país, bem como da posição ocupada pela criança enquanto aluno na sociedade atual; uma breve apresentação das principais teorias de ensino-aprendizagem de línguas, com ênfase nas

concepções de língua(gem) e do papel destinado ao professor e ao aluno no decorrer das aulas; considerações referentes à formação de professores no Brasil, com especial atenção à formação para atuação com ensino de LEC; considerações concernentes ao conceito de insumo e à função por ele desempenhada no ensino-aprendizagem de línguas; considerações acerca da importância do trabalho com oralidade em aulas de língua estrangeira para crianças; e, por fim, uma discussão a respeito do conceito de palavra e, por extensão, de vocabulário que embasa a investigação dos dados.

Segue-se, então, a apresentação da análise e discussão dos dados à luz das teorias previamente apresentadas. Primeiramente, são descritas as entrevistas realizadas com as professoras responsáveis pelas turmas pesquisadas, de modo a se obter informações a respeito do perfil profissional das docentes e das crenças dessas professoras com relação a esse ensino. Na sequência, a estruturação das aulas gravadas e observadas é apresentada, de modo a se identificar as abordagens de ensino-aprendizagem que as orientavam – e, por extensão, que orientavam a configuração do insumo oferecido – e a se comparar a aula com as concepções apresentadas pelas docentes. Analisam-se, então, os materiais didáticos empregados de modo a se confrontar a estruturação e as orientações por ele fornecidas com as adotadas nas aulas. O discurso docente é investigado, por sua vez, com vistas a se entender como se construía a oralidade e a oferta do insumo a partir das abordagens seguidas. A qualidade e a quantidade do insumo contido nos materiais e na fala docente são, por fim, inquiridas, comparando-se as características encontradas e as referidas abordagens.

O trabalho é concluído com uma seção destinada às considerações finais, em que são sintetizados os resultados alcançados pela investigação, apresentadas as limitações do trabalho e sugeridos encaminhamentos para pesquisas futuras.

METODOLOGIA DA PESQUISA

CAPÍTULO I

No presente capítulo apresenta-se a metodologia empregada para o desenvolvimento da investigação, e relatam-se informações referentes à natureza e ao contexto da pesquisa e aos instrumentos e procedimentos de coleta, análise e triangulação de dados.

1.1. Natureza da pesquisa

Visando à busca por respostas para a pergunta de pesquisa delimitada e, por conseguinte, ao alcance dos objetivos propostos neste trabalho, optou-se pela escolha de um paradigma de pesquisa de natureza qualitativa, de cunho etnográfico. A seleção do paradigma qualitativo deu-se em virtude de pesquisas dessa ordem preocuparem-se, de um modo geral, com a realidade social e cultural (CREW; SHEPPARD, 2010) e possibilitarem uma busca profunda pelo que ocorre nos aspectos do comportamento social (HOLLIDAY, 2010), o que corrobora com o interesse deste trabalho.

O paradigma qualitativo caracteriza-se, segundo Walford (1991, p. 1 apud HOLLIDAY, op. cit., p. 98), principalmente, pela subjetividade. Nesse sentido, Holliday (op. cit., p. 99) reforça a tese de que a presença do pesquisador é um fator crucial para o acontecimento da pesquisa, uma vez que, em consonância com o ideal pós-moderno segundo o qual a “‘verdade’ é mediada pela ideologia”⁵, a configuração dos dados na investigação qualitativa, assim como suas interpretações são sempre influenciadas pelo olhar, pelas crenças do pesquisador. Bogdan e Biklen (2003), por sua vez, ressaltam a importância não apenas da consideração das opiniões do pesquisador na pesquisa qualitativa – considerado, inclusive, seu instrumento principal –, mas também das perspectivas dos participantes, uma vez que elas possibilitam a garantia de maior confiabilidade às análises propostas pelo pesquisador. Nesse sentido, é válido enfatizar

⁵ No original: “[...] ‘truth’ is mediated by ideology [...].”

que a subjetividade característica do paradigma qualitativo se configura em subjetividade científica e, portanto, portadora de traços de objetividade. Assim sendo, a validade das interpretações propostas por esse tipo de pesquisa, se bem geridas, é mantida, uma vez que corrobora com os conceitos de verdade e de objetividade parciais propostos por Kuhn (1962) que caracterizam o próprio fazer científico.

Além da subjetividade, o referido paradigma caracteriza-se pelos enfoques de ordem naturalística, inducionista, processual e descritiva de suas investigações (BOGDAN; BIKLEN, 2003; HOLLIDAY, 2010). Naturalística porque não trabalha com contextos previamente elaborados para o estudo das situações, associando-se à abordagem etnográfica ao inserir o pesquisador em contextos sociais reais, “naturais” no processo de coleta e geração de dados. Inducionista porque não trabalha com a busca por comprovações de hipóteses, ou seja, preocupa-se com a geração de ideias suficientes para se questionar os acontecimentos do mundo (HOLLIDAY, op. cit.). Processual porque, por ser naturalística, muitas vezes, é o trabalho de campo que acaba por determinar os tipos de dados que serão relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, como já afirmado anteriormente, é um tipo de investigação aberta a mudanças, interessada mais no processo da pesquisa, ou seja, na manifestação do problema investigado, do que em seu produto. Descritiva, por fim, porque, embora também faça uso de números em suas análises, necessita utilizar-se, inclusive e acima de tudo, de palavras e imagens para descrever a complexidade e a profundidade dos processos investigados. Nesse sentido, Holliday (op. cit.) ressalta o caráter insuficiente da opção pela apresentação de dados somente em suas características originais (*raw data*) para expressão da riqueza e da complexidade das experiências vividas pelo pesquisador. Para ele, dados “crus” não falam por si mesmos e, por isso, a não participação do público leitor nas experiências vividas pelo pesquisador obriga esse pesquisador a explicar os dados, tornando-os compreensíveis e, por conseguinte, comunicando com clareza as vivências apresentadas na investigação. Ludke e André (1986, p. 04) corroboram

com essa afirmação, ressaltando que, neste tipo de investigação, o pesquisador possui papel fundamental para o desenvolvimento científico, uma vez que “os dados não se revelam gratuita e diretamente” aos seus olhos. Nessa mesma linha, Crew e Sheppard (2010) ressaltam que o caráter descritivo da análise não é exclusivo da pesquisa qualitativa, ou seja, os números – empregados com maior frequência nas investigações de ordem quantitativa –, na opinião dos autores, também não são suficientes para explicarem e explicitarem os dados encontrados, sendo necessário, portanto, inclusive nas pesquisas quantitativas, fazer-se uso da descrição.

É válido ressaltar, contudo, que os paradigmas quantitativo e qualitativo, embora se configurem em duas orientações distintas, não são necessariamente dicotômicos e/ou excludentes. Crew e Sheppard (op. cit.) advogam em favor da existência de um número maior de similaridades entre ambos do que de diferenças. Para os autores, ambos os paradigmas apresentam pontos fortes e fracos, cabendo ao pesquisador optar pela utilização de um ou de outro – ou, ainda, de ambos, com base em sua pergunta de pesquisa. Assim sendo, a diferença existente entre esses tipos de pesquisa não se resume à presença ou não de números ou de descrições, mas, sim, na pretensão por generalizações para um grande número de contextos, ou, ainda, na busca por provas para uma determinada hipótese – característicos da pesquisa quantitativa, derivada do pensamento positivista – ou no encontro de especificidades contextuais, ou, nesse sentido, de generalizações dentro de um contexto específico – característicos da pesquisa qualitativa, derivada das humanidades. Bogdan e Biklen (2003) ressaltam que dados quantitativos podem, inclusive, ser úteis a pesquisas de base qualitativa por servirem de estatística descritiva, constituindo-se em evidências favoráveis ou contrárias às compreensões propostas pelos sujeitos.

No que se refere ao cunho etnográfico, tem-se que, como lembra Starfield (2010, p. 51), com base em Hesse-Biber e Leavy (2006), o trabalho etnográfico em si é intensivo e demanda tempo, energia e recursos. Nesse sentido, apoiando-se em Watson-Gegeo (1988), Lazaraton

(2003) e Hammersley (1990), o autor enfatiza que nem toda pesquisa de natureza qualitativa é necessariamente etnográfica. André (2000 apud CASSEMIRO, 2013) ressalta que, geralmente, pesquisas educacionais não se configuram em etnografias propriamente ditas, mas, sim, em pesquisas de base, cunho ou tipo etnográfico, já que, para sua realização, pode não ser necessário recorrer a todos os procedimentos que configuram uma prática etnográfica, como é o caso desta investigação.

A etnografia pode ser definida como “o estudo detalhado de uma sociedade particular ou de uma unidade social⁶” (ERICKSON, 1986, p. 130) e caracteriza-se, de acordo com Ludke e André (1986), pelo trabalho de campo, pelo envolvimento pessoal do pesquisador no desenvolvimento do trabalho, pela duração, pela experiência do pesquisador e pelo trabalho com diversos métodos de coleta e com grande quantidade de dados variados. Segundo Starfield (2010, p. 50), a abordagem etnográfica mostra-se adequada a pesquisas que enxergam atividades como “escrita, leitura, fala e compreensão oral, bem como ensino de línguas como primordialmente modeladas pelos contextos sociais em que elas ocorrem”⁷ e que “estão interessadas em descobrir os significados que participantes desses processos trazem aos eventos comunicativos em que se engajam”⁸, como é o caso deste trabalho.

1.2. O contexto e os participantes da pesquisa

O presente estudo prestou-se à investigação de aulas de inglês como língua estrangeira oferecidas em contextos de escola regular (pública e privada) e de escola de idiomas em cidades de pequeno porte do interior paulista.

⁶ No original: “[...] the detailed study of a particular society or social unit [...]”

⁷ No original: “[...] writing, reading, speaking and listening and language learning as primarily shaped by the social contexts in which they occur [...]”

⁸ No original: “[...] are interested in uncovering the meanings that participants in these processes bring to the communicative events in which they engage [...]”

O município em que se localizava a escola regular pública investigada apresentava IDH elevado no ano em que foram coletados os dados desta pesquisa (2012). A cidade oferecia a possibilidade de se cursar os anos iniciais do Ensino Fundamental em cinco colégios públicos, não existindo, contudo, colégios particulares na cidade – com exceção de um colégio de educação infantil –, nem mesmo escolas de idiomas. O colégio investigado era de médio porte e estabelecia-se em um prédio relativamente antigo, com boa conservação e limpeza, localizado próximo ao centro da cidade. Não oferecia, contudo, equipamentos modernos que auxiliassem o trabalho do professor com a língua estrangeira – com exceção de aparelhos de som –, nem espaço, além da sala de aula, para laboratório de línguas ou outros trabalhos envolvendo maior ludicidade e interação.

A sala de aula na qual a turma investigada se estabelecia era bastante ampla para o número de alunos, o que lhes permitia caminhar constantemente pela sala durante a realização das atividades e, ainda, a alguns alunos, optar por se distanciar das demais crianças, sentando-se ao fundo da sala. Os alunos que costumavam se sentar mais à frente apresentavam desempenho superior na realização das atividades, não chegando nem a necessitar, na maioria das vezes, do auxílio da professora para realizá-las. Os alunos ao fundo – especialmente os separados por um espaço ou por cadeiras vazias do restante da sala –, contudo, quase sempre apresentavam dificuldade extrema para realizar as atividades propostas, mostrando-se bastante distraídos, não compreendendo as atividades e, ainda, por vezes, aparentando estarem desinteressados ou desmotivados.

É válido ressaltar, inclusive, que a turma apresentava crianças com necessidades especiais ou com defasagem de aprendizado, especialmente, em termos de alfabetização na língua materna. Uma das crianças, inclusive, recebia apoio pedagógico separadamente da turma algumas vezes por semana, não podendo, muitas vezes, participar das aulas de língua estrangeira em virtude de haver conflito de horários com as aulas de reforço. De um modo geral,

os alunos da escola eram representativos de um estrato social de classe baixa a média baixa e eram selecionados para ali estudarem por meio de sorteio, uma vez que a escola era considerada a melhor da cidade e havia disputa, por parte dos pais dos alunos, para conseguirem vagas para seus filhos no estabelecimento escolar.

As aulas oferecidas apresentavam duração média de 50 minutos e eram ofertadas a todo Ensino Fundamental I uma vez por semana por um professor especialista e, portanto, distinto do professor usual que ministrava as demais disciplinas. Sendo assim, para a turma investigada, apenas as disciplinas de Inglês e de Educação Física eram ministradas por professores distintos. O município como um todo apresentava um material apostilado ofertado por uma empresa do ramo de municipalização pelo período de 2000 a 2012 – período esse durante o qual o material passou por algumas modificações. A partir de 2013, com a troca da gestão municipal, a empresa que prestava serviços à prefeitura foi substituída, mantendo-se, contudo, o método apostilado. As aulas de língua estrangeira foram sendo introduzidas gradativamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental no município, iniciando-se pela oferta a partir da antiga 4^a série no ano de 2010, passando para a 3^a no ano seguinte e sendo implantadas em todo o Ensino Fundamental nos anos posteriores.

A escola regular privada e a escola de idiomas, por sua vez, localizavam-se em um município vizinho. No que tange à escola de ensino básico, tem-se que ela era a única de caráter privado no município, apresentava médio porte e localizava-se no centro da cidade – que possuía IDH médio –, comportando um público alunado representativo de um estrato social de classe média a média alta e estabelecendo-se em um prédio relativamente antigo, com boa conservação e limpeza. Assim como a escola pública alvo desta pesquisa, a particular também não oferecia equipamentos modernos, além de aparelhos de som, para auxiliarem o trabalho com língua, nem espaço, além da sala de aula, para laboratório de línguas ou outros trabalhos. A sala na qual a turma investigada se localizava era suficiente para o número de alunos, os quais

permaneciam em suas carteiras a maior parte do tempo, não se movimentando com frequência pela sala, a não ser para solicitarem autorização para irem ao banheiro ou para beberem água.

A disposição dos alunos na sala permitia que todos se mantivessem relativamente próximos do professor, que tinha, ainda, o hábito de se deslocar entre as carteiras dos alunos no decorrer da aula, especialmente para lhes ajudar a fazer as atividades. O ambiente era relativamente organizado em termos de trocas de turno e apresentava um número menor de alunos que realizava as atividades em ritmo diverso em comparação com a escola pública. A professora dirigia-se às crianças de forma carinhosa e cuidadosa.

As aulas oferecidas apresentavam duração média de 50 minutos e eram ofertadas a todo ensino fundamental I duas vezes na semana por um professor especialista e, portanto, novamente, distinto do professor usual que ministrava as demais disciplinas, com exceção do 2º – turma investigada – e do 1º ano, para os quais a oferta acontecia apenas uma vez na semana. Sendo assim, como na pública, no colégio privado, apenas as disciplinas de Inglês e Educação Física eram ministradas por professores distintos. A escola, por fazer parte de uma rede de ensino integrada e bastante renomada no Brasil, apresentava um material apostilado ofertado pela empresa responsável pela marca. Segundo informações fornecidas pela professora, o material havia passado por uma reformulação e aquele era seu primeiro ano de oferta com o novo formato. O material apresentava os conteúdos utilizando-se apenas da língua estrangeira, ou seja, sem o emprego de língua materna.

A escola de idiomas, por fim, não era a única presente na cidade, embora fosse a mais tradicional. Localizava-se próxima à escola de ensino regular privada e comportava alunos de um estrato social de classe média à média alta, estudantes, em sua maioria, do referido colégio particular ou de outros colégios particulares. A professora responsável pelas aulas (P3) era, também, proprietária do estabelecimento. A maioria dos professores da escola não apresentava licenciatura, ou seja, a capacidade ou não para o trabalho na escola era definida exclusivamente

pelo nível desejado de proficiência no idioma, além de cursos de treinamento de professores promovidos pela franquia. A turma continha um número pequeno de alunos, os quais, geralmente, realizavam as atividades propostas com maestria. De todos os alunos da turma, dois, mais especificamente, aparentavam apresentar maior dificuldade com relação ao aprendizado do idioma, desenvolvendo as atividades em um ritmo diverso dos demais alunos e, coincidentemente, consistindo nas duas crianças mais jovens da turma, uma proveniente do ensino público e a outra do privado.

Diferentemente das escolas regulares, as aulas na escola de idiomas eram ofertadas duas vezes por semana, em dias alternados, e tinham duração de 60 minutos. Assim como nos demais contextos, o desenvolvimento das aulas seguia, de modo bastante estrito, o solicitado pelo material didático, havendo pouco espaço para adaptações por parte do professor.

No que tange às professoras, participantes da pesquisa, tem-se que elas apresentavam certa experiência no cenário educacional. Ambas as docentes de escola regular (pública e privada) apresentavam formação em Letras com habilitação em língua inglesa, sendo habilitadas, portanto, para exercício da licenciatura. A professora da escola particular apresentava, ainda, graduação em Pedagogia Plena e a professora da rede municipal havia iniciado, pouco tempo antes da coleta dos dados, um curso de Pedagogia na modalidade de educação à distância – que foi interrompido no final do ano de 2012. A professora da rede pública (P1) atuava em três escolas distintas do município, ao passo que a professora da escola particular (P2) atuava na escola particular no período da tarde e pela manhã em uma escola municipal. Já com relação à professora da escola de idiomas (P3), tem-se que, além de docente, ela era proprietária da escola franqueada e apresentava graduação em Administração de Empresas e em Pedagogia Plena, não sendo portadora de habilitação em Letras.

1.3. Procedimentos e instrumentos de coleta e geração de dados

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, tem-se que os dados coletados configuram-se em fontes bastante variadas e ricas, tendo em vista que o paradigma selecionado proporciona a busca por dados o mais representativos da realidade investigada possível, estando aberto para o surgimento de evidências inesperadas que podem, inclusive, mudar os rumos da pesquisa (HOLLIDAY, 2010).

A presente investigação adotou, por instrumento de geração de dados, a observação participante na perspectiva de Spradley (1980). Como instrumentos de coleta de dados, por sua vez, fez uso de técnicas de tipo observacional – as quais se constituíram em dados fundamentais da pesquisa – e não observacional – as quais se constituíram em dados secundários para a investigação, ou seja, as quais foram coletadas e analisadas com o intuito de auxiliar na contextualização e na compreensão dos demais – (BURNS, 1999). No campo das técnicas observacionais, incluem-se a observação e a gravação em áudio de aulas – as quais foram, posteriormente, transcritas –, somadas à elaboração de notas e de diários de campo pela pesquisadora. No campo das técnicas de tipo não observacional, fez-se uso de entrevistas em formato de áudio com os professores participantes e de uma análise do material didático empregado por cada estabelecimento de ensino.

Nesse sentido, constituíram-se em objetos de investigação desta pesquisa as aulas de inglês como língua estrangeira para crianças ministradas pelas professoras participantes da pesquisa; as crenças – tidas, neste trabalho, enquanto “parte da cultura de aprender [e de ensinar] e como representações de aprendizagem [e de ensino] em uma determinada sociedade” (BARCELOS, 2001, p. 82 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 220) – apresentadas por essas profissionais com relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, assim como com relação às suas atuações enquanto profissionais desse ensino; e os materiais didáticos empregados por cada escola.

1.3.1. Observação das aulas

Seliger e Shohamy (1989) destacam a observação como um instrumento de geração de dados fundamental para pesquisas de ordem qualitativa porque permite que o fenômeno investigado seja entendido, em processo, por meio da perspectiva dos participantes da pesquisa. Desse modo, os autores destacam dois tipos de práticas observacionais: a participante e a não participante. A observação participante diz respeito, como o próprio nome sugere, àquela em que o observador é tanto pesquisador quanto participante, ou seja, trata-se da prática na qual o pesquisador investiga determinado fenômeno ao mesmo tempo em que participa ativamente de seu desenvolvimento. A observação não participante, por sua vez, consiste na prática observacional com menor interferência ou controle das situações por parte do observador. Para os autores, o principal objetivo dessa prática diz respeito a compreender o fenômeno investigado por meio da perspectiva do participante do modo mais completo possível.

Contrariamente à categorização de Seliger e Shohamy (op. cit.), Spradley (1980) advoga em favor da existência de observação participante mesmo em contextos nos quais o pesquisador se faz presente sem ocasionar grande interferência e/ou alteração de ambiente. Desse modo, Spradley (op. cit.) categoriza as observações participantes em quatro tipos: passiva, moderada, ativa e completa. Na primeira, empregada como procedimento de coleta de dados neste trabalho, como o próprio nome sugere, o pesquisador assume posição exclusivamente de observador. Na moderada, por outro lado, alterna-se a atuação em papéis de observador e de participante. Na ativa, o pesquisador opta por operar semelhantemente aos demais integrantes do contexto observado. Na completa, por fim, o pesquisador se configura em um membro do grupo investigado que decide assumir a condição de investigador. Neste trabalho, a concepção de observação participante passiva de Spradley (op. cit.) foi adotada, especialmente, em virtude de a pesquisa se voltar a um ambiente de ensino-aprendizagem para/por crianças, no qual a

presença da pesquisadora era constantemente, como se observa no capítulo referente à análise e discussão de dados, destacada, tanto pelos alunos quanto pelas docentes. Assim sendo, percebe-se que a presença da pesquisadora em sala, por não passar despercebida – e, portanto, ocasionar, mesmo que em pequena quantidade, mudanças no meio investigado –, acabou por enquadrar a observadora na condição de participante.

As observações, de acordo com Seliger e Shohamy (op. cit.), podem, ainda, ser definidas com relação ao grau de explicitude das informações requeridas. Nas observações abertas ou não estruturadas, o observador não delimita *a priori* o tipo de informação buscada, a qual apresenta, portanto, um menor grau de explicitude. Em contrapartida, a atitude tomada com relação às observações estruturadas geralmente se estabelece por meio do uso de ferramentas que auxiliam o pesquisador na busca por fenômenos previamente estabelecidos e, portanto, explícitos. O presente trabalho fez uso da observação aberta, uma vez que, embora seu foco estivesse voltado ao insumo linguístico oral, não se utilizou de instrumentos de investigação de insumo previamente definidos, ou seja, não se definiu *a priori* quais elementos do insumo seriam necessariamente investigados.

Ludke e André (1986) advogam em favor da necessidade de planejamento prévio do início das observações, de modo a se determinar o objeto da pesquisa e, conseqüentemente, os métodos a serem adotados para a captura dos problemas que se pretende investigar. As autoras chamam a atenção para a possibilidade de ocorrência de interferências, de alterações na naturalidade do ambiente investigado em virtude da presença do pesquisador. Nesse sentido, é válido destacar que se reconhece que, inicialmente, a inserção da pesquisadora na sala de aula pode ter exercido certa influência no comportamento e nas práticas de ensino das professoras em atuação, muito embora a pesquisadora constantemente buscasse tranquilizar as professoras a respeito dos objetivos da pesquisa, explicando-lhes detalhadamente as necessidades e os procedimentos a serem adotados com os dados que eram fornecidos.

Para os três contextos alvos dessa pesquisa, as observações foram realizadas durante o segundo semestre do ano letivo de 2012. As aulas das escolas regulares ocorriam no período vespertino, ao passo que as da escola de idiomas ocorriam no início da noite. Ressalta-se que a maioria das crianças estudantes dos contextos particulares encadeava as obrigações escolares com a aula de idiomas e outras atividades, o que as deixava, algumas vezes, bastante cansadas e queixosas.

1.3.2. Gravação das aulas em áudio e transcrição

Seliger e Shohamy (1989) afirmam que gravações em áudio e vídeo se configuram em instrumentos de coleta de dados bastante empregados em pesquisas de ordem qualitativa. Nesse mesmo sentido, os autores ressaltam que a gravação em áudio e vídeo é vantajosa por permitir a captura de dados mais elaborados, ou seja, por oferecer melhores condições para realização de transcrições mais fiéis ao discurso original, uma vez que, por meio delas, é mais fácil identificar os interagentes, além de enriquecer os dados coletados por captar a linguagem não-verbal e a interação face-a-face dos participantes. No entanto, os autores reconhecem os obstáculos dessa prática ao considerarem-na bastante intrusiva e limitada.

Quanto à gravação em áudio – empregada neste trabalho –, para os autores, além do caráter intrusivo, deve-se estar atento à qualidade do material que ela pode oferecer. Por questões éticas – fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas (STARFIELD, 2010) –, optou-se, nesta investigação, pelo emprego, em acordo com os participantes da pesquisa e com os estabelecimentos nos quais atuavam, pela gravação exclusivamente em áudio. Ressalta-se, contudo, que a escolha por este tipo de gravação não se constituiu em grande perda de material de análise, visto que a pesquisadora se fez presente, no papel de observadora, em todas as aulas gravadas. As notas e os diários de campo, descritos na

próxima subseção, tornaram-se, portanto, instrumentos fundamentais para enriquecer os dados coletados.

No que se refere às transcrições, por sua vez, tem-se que elas contribuem de forma significativa para a análise do material de áudio gravado, uma vez que permitem visualizar concretamente os dados coletados. Seliger e Shohamy (op. cit.), contudo, chamam a atenção para a impossibilidade de se capturar toda a riqueza contextual da atividade oral investigada no processo transcritivo. Nesse mesmo sentido, Hughes (2010) afirma que o processo de transcrição de dados não se configura em uma prática neutra, ou seja, nenhuma convenção de códigos de transcrição é totalmente capaz de capturar todas as informações acústicas presentes no discurso, cabendo ao pesquisador decidir o que lhe é mais relevante para seu estudo e a melhor maneira de representar essas características graficamente. Para a realização deste trabalho, optou-se pelo emprego de códigos seguindo-se o padrão⁹ apresentado a seguir:

<u>Códigos</u>	<u>Características de Fala</u>
P	= Fala do professor e do entrevistado
ER	= Fala do entrevistador
A(número)	= Fala do aluno
As	= Fala de todos os alunos concomitantemente
001	= Identificação dos turnos da conversação
+	= Pausa breve (inferior a um segundo)
[2]	= Duração da pausa em segundos
:	= Alongamento de som
{ASC}	= Entonação ascendente
{DESC}	= Entonação descendente

⁹ Adaptado de Marcuschi (2003).

[]	=	Sobreposição de discurso (falas simultâneas)
(INCOMP)	=	Discurso incompreensível
()	=	Discurso possivelmente pronunciado
{{risos}}	=	Vocalizações não verbais (ocorrências paralinguísticas)
(())	=	Comentário do pesquisador
(...)	=	Indicação de interrupção da fala em determinado ponto
/	=	Interrupção abrupta de palavra
=	=	Turno interrompido
ENglish	=	Sílaba enfatizada ¹⁰
<i>English</i>	=	Fala em língua inglesa
english ¹	=	Desvio de pronúncia (desvio anotado em nota de rodapé)

No total, foram observadas e gravadas 25 aulas, sendo seis da escola regular pública, oito da escola regular privada e 11 da escola de idiomas. As gravações analisadas comportaram todas as aulas observadas, com exceção da primeira aula que contou com a presença da pesquisadora em cada um dos estabelecimentos de ensino. O quadro a seguir resume os tópicos discutidos em cada aula:

	AULA	TÓPICO	CONTEÚDO DAS AULAS
Escola Regular Pública (E1)			
01	01	Avaliação bimestral	Cores e vocábulos fornecidos pelo material
02	02	Letra M	Vocabulário: quatro substantivos concretos que se iniciam com a referida letra
03	03	Letra N	Vocabulário: quatro substantivos concretos que se iniciam com a referida letra
04	04	Letra Q	Vocabulário: quatro substantivos concretos que se iniciam com a referida letra
05	05	Letra R	Vocabulário: quatro substantivos concretos que se iniciam com a referida letra
06	06	Letra S	Vocabulário: quatro substantivos concretos que se iniciam com a referida letra

¹⁰ Maiúsculas serão empregadas apenas em casos de ênfase silábica.

Escola Regular Privada (E2)			
07	01	Atividades	Vocabulário: frutas, cores, números (1-20)
08	02	Diálogo <i>Goldilocks and the three bears</i>	Compreensão oral, vocabulário: membros da família, cores
09	03	Cores, números (1-20), animais	Vocabulário: atividades
10	04	Revisão e avaliação	Revisão de vocabulário e avaliação bimestral
11	05	Cores, números (1-20), animais, frutas	Vocabulário: atividades
12	06	Diálogo <i>Goldilocks and the three bears</i>	Compreensão oral, elemento cultural: <i>Thanksgiving Day</i> , vocabulário: membros da família, animais, comida
13	07	Atividades	Vocabulário: atividades
14	08	Números, cores	Elemento cultural: <i>Christmas</i> , vocabulário: números, cores
Escola de Idiomas (E3)			
15	01	<i>Downtown</i>	Vocabulário: estabelecimentos encontrados no centro, verbo <i>to go</i>
16	02	<i>Days of the week</i>	Atividades de revisão (vocabulário e estruturas gramaticais), dias da semana
17	03	<i>Picnic</i>	Vocabulário: comidas e objetos de piquenique
18	04	Atividades de reforço da lição anterior	Atividades de revisão (vocabulário e estruturas gramaticais)
19	05	<i>Review 7</i>	Momento de avaliação e revisão geral
20	06	<i>At home</i>	Vocabulário: tarefas de casa, verbo <i>to help</i>
21	07	Atividades de reforço da lição anterior	Atividades de revisão (vocabulário e estruturas gramaticais)
22	08	Atividades de reforço da lição anterior	Atividades de revisão (vocabulário e estruturas gramaticais)
23	09	Atividades de reforço da lição anterior	Atividades de revisão (vocabulário e estruturas gramaticais)
24	10	<i>Review 8</i>	Momento de avaliação e revisão geral (vocabulário e estruturas gramaticais)
25	11	<i>Clothes</i>	Vocabulário: peças do vestuário

Quadro 1. Tópicos e conteúdos das aulas observadas nos três contextos de ensino

1.3.3. Notas e diários de campo

De acordo com Burns (1999), anotações ou notas de campo configuram-se em descrições ou relatos de eventos acerca do contexto investigado de modo a reter descrições, reflexões e análises desses eventos. Os diários, por sua vez, segundo a mesma autora, caracterizam-se por conterem um nível maior de subjetividade, complementando as notas na medida em que comportam relatos e reflexões por meio de um registro mais minucioso e organizado. Nesse sentido, a elaboração escrita de notas de campo durante ou após as gravações fez-se necessária para esta pesquisa em virtude da necessidade de se reter observações não

captadas pelas gravações das aulas – dadas suas possíveis limitações em virtude de terem sido realizadas apenas em áudio –, tais como as reações dos alunos ou dos professores diante de determinados acontecimentos, a identificação de alunos em momentos de interação considerados relevantes, o registro do conteúdo nos materiais ou nas lousas, dentre outros.

As notas serviram, ainda, para estruturação das aulas do ponto de vista da pesquisadora. Além disso, esse instrumento, juntamente com os diários, contribuíram de forma significativa para a ocorrência de uma autorreflexão, por parte da pesquisadora, no que concerne às análises por ela realizadas no momento primeiro de contato com cada interação – registradas nos referidos instrumentos – e, posteriormente, com a revisão das gravações.

1.3.4. Materiais didáticos

Introduzido no século XIX, o livro didático constitui-se em um material impresso elaborado exclusivamente com finalidade pedagógica (RAMOS; ROSELI, 2008, p. 66 apud LIMA, 2010, p. 51). Funciona como uma espécie de guia do professor, influenciando, direta ou indiretamente, a organização do trabalho pedagógico, determinando conteúdos de ensino, objetivos da aprendizagem e habilidades para avaliação formal (XAVIER; SOUZA, 2008, p. 66) e faz-se amplamente presente, até os dias atuais, nas escolas brasileiras, tendo, inclusive, sua oferta e sua distribuição incentivadas por programas do Ministério da Educação (MEC) – vide o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹¹ e seus antecessores.

Para Richards (2002), várias são as contribuições, assim como as limitações, que os livros didáticos podem oferecer. Dentre as contribuições, destaca-se o fato de ele funcionar como um modelo efetivo de língua e de insumo, especialmente para professores que apresentem

¹¹ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id%3D12391option%3Dcom_contentview%3Darticle>. Acesso em 01 abr. 2013.

certa dificuldade de geração de insumo adequado por conta própria. Ressalta-se, contudo, que, como enfatizado por Consolo (2000), uma das condições necessárias para o desenvolvimento bem sucedido da proficiência oral dos alunos em língua estrangeira diz respeito justamente à capacidade e à competência por parte do professor em fornecer-lhes insumo necessário. Nesse sentido, a existência de uma oferta e de um incentivo de uso do material com a finalidade de suprir possíveis necessidades linguísticas dos professores acabaria por corroborar com a manutenção de um cenário de ensino-aprendizagem de línguas deficiente, composto por professores cuja proficiência linguística é, no mínimo, “questionável” – conforme investigado por Consolo (2004). Sendo assim, uma visão de livro didático cuja contribuição, em termos de insumo linguístico, fosse adicional ao insumo oferecido pelo professor, como proposto por Xavier e Souza (2008), mostra-se mais eficiente.

O fato é que, como afirma Oliveira (2008 apud BROCCO, 2009), embora a utilidade do livro didático divida opiniões de especialistas e profissionais, o emprego desse material nas salas de aula ainda é bastante frequente, o que faz com que um número amplo de pesquisas sejam realizadas, visando a sua compreensão e a uma análise de seu potencial de contribuição para as aulas de inglês como língua estrangeira (LIMA, 2010; CONSOLO, 1990; BROCCO, op. cit.; XAVIER; SOUZA, op. cit.; ALMEIDA FILHO, 1998, RICHARDS, 2002; dentre outras).

O material didático tornou-se um instrumento de coleta de dados para esta pesquisa em virtude de se perceber, no decorrer do processo de observação e gravação de aulas, que ele desempenhava papel fundamental na configuração dessas aulas e, conseqüentemente, na seleção – por parte dos dirigentes educacionais – do insumo oferecido. Assim sendo, julgou-se necessário selecionar, manualmente, o insumo linguístico contido nesses materiais, seguindo-se uma contagem e categorização das palavras pelo programa RANGE, de modo a compará-los com o insumo linguístico oral oferecido pelos professores aos alunos, em uma tentativa de

compreender a configuração deste último. A análise consistiu, ainda, da verificação das regularidades em termos de temática e de atividades oferecidas em uma tentativa de investigar a(s) abordagem(s) de ensino-aprendizagem e, por extensão, a concepção de língua(gem) que orientava a elaboração e aplicação do material e, conseqüentemente, as aulas, no sentido de se investigar a configuração do insumo linguístico oral.

Os materiais didáticos que se configuram em objetos de análise desta seção dizem respeito aos empregados no segundo semestre do ano letivo de 2012. O material da escola pública era fornecido por semestre, de modo que os alunos recebiam duas apostilas ao longo do ano; o da escola regular privada, por sua vez, era fornecido por bimestre, recebendo os alunos quatro materiais ao longo do ano; e o da escola de idiomas, por fim, era anual, subdividido em livro de aula e livro de tarefas, recebendo, portanto, os alunos, dois materiais ao longo dos anos. Assim sendo, foram analisadas ambas as apostilas da escola pública, as duas últimas apostilas da escola privada regular e a segunda metade da apostila da escola de idiomas.

Tendo em vista que o insumo linguístico oral em língua inglesa produzido nas aulas ministradas pela professora das escolas encontrava-se embasado exclusivamente na proposta elaborada pela apostila adotada pelos estabelecimentos de ensino, é válido analisar a qualidade e o tipo de insumo linguístico oferecido pelo material. O capítulo de análise contém a investigação do insumo contido no material didático empregado por cada escola, juntamente com um quadro comparativo final dos três contextos. Inicialmente, são tecidas considerações a respeito das abordagens de ensino-aprendizagem empregadas pelos materiais, bem como da qualidade do insumo linguístico oral por eles oferecido nos contextos investigados. A análise do insumo fornecido pelo material contribui, por meio de comparação, para uma melhor compreensão da qualidade do insumo oferecido pelos professores nas aulas, na medida em que permite visualizar o emprego, por parte dos professores, quase exclusivo do insumo contido nos materiais no decorrer de suas aulas, demonstrando relutância em desviar-se, mesmo que

adicionalmente, do insumo linguístico contido no material – o que se evidenciava, por exemplo, quando os alunos solicitavam o equivalente na língua estrangeira para determinadas palavras que não lhes havia sido apresentadas – e demonstrando preocupação em cumprir com seu conteúdo.

1.3.5. Entrevistas

Segundo Burns (1999), entrevistas são instrumentos de geração de dados que se caracterizam por proverem acesso às perspectivas de outras pessoas acerca de um determinado tópico, sendo divididas em entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas.

No que tange à entrevista semiestruturada, mais especificamente, tem-se que ela difere das demais por seu caráter concomitantemente flexível e planejado. Garante balanço às posições e interesses dos interagentes, valorizando-os, na medida em que possibilita a inserção de tópicos outros que não os originalmente planejados na interação; e que, por não seguir um roteiro fixo, possibilita a esses interagentes que determinem a pauta da entrevista, bem como que o entrevistador faça adaptações necessárias de acordo com suas necessidades de pesquisa. A entrevista estruturada, como o próprio nome sugere, apresenta estrutura rígida, consistindo, basicamente, na ação de percorrer, por parte do pesquisador, uma lista de questões previamente planejadas em ordem fixa. Possui a vantagem de ter alto grau de confiabilidade por seu caráter consistente e padronizado, mas deixa a desejar na promoção de possibilidades de investigação de crenças e percepções de forma mais intensa, já que não se abre a respostas não previsíveis. A não-estruturada, por sua vez, típica de estudos originalmente etnográficos, caracteriza-se pelo engajamento dos interagentes em uma interação acerca dos tópicos de interesse de modo livre, ou seja, há, nesse tipo de entrevista, a exploração de assuntos desejados sem o estabelecimento de questões prévias, estando aberta, portanto, para a inserção de tópicos outros que não os de interesse original.

Nesta pesquisa, com o objetivo de angariar conhecimento acerca das perspectivas dos professores com relação ao trabalho por eles desenvolvido, bem como com relação à experiência deles enquanto alunos ou professores de língua estrangeira, uma entrevista semiestruturada foi conduzida com cada profissional ao término das gravações das aulas. Por se tratar a entrevista de um material destinado à investigação de crenças, é válido ressaltar que as entrevistadas apenas tiveram conhecimento das questões solicitadas no momento da entrevista, buscando-se, com isso, garantir maior confiabilidade às respostas fornecidas.

1.4. Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados coletados iniciou-se pela leitura primária das transcrições das aulas gravadas e observadas – conjuntamente com os dados apresentados pelas notas e pelos diários de campo –, bem como dos materiais didáticos. Nesse primeiro momento, o foco voltou-se à compreensão da aula como um todo, visando à elaboração de uma descrição panorâmica dos cenários investigados, ou seja, buscando identificar e descrever os papéis desempenhados por professores e alunos, as concepções de ensino-aprendizagem que orientavam as aulas – bem como as abordagens e métodos empregados –, os recursos disponibilizados, requeridos e utilizados, dentre outros.

Na sequência, uma segunda leitura foi realizada e deu-se continuidade ao processo de descrição, agora com foco no insumo, orientando-se pela contagem e categorização dos dados relativos a esse insumo. A contagem e categorização em termos de sofisticação, de densidade, de variedade e de complexidade do IL encontrado tanto nas transcrições das aulas quanto nos materiais didáticos foi realizada utilizando-se o programa RANGE. O programa, responsável por fornecer quantitativa e qualitativamente um panorama dos vocábulos produzidos em língua inglesa, encontra-se disponível no site da *Victoria University of Wellington* (Nova Zelândia) e faz-se presente em grande parte das pesquisas de Linguística Aplicada com foco no léxico em

sentido amplo. O procedimento de contagem e categorização das palavras presentes no insumo oferecido foi realizado manualmente, com base em literatura específica da área de morfologia. Ressalta-se que este estudo, embora faça uso de dados estatísticos provenientes do emprego do programa RANGE, não se configura em um trabalho de paradigma quantitativo em virtude de não visar, por exemplo, ao estabelecimento de generalizações para determinados grupos populacionais (CHAPELLE; DUFF, 2003). Sendo assim, os números, por assim dizer, presentes nesse trabalho têm por objetivo unicamente auxiliar na compreensão da configuração e, por extensão, da qualidade do insumo alvo do estudo.

Na sequência, os dados obtidos por meio da análise foram interpretados, orientando-se pelas perguntas de pesquisa propostas, bem como pelas teorias. A partir dos dados obtidos por meio do programa, foi feita uma interpretação da qualidade do vocabulário empregado pelos professores, pelos alunos e pelos materiais didáticos. Em seguida, a partir desses dados, no que se refere aos professores, foi feita uma comparação entre o vocabulário produzido em aula e o oferecido no material didático. Essa análise comparativa permitiu uma reflexão acerca da provável diferença/semelhança de linguagem presente no meio e no instrumento de ensino-aprendizagem, o que contribuiria para a ocorrência de uma caracterização da língua(gem) empregada por professores de inglês como língua estrangeira para crianças e, por extensão, em uma reflexão acerca dos possíveis objetivos de ensino delimitados para cada contexto. Uma análise comparativa também foi feita com relação à língua(gem) produzida pelo professor em sala de aula e pela língua(gem) produzida pelas crianças, a fim de se investigar como a segunda se caracteriza e quais as possíveis relações existentes entre ambas as falas.

Uma comparação foi estabelecida, por fim, entre os três contextos de ensino investigados, mais especificamente, com relação à qualidade, complexidade e à quantidade do insumo oferecido por seus professores aos alunos de modo a se refletir acerca da qualidade do ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no que tange ao insumo. Nesse sentido,

uma subpergunta foi designada a cada elemento determinante da configuração do insumo, de modo que se pudesse obter uma visão ampla acerca dessa configuração.

Com vistas a se responder a pergunta relativa ao cenário educacional, realizaram-se pesquisas de ordem documental, as quais tiveram por objetivo encontrar documentos relativos à legislação que regia o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais e, eventualmente, documentos de orientação político-pedagógica que direcionassem as atividades. Realizou-se, também, uma busca por trabalhos relativos à área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para/por crianças (por exemplo, ROCHA, 2006; SANTOS, 2009; dentre outros), e analisou-se os contextos observados e gravados, interpretando-os com base nos documentos legislativos encontrados. Não foi possível encontrar dados relativos à abrangência da oferta do referido ensino no país ou, até mesmo, em escala nacional. Acredita-se que o cenário educacional seja um fator primário para a caracterização das aulas oferecidas, o que reforça a necessidade de se investigar o objeto proposto por esta pesquisa.

Com relação às abordagens e métodos, buscou-se delimitá-los com base na interpretação das observações das aulas, na análise do material didático empregado pelas escolas e nas entrevistas realizadas com as professoras participantes.

Os objetivos do ensino foram determinados por meio da análise do insumo oferecido pelos materiais e pelas professoras em aula, bem como pela concepção de ensino-aprendizagem posta em prática pelas professoras e relatada nas entrevistas, além das sugeridas pelo material. Acredita-se que as abordagens e métodos, juntamente com os objetivos educacionais almejados sejam determinantes para a caracterização dos materiais didáticos e, também, da proficiência oral mínima requerida do professor.

O insumo fornecido pelo material didático foi determinado por meio da análise do material, contando-se, categorizando-se – por meio do programa RANGE – e interpretando-se

as ocorrências. A fala do professor, por sua vez, foi investigada tendo em vista a qualidade das produções realizadas em sala.

Acredita-se que a fala das crianças seja um fator determinado pela fala do professor e pelo insumo proveniente do material didático, mas também determinante da fala do adulto (LIMA, 2012) ou, no caso específico deste trabalho, do professor. Sendo assim, a fala das crianças foi incluída na análise de modo a complementar os dados relativos à fala do professor e, por extensão, ao insumo linguístico oral por ele produzido.

As crenças relativas ao processo de ensino-aprendizagem, por fim, foram analisadas pautando-se na abordagem contextual (BARCELOS, 2001 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Nesse sentido, por meio das entrevistas, das observações de aulas e de conversas informais entre a pesquisadora e as participantes realizou-se uma investigação das crenças levando-se em conta o contexto de atuação das professoras participantes.

Ressalta-se que, embora se acredite que a formação do professor seja, também, um fator determinante para suas aulas, não foi possível apresentar dados relativos a essa formação para atuação específica com LEC, tendo em vista que ela ainda é bastante escassa e esparsa no país, como resumem Rocha, Tonelli e Silva (2010).

O esquema abaixo sintetiza a influência exercida por cada instrumento de coleta de dados e, por extensão, pelos dados por meio dos referidos instrumentos coletados no processo de triangulação:

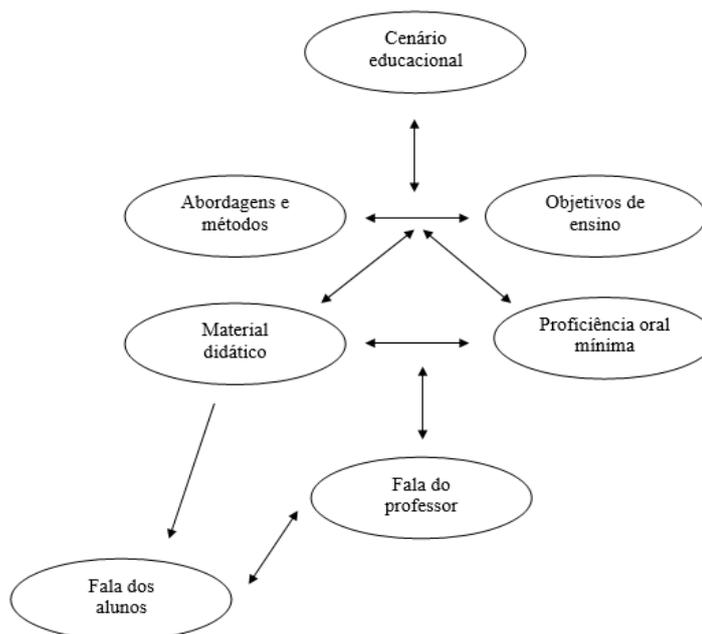


Figura 1. Esquema representativo do procedimento de triangulação de dados

1.5. O capítulo em resumo

Este capítulo prestou-se à apresentação da metodologia empregada para o desenvolvimento da investigação proposta. Inicialmente, apresentou-se a natureza da pesquisa – qualitativa, de base etnográfica –, seguida de sua descrição e de justificativas para sua escolha.

Na seqüência, informações referentes aos contextos investigados e, por extensão, aos participantes da pesquisa foram tecidas. Os contextos de investigação desta pesquisa compõem-se de escolas regulares, de cunho privado e público, e de escolas de idiomas – representativas dos contextos formais mais frequentes em termos de oferta de aulas de língua estrangeira para crianças brasileiras –, localizadas em municípios de pequeno porte no interior paulista. Consistem em participantes da pesquisa, por sua vez, os professores de inglês como língua estrangeira dos referidos contextos, por meio das aulas dos quais se foi possível analisar o insumo linguístico produzido e oferecido oralmente às crianças.

Os instrumentos de geração de dados foram apresentados na sequência, juntamente com os procedimentos empregados para coleta. Teceu-se, por fim, informações a respeito dos procedimentos de análise e triangulação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II

O presente capítulo configura-se em uma resenha de conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente, com relação à atuação linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de língua estrangeira no ensino para crianças. Nesse sentido, o capítulo inicia-se com uma discussão e uma descrição do cenário de oferta de ensino de línguas estrangeiras para crianças no Brasil, no qual são analisados documentos oficiais brasileiros e a visão da criança-aluno na sociedade atual. A discussão encaminha-se, então, para a apresentação de teorias de ensino-aprendizagem e de subsequentes noções de língua(gem) e de papéis a serem desempenhados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem segundo as próprias teorias, com o intuito de compreender a caracterização e os objetivos de diversos tipos de aulas e atividades comumente empregadas em contexto brasileiro.

A questão da formação de professores no Brasil é, também, abordada, com especial atenção à formação de professores para ensino de língua estrangeira para crianças. Inicialmente, é realizado um levantamento das competências necessárias para atuação docente no trabalho com línguas, em especial à competência linguístico-comunicativa-pedagógica, foco de estudo deste trabalho. Na sequência, tece-se considerações referentes aos desafios a serem enfrentados para oferta de cursos de formação inicial ou continuada que contemplem o ensino de LEC.

Partindo-se da noção de língua(gem), uma subseção é destinada à compreensão do conceito de insumo e, por extensão, de vocabulário – noções essas centrais para o desenvolvimento desta pesquisa. Tece-se, ainda, considerações concernentes aos papéis desempenhados pela língua materna, pela língua estrangeira e, principalmente, pela fala falicitadora nas aulas de LE, abordando-se, por fim, a importância da oralidade para o ensino de línguas para crianças, em especial.

2.1. Ensino de língua estrangeira para crianças no Brasil: documentos oficiais e a visão de criança-aluno na sociedade contemporânea

O ensino de língua estrangeira para crianças em escolas regulares no Brasil foi oficialmente instituído, em caráter facultativo, por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB 7/2010) – responsável por fixar as diretrizes curriculares ao ensino fundamental de 9 anos. No entanto, por meio de pesquisas bibliográficas, pode-se perceber que ainda não existem dados acerca de quando se iniciou, nem em quais municípios se deu a implementação da língua estrangeira no currículo dos anos iniciais no Brasil, seja em termos de escolas regulares de caráter público ou privado, ou de escolas de idiomas. O que se pode afirmar, certamente, é que esse ensino se dá há mais tempo em escolas de caráter privado, sejam elas de idiomas ou regulares, do que na esfera pública (ROCHA, 2006). A esse respeito, ressalta-se, contudo, que, no ano de 2012, se iniciou, por esforço do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a orientação da Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, um levantamento dos municípios brasileiros que introduziram a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental; mas, segundo informações fornecidas pela professora responsável, o levantamento dos dados ainda não havia sido concluído na ocasião da redação desta dissertação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 11º, a educação básica¹², especialmente o ensino infantil e fundamental, tem sua responsabilidade atribuída majoritariamente aos governos municipais. Nesse sentido, de acordo com a própria lei, cabe à esfera municipal, zelar pela organização, manutenção e desenvolvimento dos sistemas de ensino básico, integrando, sempre, suas políticas e seus planos educacionais aos elaborados pela União e pelo Estado. Percebe-se, com

¹² Segundo o artigo 11º da LDB 9394/96, a educação básica no país compreende o ensino infantil, fundamental e médio.

isso, que a educação brasileira atual se encontra inserida em um cenário marcado por políticas descentralizadoras. Entenda-se por descentralização, de um modo geral, um processo de transferência de poder para tomada de decisões de um nível central para níveis intermédios e periféricos de uma estrutura governamental ou organizacional (NOVAES; FIALHO, 2010), que se inicia graças ao surgimento de interesses na esfera política, manifestando-se, implicitamente, na esfera administrativa (WINKLER, 1991).

Para Novaes e Fialho (op. cit.), o termo descentralização é polissêmico e, portanto, difícil de conceituar. Os autores ressaltam, contudo, que descentralização não implica, necessariamente, como acredita o senso comum, maiores níveis de democratização, de melhoria dos serviços oferecidos, ou de autonomia de gestão, nem se instaura dicotomicamente em relação ao conceito de centralização. Para Winkler (op. cit.), os fatores que influenciam a opção pela descentralização por parte de governos e organizações se justificam, no campo político e administrativo, pela necessidade de financiamento; no administrativo, pela busca de maiores níveis de eficiência e de eficácia; e, no político, pela necessidade de redistribuição de poder. Busca-se, com isso, segundo Brown (1990 apud NOVAES; FIALHO, op. cit.), garantir maior produtividade no cenário educacional por meio de um melhor emprego dos recursos a ele destinados e de equidade de participação aos estudantes.

A descentralização da educação brasileira iniciou-se por meio do Ato Adicional de 1834, com a atribuição de competências às províncias brasileiras para criação de escolas primárias sob sua jurisdição (MENEZES, 1999 apud NOVAES; FIALHO, op. cit.). Foi no início da década de 1930, contudo, com a Constituição de 1934, que o conceito se corporificou, ao permitir que estados da federação pudessem criar e prover suas instituições de ensino. Sendo assim, segundo Novaes e Fialho (op. cit.), o sentido de descentralização já se fazia presente no país na Constituição Federativa do Brasil de 1981, graças à explicitação, por parte da carta, das competências da União e da transferência de responsabilidades para estados e municípios no

que tangia à educação (NOVAES; FIALHO, 2010). De acordo com os autores, a partir de então, a descentralização passou a ser vista como forma de superação do isolamento vivido pelos serviços educacionais, o que, segundo Anísio Teixeira (1996 apud NOVAES; FIALHO, op. cit.), especialmente, contrariava a natureza social da educação. Novaes e Fialho (op. cit.) ressaltam ter preponderado até o final da década de 1980 a concepção dicotômica de descentralização entre governo central e governos locais, ou entre governo federal e unidades da federação, durante a qual ocorreu a transferência de poder – centrado no governo federal – para estados e municípios concretizada na Constituição Federativa de 1988. A partir da década de 1990, contudo, a descentralização marcou-se, especialmente, pela delegação de competências às organizações escolares, com o objetivo de centrar e, por extensão, melhorar a qualidade de desempenho dos serviços oferecidos – sendo empregada, portanto, no contexto das reformas educacionais, como meio, estratégia para atingir maior eficiência e eficácia e instaurando-se por meio de programas como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), atualmente, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Saviani (2010), em exposição feita no Simpósio de Abertura da Conferência Nacional de Educação (CONAE), destaca que os movimentos sucessivos de centralização e descentralização no Brasil, ou seja, a descontinuidade na política educacional brasileira a cada mudança de governo acaba por se configurar em obstáculo políticos e filosófico-ideológicos ao desenvolvimento bem sucedido da educação. Nesse sentido, embora se reconheça a necessidade de divisão de tarefas em um país com a extensão territorial brasileira, não se pode deixar de notar que essa atitude por parte do governo acaba por desencadear e oportunizar um processo de singularização do ensino básico no país. A elaboração de documentos oficiais de caráter

nacional com propostas para guiar, nortear as ações educativas das escolas brasileiras, garantindo, com isso, uma maior padronização do ensino em caráter nacional, mantendo, contudo, as heterogeneidades, as especificidades típicas de cada local configurou-se em uma alternativa para amenizar o problema.

Embora ainda não se conheça exatamente a origem do ensino de língua estrangeira para crianças no país, é consenso entre os pesquisadores da área que sua oferta tem sofrido expansão nos últimos anos (ROCHA, 2006; SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008; SANTOS, 2009; LIMA, 2010, dentre outros). No entanto, possivelmente por seu caráter facultativo, o ensino de língua estrangeira para crianças ainda não é tema de documentos oficiais de orientação político-pedagógica, nem da maioria dos cursos de graduação voltados à formação de professores de línguas – profissionais esses os quais, segundo a já referida Resolução CNE/CEB 7/2010, são responsáveis pelo ensino do conteúdo nas escolas brasileiras –, o que acaba por configurar o ensino em uma “colcha de retalhos” (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002 apud ROCHA, op. cit.). Diante do cenário organizacional anteriormente descrito, como apontado por Rocha (op. cit.), faz-se necessária a investigação do contexto de ensino de língua estrangeira para crianças de modo a se buscar a promoção de um ensino democrático que oportunize a formação de cidadãos críticos.

De acordo com Kramer (2003 apud SILVA, 2009), o conceito de infância se caracteriza por ser construído social e historicamente. Para Silva (op. cit.), a concepção de criança que impera atualmente garante significação social e subjetiva às crianças e considera a infância enquanto um período, uma fase da vida que requer atenção diferenciada, cuidado específico quando comparada a um indivíduo adulto – preocupação essa que tem seu início datado da era Moderna com a oferta da educação sob responsabilidade da escola (ÁRIES, 1981 apud SILVA, op. cit.) – e que deve ser superada, substituída pela racionalidade adulta. A origem do termo infância é proveniente do latim (*infantia*) e significa ausência de fala, explicando-se, com isso,

a noção de criança enquanto aquele que não tem voz, que necessita estar sempre sob os cuidados e sob as orientações dos adultos. Nesse mesmo sentido, Sarmiento (2007 apud SILVA, 2009) aponta que, ao longo dos séculos, a preponderância do olhar adultocêntrico tem enxergado a criança pelo viés da negatividade. Sendo assim, para o autor, ser criança implica não ser algo, mobilizando noções de ausência, incompletude, negação e potencialidade.

Como relatado em Silva (op. cit.), o ser criança resume-se, então, às concepções complementares de não-adulto, não-razão, não-trabalho e não-infância. Não-adulto em virtude de, a partir da Modernidade, ter suas peculiaridades reconhecidas em oposição ao ser adulto; não-razão, por extensão, especialmente durante a era Iluminista, por serem considerados indivíduos incapazes por si só, necessitando de orientação para se tornarem seres dotados de razão e, conseqüentemente, adultos; não-trabalho, novamente durante a era Moderna a partir da conscientização das especificidades infantis, por romper com a noção de adulto em miniatura recorrente até então; e não-infância, especialmente na sociedade contemporânea, em decorrência da sociedade de consumo, que acaba por, forçosamente, direcionar cada vez mais precocemente as crianças para o universo adulto.

Nesse sentido, Silva (op. cit.) ressalta, ainda, o caráter paradoxal da conceituação de infância na sociedade contemporânea, a qual, por meio, majoritariamente, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças status de sujeitos dotados de direitos, ou seja, de cidadãos, não estabelecendo, contudo, condições dignas para o exercício desse direito. A autora destaca, com isso, que o conceito de infância, atualmente, passa por um período de reconfiguração, no qual a antecipação da vida adulta tem sido preferida em detrimento do lúdico.

Nesse mesmo sentido, é interessante observar que a língua estrangeira mais ensinada nas escolas brasileiras se configura na “língua da globalização” (KUMARAVADIVELU, 2006), ou seja, na língua inglesa, e que o ensino de LEC no cenário brasileiro tem se

configurado em um estágio introdutório da língua a ser aprendida a partir do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Gimenez (2010), ressalta a influência do mercado na delimitação da língua inglesa enquanto língua estrangeira “necessária” de ser aprendida/ensinada, mas destaca o caráter positivo de tal oferta por impulsionar a inclusão de alguma LE no currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que implementam, desde 1998, as diretrizes para o ensino de língua estrangeira nos ciclos finais do ensino fundamental versam sobre a necessidade de se considerar o valor educacional e cultural das línguas estrangeiras, bem como as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas na delimitação da LE a ser incluída e/ou priorizada no currículo escolar, justificando, assim, a oferta massiva da língua inglesa e, em menor escala, da língua espanhola no cenário nacional. Percebe-se, com isso, que a educação brasileira preocupa-se em formar cidadãos para atuar no futuro, cuidando, portanto, da criança-aluno enquanto produto final e esquecendo-se ou, ao menos, não priorizando as necessidades momentâneas desses aprendizes.

Nesse sentido, Silva (2009) enfatiza a necessidade de não se separar a instância “criança” do papel de aluno a ser assumido por essa criança no ambiente escolar, ressaltando, também, que as visões de aluno e, por extensão, de criança encontram-se implicadas nas correntes pedagógicas adotadas. Nas palavras da autora, “pensar a criança no mundo confundiu-se com o modo de pensar o aluno. A criança é o aluno. O aluno é a criança” (SILVA, op. cit., p. 17). Faz-se, necessário, portanto, a elaboração de documentos político-pedagógicos que tenham por foco as necessidades imediatas das crianças no que concerne às escolhas referentes à oferta do ensino de língua estrangeira para esse público, de modo que o referido ensino se torne significativo.

Assim sendo, em acordo com os pressupostos de Silva (op. cit.), a subseção seguinte apresenta um panorama das principais abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de línguas, bem como a concepção de língua(gem), aluno e professor por elas implicadas.

2.2. Perspectivas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: implicações das concepções de língua(gem) e dos papéis desempenhados por aluno e professor nas práticas pedagógicas escolares no processo de co-construção do conhecimento

O processo de ensino-aprendizagem escolar pode ser definido, em termos gerais, como um conjunto de práticas pedagógicas escolares coerentes e complementares que têm por finalidade a elaboração de bases para a transmissão, o condicionamento/reforço, a facilitação, e/ou a co-construção de determinado conhecimento. Por prática pedagógica escolar, entenda-se as ações tomadas pela escola ou pelo professor de modo a estabelecer as bases que podem vir a proporcionar a ocorrência do processo de ensino-aprendizagem e as quais se configuram, segundo Veiga (1992, p. 16), em uma dimensão da prática social. Desse modo, a prática pedagógica caracteriza-se em uma prática social orientada por e para determinadas finalidades e conhecimentos e, de acordo com Souza (2005, p. 03) – compreendendo dimensões tais quais professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor-aluno, concepções de educação e de escola –, carrega consigo características socioculturais – bem como, é válido destacar, históricas, políticas e ideológicas – da sociedade a qual pertence.

As práticas pedagógicas e, por extensão, o processo de ensino-aprendizagem representam, portanto, um tipo de organização da espécie humana que favorece a ocorrência de um processo de atualização da memória e que permite, desse modo, conservar e/ou modificar as representações fundamentais sobre o meio social em que vivem – já que tais informações não podem ser transmitidas ao código genético. Essa visão encontra-se de acordo com a perspectiva vygotskyana, a qual, segundo Barquero (1998 apud SANTOS, 2009, p. 31), enxerga o processo educativo enquanto um desenvolvimento artificial, uma vez que se configura em “contextos de atividades conjuntas socialmente definidas”.

O processo de ensino-aprendizagem, a depender do ponto de vista que assume frente às concepções de professor, aluno, escola, processo de ensino-aprendizagem em si e conhecimento

– no caso específico investigado por esse trabalho, a língua(gem) e a língua estrangeira –, pode vir a apresentar diferentes esquemas/modelos representacionais mentais/situacionais, denominados abordagens, as quais, cada uma a seu modo, influenciam diferentemente a atuação pedagógica. Assim sendo,

Como bem observa Mazukami (1986, p. 01), para entendermos o fenômeno educativo, faz-se necessário refletir sobre seus diferentes aspectos: ‘É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele, estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitivista, a emocional, a sociopolítica e a cultural’. Consequentemente, entendemos o fenômeno educativo como um objeto em permanente construção e com diferentes causas e efeitos de acordo com a dimensão enfocada. (SANTOS, 2005, p. 20)

De acordo com Santos (op. cit.), cinco são as perspectivas de ensino-aprendizagem que mais se destacam no cenário nacional, segundo nomenclatura de Mizukami (op. cit.): a abordagem tradicional, a abordagem comportamentalista, a abordagem humanista, a abordagem cognitivista e a abordagem sociocultural. O trabalho do autor perpassa as visões dessas perspectivas no que tange a aspectos tais quais escola, aluno, professor e processo de ensino-aprendizagem, destacando, por meio do levantamento de trabalhos de outros autores, seus pontos principais. Nesta subseção, cuida-se para que tais abordagens sejam apresentadas em correlação com o ensino-aprendizagem de línguas mais especificamente, foco de estudo desse trabalho.

A abordagem tradicional – também conhecida por pedagogia da transmissão (BORDENAVE, 1984), pedagogia liberal conservadora (LIBÂNEO, 1982) e pedagogia tradicional (SAVIANI, 1984) – caracteriza-se por ter seu foco voltado ao conhecimento, o qual é entendido como algo “verdadeiro”, acumulado historicamente pela humanidade e logicamente sistematizado de modo a ser transmitido, rigidamente, por uma via de mão única do professor para o aluno. Inserido em uma sociedade nitidamente individualista, o discente é entendido, então, enquanto ser passivo, já que ele é obrigado a aprender aquilo que lhe é determinado –

funcionando, portanto, como um depositário de conhecimento – de modo que seja munido de valores e conhecimentos intelectuais suficientes para assumir e desempenhar seu papel social. A escola é, portanto, o local ideal para a ocorrência dessa transmissão unificadora e, conseqüentemente, da difusão da instrução, atuando na condição de antídoto à ignorância e equacionando a marginalidade.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente, esse tipo de abordagem vincula-se, de maneira clara, ao método clássico, também conhecido como tradicional ou gramática-tradução, e se configura na primeira metodologia de ensino de línguas empregada historicamente. No método clássico, a língua é entendida enquanto um conjunto de estruturas e a aprendizagem de um idioma estrangeiro tem por finalidade, basicamente, o exercício da intelectualidade e/ou o desenvolvimento de competências de leitura no idioma e, desse modo, a transmissão de conhecimento sobre determinada língua. O trabalho apoia-se em atividades de memorização ou aplicação de regras, listas de vocabulário, ditados, tradução e versão, sendo o dicionário e os livros de gramática instrumentos importantes de trabalho, não se permitindo a ocorrência do erro como fenômeno integrante do processo de aprendizagem (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992).

A abordagem comportamentalista – também conhecida por pedagogia da moldagem do comportamento ou pedagogia condutista (BORDENAVE, 1984), pedagogia liberal progressista (LIBÂNIO, 1982) e pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1984) – caracteriza-se por se focar, assim como a tradicional, no conhecimento. Produto do meio social em que se insere, o discente é entendido enquanto ser manipulável e controlável por meio dos conhecimentos que lhe são transmitidos. A escola passa a apresentar funcionamento moldado no modelo empresarial, com divisão de funções de planejamento e execução, além de se tornar, ousa-se dizer, um elemento dispensável para a ocorrência do processo de ensino-aprendizagem. O foco da instrução não se centra no aluno ou no professor, mas, sim, nos conteúdos, fazendo-se uso de condicionantes e

reforçadores para manutenção de comportamentos desejáveis. Ressalta-se, ainda, que tal abordagem foi marcada pela introdução da tecnologia a favor da educação e, por extensão, da modalidade de ensino a distância.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente, esse tipo de abordagem vincula-se à abordagem audiolingual, enxergando a língua(gem) enquanto um sistema de estruturas hierarquicamente organizadas. Também de caráter tradicional e, portanto, prescritivo, a aprendizagem de um idioma é entendida enquanto a aquisição de um novo hábito linguístico por meio do modelo skinneriano de estímulo-resposta-reforço, trabalhando-se, para tanto, com conhecimento de ordem estrutural e visando atingir uma proficiência linguística o mais próxima possível da apresentada pelo falante nativo – banindo-se, para isso, a língua materna da sala de aula. O trabalho com a língua é mecânico e apoia-se em atividades de diálogos e *drills*, realizadas por meio de repetição e de memorização de modelos (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992).

A abordagem humanista, por outro lado, – também conhecida por pedagogia da problematização (BORDENAVE, 1984), pedagogia liberal não-diretiva (LIBÂNEO, 1982) e pedagogia nova (SAVIANI, 1984) – caracteriza-se por voltar seu foco, diferentemente das demais, para o aluno e as relações interpessoais a serem assumidas pelos pares na interação. O aluno assume, portanto, uma posição de ser ativo, sendo responsável por seu próprio aprendizado, e o professor passa a exercer função de facilitador desse aprendizado, em detrimento da função assumida até então de detentor do saber ou do instrumento de saber (material didático). O desenvolvimento das atividades segue orientação não-diretiva e a escola assume caráter democrático, com afrouxamento de regras. A cognitivista, por sua vez, - encontrada, semelhantemente à humanista, na pedagogia da problematização (BORDENAVE, op. cit.), na pedagogia liberal progressista (LIBÂNEO, op. cit.) e na pedagogia nova (SAVIANI, op. cit.) – também concebe o aluno enquanto elemento central e ativo no processo

de aprendizagem, cabendo ao professor o papel de facilitar a aprendizagem, e, também, de encorajá-la, por meio da promoção de desafios.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente, ambas as abordagens, humanista e cognitivista, complementam-se na configuração de métodos. Encontram-se nessa linha de pensamento o método de aprendizagem comunitária de línguas, o método silencioso, o resposta física total e a sugestopédia. Ressalta-se que todos esses métodos apresentam base humanista em termos de concepção de aprendiz, por garantirem-no papel central no desenvolvimento da aprendizagem, e cognitivistas, por conceberem a linguagem enquanto estrutura, ou seja, atividades ou manifestações dinâmicas cognitivas, garantindo, assim, ênfase ao papel crucial desempenhado pela mente no processo de aquisição de conhecimento (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992).

A perspectiva sociocultural, por fim, – também conhecida por pedagogia da problematização ou educação libertadora (BORDENAVE, 1984) e pedagogia progressista (LIBÂNEO, 1982), não sendo mencionada na obra de Saviani (1984) – é fortemente baseada no trabalho freireano, não tendo por foco o aluno ou o professor, mas, sim, as atividades que possibilitarão o engajamento interacional de ambos os pares e, por extensão, que proverão oportunidades de promoção de desenvolvimento cognitivo, reconceitualizando e recontextualizando o conhecimento.

Com relação ao ensino de línguas, por fim, esta perspectiva associa-se à abordagem comunicativa, amplamente divulgada por Almeida Filho (1993). De acordo com Ferreira (2010), com base em Lantolf e Thorne (2006), a teoria sociocultural concebe a língua(gem) como uma atividade comunicativa, sendo a cognição constituída e mediada pelo social. Almeida Filho (op. cit., p. 32) defende que a aprendizagem de uma LE “não se trata de mero exercício consciente de aprender formas codificadas numa sequência lógica”, revolucionando, com isso, as concepções de ensino-aprendizagem de línguas ao focar o sentido, o significado e

a interação propositada entre os sujeitos na língua estrangeira. O aprendiz é, portanto, participante ativo do processo de aprendizagem e o professor, assim como a própria língua(gem) e as atividades, acaba funcionando como um mediador desse processo.

De acordo com Silvestre (2007), a abordagem comunicativa divide-se em dois modelos de aula distintos: a de formato apresentação-prática-produção (APP) e a aula baseada em tarefas. Holliday (1994), reiterado em Silvestre (op. cit.), defende que o modelo APP diz respeito à versão enfraquecida da abordagem comunicativa e mensura a qualidade da aula com base no tempo de fala produzido pelos alunos, em uma relação diretamente proporcional. No primeiro estágio do referido modelo, é apresentada a forma e a função de determinada estrutura; no segundo, dá-se início à prática precisa dos itens apresentados – ressalta-se que o primeiro e o segundo estágio apresentam um foco voltado à prática controlada de estruturas –; e no último, por fim, é oportunizado, por meio de atividades de orientação mais livre, o emprego do conteúdo.

Já no ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), proposto por Willis (1996 apud ARAÚJO, 2009), o foco da aula recai sobre a fluência, e não sobre a precisão gramatical. O modelo também subdivide-se em três fases, sendo elas a pré-tarefa, o ciclo da tarefa e o foco na língua. A primeira diz respeito à introdução ao tópico e à tarefa que os alunos deverão desenvolver; a segunda compreende a execução e o planejamento da referida tarefa, bem como a reportagem, ao restante da turma, de como ela foi realizada; e a última fase, por fim, corresponde à análise das estruturas empregadas durante a realização da tarefa e, se necessário, ao estabelecimento de atividades de prática. Makarchuk (2000 apud ARAÚJO, op. cit.) ressalta as deficiências existentes em ambos os modelos – APP e ELBT –, advogando em favor da união dos dois formatos em prol da eficácia do ensino de línguas.

Ressalta-se, assim, que a compreensão dessas abordagens faz-se necessária para este trabalho graças às concepções de língua(gem) e aos papéis a serem desempenhados pelos atores

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que as subjazem e, conseqüentemente, ao tipo de insumo a ser oferecido pelos docentes nas aulas, uma vez que, como afirma Santos (2010), as abordagens de ensino – juntamente com as atividades empregadas pelos docentes e outras variáveis – configuram-se em elementos relevantes para o (in)sucesso do processo instrutivo.

2.3. Formação de professores de língua estrangeira para crianças no Brasil: competências e desafios

A importância da formação específica de professores para atuar com o ensino de língua estrangeira para crianças no Brasil é defendida por diversos pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de LEC (LIMA; MARGONARI, 2010; SANTOS, 2009, 2010, 2013; ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010, dentre outros). Segundo Santos (2013, p. 132), tal importância garante-se pelo fato de ser a universidade o espaço destinado à redefinição e reorganização de posições frente às práticas docentes, “desencadeando um jogo múltiplo de vozes que se espalham nos locais de origem e disseminam conhecimentos pautados no olhar da ciência”. Por “formação” entenda-se um processo de (co-)construção de saber inconcluso, ou, nas palavras de Porto (2004, p. 13 apud SANTOS, 2009, 2010, p. 49, p. 45-46), um “percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se”.

Consolo e Teixeira da Silva (2007) também advogam em favor da importância da formação docente para o desenvolvimento de competências de atuação pedagógica, incluindo, nesse processo, o contato com conhecimentos de ordem teórica, com experiências práticas e com reflexões sobre as próprias experiências, sem desconsiderar os traços individuais de personalidade de cada indivíduo – os quais, materializados em crenças, acabarão por intervir no processo de (co-)construção de conhecimento. A definição de competência docente proposta pelos referidos autores embasa-se nas proposições de Almeida Filho (1993), Canale (1983),

Chomsky (1963) e Hymes (1970) e diz respeito à capacidade de realizar ações com propósitos pedagógicos com base em conhecimentos de ordem teórica e prática. Segundo Consolo (2007), a competência do professor pode ser definida enquanto a junção de ao menos parte de uma competência geral – ou seja, o professor deve ser capaz de se comunicar de maneira eficaz na língua estrangeira em diversas situações – e de uma competência específica, que engloba o discurso de sala de aula, como ilustra o diagrama a seguir:



Figura 2. Competência linguística do professor (CONSOLO, op. cit., p. 177)

Nesse sentido, Almeida Filho (2004) estabelece como competências matriciais necessárias ao, nas palavras do próprio autor, “professor profissional de línguas” as competências implícita, linguístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional. O autor, em obra de 1993, enfatiza a importância da competência comunicativa para atuação docente, definindo-a como composta por competências de âmbito gramatical – como a linguística e a sociocultural – e de âmbito pragmático – como a meta e a estratégica. Fernandes (2011) complementa a proposição de Almeida Filho (op. cit.), advogando em favor do acréscimo de outras duas competências: a aplicada e a profissional.

À investigação aqui proposta, interessa, especificamente, os conceitos de competência linguística, comunicativa e metalinguística/metacomunicativa/pedagógica, ou, ainda, como proposto por Consolo (2011), de competência linguístico-comunicativa-pedagógica (CLCP). É válido destacar que Almeida Filho (op. cit.) propunha o conceito de “competência linguístico-comunicativa” enquanto a competência que permite ao professor ensinar o que sabe sobre a

língua-alvo, fazendo uso competente dessa língua em suas aulas – em consonância com o conceito de língua(gem) ancorado na abordagem comunicativa de ensino de línguas defendida pelo mesmo autor. Consolo (2006), no entanto, sugere que o referido termo seja repensado a fim de melhor se caracterizar as competências linguísticas necessárias à atuação docente em contextos de ensino de inglês como língua estrangeira, propondo, então, a terminologia “competência linguístico-comunicativa-pedagógica” e colaborando, assim, para a existência de uma homogeneização de nomenclatura a respeito desse conceito.

A competência linguística, especificamente, corresponde ao que Almeida Filho (2004) conceitua como o conhecimento da língua-alvo; a competência comunicativa, por sua vez, de um modo geral, diz respeito à capacidade de uso dessa língua-alvo; e a competência metalinguística/metacomunicativa ou pedagógica, por fim, ao conhecimento sobre essa língua-alvo. Fernandes (2011) destaca que limites entre as competências comunicativas e pedagógicas no discurso de sala de aula nem sempre podem ser estabelecidos, uma vez que embora o objetivo de determinada aula possa ser o de praticar porções de linguagem ensinadas/aprendidas – e, para tanto, utilizar-se de língua(gem) pedagógica –, o desconhecimento de amostras linguísticas por parte dos alunos, por exemplo, pode acabar por instaurar um contexto de ordem mais comunicativa, uma vez que a interação pode adquirir caráter, além de pedagógico, real.

Diante das considerações tecidas, por competência linguístico-comunicativa-pedagógica, entenda-se, então, o conhecimento que se tem – ou deveria ter – um professor de LE a respeito da língua-alvo que ensina e que o possibilita fazer uso competente e, portanto, comunicativo dessa língua em situações interacionais tanto genéricas quanto específicas, inserindo-se, nessa última, a capacidade de fazer uso da língua-alvo¹³ para ensinar a própria língua-alvo.

¹³ Com relação ao conceito de pedagógico, é válido ressaltar que essa competência engloba, de um modo geral, a capacidade de se utilizar de variados recursos para se ensinar uma língua-alvo em contexto educacional. Nesse sentido, a competência pedagógica de um professor engloba desde o emprego de língua – seja ela materna ou estrangeira – ao emprego de recursos paralinguísticos. O conceito de competência linguístico-comunicativa-

Nesse sentido, de acordo com Consolo (2008), um processo educacional de qualidade duvidosa, seja ele na esfera do ensino básico ou superior, acaba por ocasionar a geração de um círculo vicioso (*vicious cycle*). Uma possível solução para o problema, reside, justamente, na formação de professores, tendo em vista que, com uma formação de qualidade, esses profissionais podem atuar de modo a alterar a (má) qualidade dos outros aspectos. Ressalta-se que o círculo de Consolo (op. cit.), embora tenha sido elaborado levando-se em conta discussões concernentes à proficiência linguística do professor de LE, pode ter sua aplicação ampliada para questões envolvendo, por exemplo, a competência linguístico-comunicativa dos professores.



Figura 3. Círculo vicioso dos aspectos que afetam a educação do professor e o ensino de língua estrangeira no Brasil. (Traduzido de Consolo, op. cit.)

No que concerne aos objetivos propostos por este trabalho, mais especificamente, acredita-se, em consonância com o referido autor (CONSOLO, op. cit.), que a falta de competências de ordem linguístico-comunicativa-pedagógica para lecionar inglês como língua estrangeira para crianças pode vir a influenciar negativamente a qualidade do insumo linguístico

pedagógica, por outro lado, reúne em si três tipos de competências, não de forma estanque, mas, sim, imbricadas de modo a se teorizar acerca da qualidade do emprego da língua estrangeira nas aulas de LE. Daí a necessidade de se considerar o pedagógico, no conceito de CLCP, como emprego de língua estrangeira com finalidade pedagógica, e não dos demais recursos.

oral produzido pelos professores em aulas de ILEC, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um desempenho questionável por parte de professores e alunos nas interações, e, por extensão, na geração de um aprendizado deficiente, alimentando e perpetuando, com isso, o círculo proposto por Consolo (2008).

Assim sendo, este trabalho advoga em favor da necessidade de se realizar uma reformulação nos cursos de Letras de modo a prover bases para a existência de um ensino de língua estrangeira para crianças de qualidade. É válido destacar que não se deve pensar a solução para o referido problema como sendo a simples união de teorias pedagógicas, geralmente atreladas ao ensino de L1, com teorias linguísticas de L2. A junção de conceitos referentes a ambas as graduações pode ser útil, mas, acima de tudo, faz-se necessário que os cursos se pautem em uma reflexão acerca do que é ensinar/aprender uma língua estrangeira na infância.

Desse modo, visando ao fornecimento de bases para a atuação dos futuros professores de LE com o crianças desde o início do processo de formação, disciplinas conscientes das necessidades específicas de trabalho com tal público devem ser incluídas na grade curricular de cursos de formação inicial, tendo em vista que esse estágio objetiva o fornecimento das primeiras bases científicas ao docente, que já carrega consigo uma série de experiências e crenças a respeito dos papéis desempenhados por alunos e professores, as quais, quando postas em contato com os, possivelmente, novos conceitos abordados pelos cursos de formação, poderão vir a ser ressignificados e reconceitualizados.

A oferta de cursos de formação continuada, no entanto, também conhecidos por cursos de formação progressiva, se faz, talvez, ainda mais urgente. Isso porque tais cursos visam, como o próprio nome sugere, à manutenção, à “reciclagem”, à atualização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e dos novos conhecimentos angariados por meio da prática educacional, garantindo ao professor, como destacado em Consolo e Teixeira da Silva (2007)

o estado de agente de transformação graças à possibilidade de pesquisa e, por extensão, de reflexão acerca de suas próprias aulas. O trabalho com o ensino de LEC em cursos de formação continuada acaba por servir, portanto, como possível solução para as lacunas deixadas pela formação inicial desses docentes, amparando os trabalhos que já estão em andamento. Santos (2013) relata a experiência de oferta de um curso de especialização a respeito do ensino de LEC a um grupo de professores, dando especial atenção às crenças relativas ao ensino apresentadas e (des)construídas por esses profissionais no decorrer do curso, bem como às dificuldades – especialmente em termos de material prático e teórico – pela autora encontradas para o desenvolvimento do curso, mostrando que ainda há um longo caminho a se percorrer no que tange à organização e oferta de formação docente em LEC.

A esse respeito, é válido ressaltar, contudo, que Rajagopalan, em entrevista concedida a Santos, Silva e Justina (2011), enfatiza a importância da atuação política do professor e, nesse sentido, acredita que a formação docente deva passar a contemplar aspectos específicos de ensino de língua estrangeira para crianças apenas se for concluído que a língua estrangeira seja politicamente relevante para essas crianças no país. Ressalta-se, no entanto, que esta pesquisa, como apresentado na seção introdutória, defende o ensino de LEC enquanto instrumento de inclusão social e, portanto, intercede em favor da necessidade de formação docente específica para atuação com o público infantil.

2.4 O insumo linguístico: a contribuição de Stephen Krashen e o modelo insumo-interação-produção (IIP)

Como ressalta Callegari (2006), a influência de Stephen Krashen nos estudos a respeito de aquisição/aprendizagem de segunda língua é inegável. A teoria formulada pelo linguista norte-americano influenciou de tal modo a referida área de estudos que, mesmo sem comprovação empírica, com imprecisões conceituais e com contradições internas, seus

postulados continuam a serem estudados e debatidos até os dias atuais. Nas palavras do próprio autor: “meu trabalho teórico tem sido criticado (claro), mas raramente desacreditado. Ele permanece como a teoria mais citada do campo de aquisição de línguas”¹⁴ (KRASHEN, 1998).

Dentre as contribuições de Krashen (1987), destaca-se o Modelo do Monitor, o qual se configura em um modelo teórico de desenvolvimento de competência linguística composto de cinco hipóteses: a hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem, a hipótese da ordem natural, a hipótese do monitor, a hipótese do insumo e a hipótese do filtro afetivo.

A hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem¹⁵ postula que existem dois tipos de contribuição para o desenvolvimento de conhecimento ou de competência linguística, distintos em termos de origem e de finalidade: o da aquisição e o da aprendizagem. De um modo geral, a aquisição diz respeito ao processo por meio do qual o indivíduo passa a saber fazer uso da língua-alvo; ao passo que a aprendizagem se refere ao processo por meio do qual o indivíduo apresenta conhecimento sobre essa língua, sobre suas regras. Desse modo, a aquisição é, segundo o autor, um processo que aconteceria a nível da subconsciência, dando-se, portanto, de forma natural, automática, por meio do contato com a língua e tendo por foco a comunicação. A aprendizagem, por sua vez, constitui-se em um processo do nível da consciência e, portanto, instruído, formal, tendo por foco uma preocupação maior com a estrutura, com a forma. Krashen (op. cit.) destaca que ambos os processos podem vir a ocorrer simultaneamente, mas ressalta que a aprendizagem é incapaz de gerar ou de se transformar em aquisição.

McLaughlin (1987 apud CALLEGARI, 2006), um dos maiores críticos do modelo krasheniano, acredita que a referida categorização se mostra falha pelo fato de Krashen (op.

¹⁴ No original: “[...] My theoretical work has been criticized (of course), but is hardly discredited. It remains the most widely cited theory in the field of language acquisition.” (KRASHEN, 1998). Disponível em: <http://www-bcf.usc.edu/~cmmr/krashen_unzFeb9.html>. Acesso em 10 jun. 2013.

¹⁵ Ressalta-se que, neste trabalho, os termos *aquisição* e *aprendizagem* serão usados enquanto sinônimos.

cit.) não haver definido precisamente o que entendia pelos conceitos de consciente e de subconsciente, impossibilitando, assim, uma compreensão precisa a respeito do que seria a língua adquirida e a língua aprendida. A falha torna-se ainda maior pelo fato de, segundo o mesmo autor, ser cientificamente impossível de se comprovar, ou, ainda, de se diferenciar estruturas que seriam adquiridas de estruturas aprendidas, uma vez que é impossível determinar se, na elaboração de uma sentença, o falante fez uso de seu conhecimento gramatical ou de sua intuição. Callegari (2006), por outro lado, mostra-se ciente frente à existência de ambos os processos, mas alerta para o risco de se afirmar que a aprendizagem jamais pode implicar aquisição por ser esse um pensamento que desmerece a eficácia do ensino formal de línguas.

A hipótese da ordem natural, por sua vez, liga-se diretamente à aquisição. Tal hipótese postula que o processo ocorre de forma gradual, ou seja, que algumas regras gramaticais são aprendidas anteriormente a outras, havendo, portanto, uma ordem de aquisição de estruturas linguísticas na língua estrangeira do mesmo modo como há na língua materna, embora ambas não sejam necessariamente as mesmas. No entanto, segundo Krashen (1987), não se deve sequenciar a ordem de apresentação, aos alunos, dos conteúdos gramaticais ao se ensinar língua estrangeira, uma vez que, para o autor, a oferta de quantidade suficiente de amostras da língua-alvo, ou seja, de insumo deve ser priorizada. Para McLaughlin (1987 apud CALLEGARI, op. cit.), contudo, a hipótese da ordem natural mostra-se falha pelo fato de os estudos selecionados por Krashen (op. cit.) para embasar a hipótese serem representativos de produções de língua não investigadas longitudinalmente, não sendo, portanto, essas produções representativas de uma ordem de aquisição, mas, sim, de empregos acertados em determinados contextos.

A hipótese do monitor, por outro lado, atrela-se à aprendizagem. De acordo com a referida hipótese, a função exercida pelo conhecimento consciente de regras gramaticais diz respeito unicamente ao exercício de atuação na produção de enunciados na condição de “fiscal” de aprendizagem (CARONI, 1988). Ressalta-se que o monitor apenas entra em atuação dadas

as seguintes condições: o foco deve estar na forma e o falante deve ter conhecimento das regras. Desse modo, a correção é aplicada apenas caso o falante tenha consciência de seu erro, queira corrigir-se ou, ainda, seja solicitado a fazê-lo. McLaughlin (1987 apud CALLEGARI, 2006) acredita que a confirmação empírica da hipótese do monitor é bastante improvável de ocorrer – dada a já relatada dificuldade de se verificar quando um falante faz uso de uma regra de modo consciente ou não –, além de apontar a incompletude da teoria, uma vez que ela trata apenas da produção e não da compreensão de enunciados.

A hipótese do insumo, por sua vez, configura-se no eixo central da teoria krasheniana (CALLEGARI, op. cit.). Segundo essa hipótese, o processo de aquisição, especialmente, ocorre quando o indivíduo entra em contato com formas linguísticas ainda não adquiridas. Essas amostras da língua-alvo devem estar, necessariamente, um grau acima do nível de competência linguística em que se encontra o aluno ($i+1$) e serem apresentadas de forma contextualizada, contendo informações para e extralinguísticas e considerando tanto o conhecimento de mundo quanto o conhecimento linguístico já adquiridos pelo aprendiz. O autor acredita, portanto, que o fornecimento de insumo compreensível, ou seja, de $i+1$ seja uma condição crucial para a ocorrência da aquisição.

Destaca-se, ainda, que, de acordo com Krashen et al. (1984 apud MACHADO, 1992), o insumo compreensível comporta cinco fatores desencadeantes, sendo eles: a fala do professor; a fala do aluno (interlíngua¹⁶); gravações em áudio; gravações em vídeo; e material proveniente de livros didáticos. A fala do professor é vista de forma estática, como o elemento mais importante para fornecimento de insumo ótimo. Percebe-se, com isso, a necessidade de uma boa formação docente, uma vez que, para os autores, levando-se em conta a primordialidade do insumo proveniente da fala do professor, podem surgir ao menos três problemas de atuação

¹⁶ Ortíz-Alvarèz (2002) define a interlíngua como “um sistema aproximativo pelo qual o aprendiz vai formulando hipóteses sobre a língua-alvo”, ou seja, o sistema linguístico próprio, elaborado pelo aprendiz de forma sistemática de dinâmica à medida que recebe quantidade maior de insumo na língua-alvo e que testa suas hipóteses a respeito das normas dessa língua. É, portanto, a língua estrangeira em desenvolvimento no aprendiz.

docente que podem ser considerados geradores de insucesso na aquisição: ausência de proficiência suficiente; tempo de exposição insuficiente; e/ou ausência de preparação profissional para produzir insumo para alunos com nível de proficiência inferior, ou seja, produção de i ou de $i+2$, ao invés de $i+1$. Para McLaughlin (1987 apud CALLEGARI, 2006), a dificuldade de se definir o nível linguístico do aluno e, conseqüentemente, do insumo ótimo a ser-lhe oferecido, bem como a ausência de clareza, por parte da própria hipótese, sobre como determinar a compreensibilidade do insumo são pontos que comprometem sua validade. Além disso, dentre outras críticas, o autor ressalta que não há, na teoria, qualquer explicação para o modo como o aprendiz passa do nível da compreensão para o da aquisição.

A hipótese do filtro afetivo, por fim, complementa a hipótese do insumo. Para Krashen (1987), a simples exposição do indivíduo ao insumo compreensível não é suficiente para determinar sua aquisição, sendo necessário que esse indivíduo se encontre afetivamente disposto a recebê-lo, ou seja, com um filtro afetivo baixo, marcado por motivação, baixa ansiedade e elevada autoconfiança. McLaughlin (op. cit. apud CALLEGARI, op. cit.) ressalta a falta de definição dos conceitos, bem como a ausência de explicação do funcionamento do filtro afetivo como alguns dos pontos-problema da hipótese. Callegari (op. cit.), por sua vez, critica a inevitabilidade da aquisição. Para a autora, afirmar que a aquisição de uma segunda língua torna-se inevitável, dadas as devidas condições, é assumir uma postura extremamente determinista, desconsiderando todas as demais variáveis que interferem no processo de aquisição dessa língua e simplificando demasiadamente o processo.

No que concerne ao conceito de insumo, mais especificamente, Machado (1992) ressalta a existência de um número diverso de conceituações, as quais dependem, basicamente, dos interesses de pesquisa por parte de quem investiga, destacando, com isso, a necessidade de explicitação do termo nos trabalhos que o envolvem. Allwright e Bailey (1991, p. 120) definem insumo como “a língua que os aprendizes ouvem (ou leem) – ou seja, as amostras de língua às

quais eles [os aprendizes] são expostos”. De acordo com Call (1985 apud MACHADO, 1992), o entendimento de insumo enquanto vocabulário de conteúdo – desconsiderando-se, portanto, a importância da dimensão sintática –, ou melhor, enquanto elemento passível de disponibilizar ao aprendiz estruturas com níveis adequados para o processamento atrela-se à concepção proposta por Krashen (1987). A definição de insumo proposta por Swain (1985 apud MACHADO, op. cit.), por sua vez, segue, de certo modo, o raciocínio krasheniano, definindo insumo como uma espécie de linguagem dirigida ao aprendiz contendo elemento novo e sendo entendida por meio de pistas (para)linguísticas.

Canale e Swain (1983 apud MACHADO, op. cit.), por outro lado, enfatizam, contrariamente aos princípios krashenianos, a importância da produção compreensível (*comprehensible output*) para o desenvolvimento da aquisição, chamando a atenção para o papel crucial desempenhado pela interação no processo. Sendo assim, em consonância com os pressupostos de Long (1983 apud MACHADO, op. cit.) e de Ellis (1983 apud MACHADO, op. cit.), os autores destacam a importância de não se considerar apenas os elementos preparados e fornecidos por outrem para serem assimilados (ou não) pelos aprendizes enquanto elementos responsáveis pela aquisição, mas também, as amostras de língua produzidas pelos aprendizes no processo de interação.

Nesse mesmo sentido, Ellis (op. cit. apud MACHADO, op. cit.), corroborando com os pressupostos de Van Lier (1988 apud MACHADO, op. cit.), ressalta que o insumo se constitui em um “fenômeno negociado”, uma vez que, para o referido autor, a fala dirigida aos aprendizes é produto de uma interação contínua entre os falantes, e que, na opinião da autora, a compreensão do insumo, especialmente para o aprendiz, se configura em tentativas de negociação realizadas conjuntamente. No que tange ao processo de negociação, mais especificamente, é válido ressaltar que Allwright (1988 apud MACHADO, op. cit.) não o considera, necessariamente, enquanto participação explícita e, conseqüentemente, efetiva. O

autor acredita que o forçamento de produção por parte do professor pode vir a inibir o aluno, mas ressalta que essa inibição, e provável e conseqüente não produção, não será necessariamente indicativa de insucesso por parte do aprendiz. Percebe-se, assim, que Allwright (1988 apud MACHADO, 1992) defende que o processo de negociação pode ocorrer também no plano cognitivo em detrimento da realização oral ou escrita solicitada.

Machado (op. cit., p. 18), por fim, entende o insumo enquanto um processo de negociação para a construção de significados, ou seja, como “toda forma de linguagem (oral, escrita, gestual, visual) com a qual o aprendiz interage implícita e explicitamente”. Por insumo linguístico oral, entenda-se, neste trabalho, em consonância com a definição de Allwright e Bailey (1991) e de Machado (op. cit.), qualquer produção oral em língua estrangeira que, empregada com finalidade específica ou não de ensino, apresenta, enquanto amostra de língua-alvo, o potencial de auxiliar na promoção, a curto ou longo prazo, de um desenvolvimento linguístico na LE por parte dos alunos.

Diante das críticas ao modelo krasheniano e, por extensão, do reconhecimento da importância de se enxergar a língua(gem) não apenas do ponto de vista estritamente linguístico, mas também, comunicativo – como apontado por Block (2010) –, Gass (1997), Long (1996), Skehan (1998) e outros autores desenvolveram o modelo insumo-interação-produção (IIP), orientado por uma visão sociocultural. O modelo IIP é composto, basicamente, por cinco estágios de atos cognitivos que levam ao desenvolvimento da aquisição, sendo caracterizados pelo insumo – responsável por impulsionar o desenvolvimento do processo –, englobando suas facetas de compreensibilidade, perceptividade, assimilação e integração; e pela produção. Ressalta-se que, para o referido modelo, o insumo se configura no elemento essencial, na “primeira e absolutamente necessária condição para qualquer aprendizado ocorrer” (BLOCK, op. cit., p. 27).

Assim sendo, a percepção do insumo (*apperception*) diz respeito, segundo Gass (1997 apud BLOCK, 2010), ao primeiro estágio do processo, e se caracteriza, como o próprio nome sugere, pelo percebimento do insumo fornecido, correlacionando-o com experiências passadas e transformando-o em unidades significativas para análise posterior. Segundo a autora, constituem-se em fatores determinantes da percepção (ou não) do insumo: a frequência das ocorrências, o afeto – no qual se enquadram elementos como motivação, ansiedade, atitude, cansaço, grau de conforto, dentre outros –, o conhecimento prévio, seja ele linguístico ou geral, e a atenção. Block (op. cit.) ressalta que, embasando-se no trabalho de Long (1996), Gass (op. cit.) acredita que o tipo de interação no qual os aprendizes se engajam se constitui em fator determinante para a percepção (ou não) do insumo, não em uma relação de causa e efeito, mas, sim, pela possibilidade de promoção de aumento na quantidade de amostras oferecidas e, por extensão, na disponibilidade desse insumo aos aprendizes.

O estágio seguinte ao da percepção diz respeito ao insumo compreendido. Nesse estágio, graças ao conhecimento prévio de língua do aprendiz – base à qual o novo material linguístico pode ser ligado – e à gramática universal (GU) – base sobre a qual o novo material linguístico pode ser elaborado –, Gass (op. cit. apud BLOCK, op. cit.) acredita que se tem início a fase de análise do insumo. A autora distingue a existência de dois níveis de análise: um superficial e efêmero, no qual se dá a compreensão de elementos semânticos, e um mais profundo e elaborado, no qual são analisados elementos de ordem sintática. Para ela, o primeiro nível não se relaciona necessariamente ao aprendizado da língua-alvo, podendo ocorrer apenas com finalidade imediata de comunicação.

O próximo passo diz respeito à assimilação do material linguístico, comumente conhecido por *intake*. Nesse estágio, as estruturas internas do aprendiz passam a sofrer alterações por meio da mediação realizada pelo conhecimento prévio, representado pela gramática universal e pela memória de trabalho do aprendiz, bem como pela capacidade de

aprendizado (*learnability*). Inicia-se nesse estágio, então, o processo de formação de hipóteses, de testagem, modificação e confirmação.

O estágio seguinte, por sua vez, integração, diz respeito à fase de desenvolvimento e armazenamento das mudanças realizadas na gramática do aprendiz, resultantes dos processos de acomodação e reestruturação ocorridos na fase de assimilação. Segundo Gass (1997 apud BLOCK, 2010), o estágio de integração desenvolveu-se com base na teoria de processamento da informação desenvolvida por McLaughlin (1987, 1990 apud MACLAUGHLIN; HEREDIA, 1996) e pode ser dar de três maneiras: a integração pode resultar da confirmação/rejeição de hipóteses a respeito do funcionamento da língua; pode, ainda, não representar a adição de conhecimento novo, mas, sim, o reforço de uma regra já conhecida pelo aprendiz; e pode, por fim, se dar pelo armazenamento de informação para uso posterior, a qual, vale ressaltar, ainda não se encontra integrada ao sistema presente.

O último estágio, referente à produção, se constitui no produto do conhecimento linguístico adquirido, mas, também, em uma parte ativa do processo de aprendizagem. Desse modo, funciona como um estágio de *feedback*, de retorno ao estágio da assimilação, uma vez que, por meio dele, o aprendiz pode testar as hipóteses por meio da produção de língua falada o que, por sua vez, conduz o aprendiz de volta ao estágio da assimilação por oportunizar a produção de mudanças em seu sistema gramatical. Tal estágio pode compelir, ainda, a ocorrência de análise sintática, em detrimento da semântica, conduzindo o aprendiz de volta ao estágio de insumo compreendido e, portanto, ao início do processo, fazendo com que esse estágio não se configure no final do processo de aprendizagem, mas, sim, segundo a própria autora, no catalisador potencial para seu reinício.

É válido destacar que a investigação do insumo realizada neste trabalho orienta-se pelos pressupostos do modelo insumo-interação-produção, tendo em vista que esse modelo é embasado na teoria sociocultural de aquisição de línguas, a qual entende a língua(gem) como

um sistema semiótico que funciona como ferramenta por meio da qual o aprendizado ocorre. O insumo foi escolhido, então, como objeto de investigação desta pesquisa por consistir, justamente, de acordo com tal modelo, em condição crucial para ocorrência do aprendizado.

2.4.1. Estratégias na fala do professor: emprego de língua materna, língua estrangeira e as falas facilitadora e facilitada

A fala do professor e, por extensão, o discurso de sala de aula, segundo Consolo (1996), são marcados por escolhas de estruturas linguísticas e por padrões de interação discursiva que diferem de preferências produzidas em conversações corriqueiras. Isso ocorre porque, de acordo com Coulthard (1977 apud CONSOLO, op. cit.) e Cazden (1988 apud CONSOLO, op. cit.), o maior propósito da atividade comunicativa em situação de sala de aula é o de instruir, informar, explicar, descrever e revisar, configurando-se essa fala tanto em conteúdo de ensino – e, conseqüentemente, modelo linguístico –, quanto em meio de comunicação (WILLIS, 1987 apud CONSOLO, op. cit.).

Nesse sentido, Sinclair e Coulthard (1975, 1992 apud ARAÚJO, 2009) – como retomado em McCarthy (1990), Consolo (op. cit.), dentre outros – definem três movimentos característicos da fala natural que se fazem presentes de forma bastante institucionalizada na fala docente. São eles o movimento de iniciação (I), de resposta (R) e de follow-up (F) ou avaliação (A). O movimento de iniciação configura-se, basicamente, em uma pergunta, geralmente, proferida pelo docente. O segundo movimento, por sua vez, se caracteriza, como o próprio nome sugere, em respostas, na maioria das vezes produzidas por parte dos alunos, às perguntas proferidas em I. O terceiro movimento, por fim, diz respeito aos julgamentos de valor enunciados pelo docente com base na resposta fornecida pelos discentes ou, em complementação a esse conceito, como proposto por Wells (1993 apud ARAÚJO, op. cit.), a expansões de fala do aluno, solicitações de expansão de fala do aluno, dentre outros.

No que tange aos aspectos que constituem de modo singular a fala do professor, tem-se que, dentre eles, se encontram estratégias que favorecem a compreensão do insumo oferecido e que facilitam a participação do aprendiz nas interações em sala de aula (CONSOLO, 1996). Algumas das estratégias mais comuns configuram-se no emprego da língua materna e de falas facilitadoras e/ou facilitadas.

Segundo Ortega (2009), a área destinada ao estudo de como uma segunda língua é adquirida por um aprendiz – geralmente na segunda infância, na adolescência ou na vida adulta –, após a aquisição da língua materna diz respeito à Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition – SLA*); ao passo que ao Bilinguismo (*Bilingualism*) compete a tarefa de investigar a aquisição simultânea de duas ou mais línguas – ocorrência típica da primeira infância, antes dos quatro anos de idade.

A situação de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, especialmente nos contextos investigados neste trabalho – escolas regulares e de idiomas –, não pode ser caracterizada como um contexto de bilinguismo, visto que o inglês não é utilizado de modo significativo pelas crianças na realização de tarefas cotidianas, ou seja, as crianças não se encontram imersas em um contexto cuja utilização significativa da segunda língua seja requerida e/ou possibilitada fora do ambiente da sala de aula. Almeida Filho e El Dash (2002) corroboram com essa afirmação ao ressaltarem que uma das diferenças essenciais entre a aquisição de LM e a de LE em contexto de Brasil dá-se em virtude do fato de a LM, ao menos em sua modalidade oral – foco de estudo deste trabalho –, ser aprendida por meio de interações sociais (para)verbalizadas, ao passo que a LE é aprendida por meio de instrução em ambiente formal – ao menos no nível básico.

Assim sendo, levando-se em conta que 81% da população brasileira é falante da língua portuguesa – segundo dados divulgados pelo IBGE em 2010¹⁷ – é inevitável que a língua

¹⁷ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 01 fev. 2014.

materna, especialmente a língua portuguesa, acabe não se fazendo presente em grande partes das aulas de língua estrangeira no país. Com relação às crianças, mais especificamente, deve-se ressaltar que, ao iniciarem o processo de aquisição da língua estrangeira, esse público-alvo ainda não completou, necessariamente, o processo de aquisição da língua materna, o que torna a presença deste idioma ainda mais certa e frequente nas aulas de LE.

Como demonstrado nos estudos de Cunha e Maneschy (2011) ambientes de ensino-aprendizagem de LE costumam ser permeados por variadas crenças com relação ao espaço a ser destinado às línguas materna e estrangeira no decorrer das aulas, bem como à função, especialmente a de facilitadora, por elas desempenhada. A dicotomia LM *versus* LE é bastante frequente nos estudos em linguística aplicada, principalmente no que concerne aos construtos de língua(gem) e de práticas pedagógicas referentes às abordagens de ensino – como apresentado na subseção 2.2 deste capítulo. Os autores enfatizam a existência de, ao menos, três posicionamentos polêmicos frente à presença de LM, de LE ou de ambas nas aulas de LE. São eles relativos ao método Gramática-Tradução – que defende a presença maciça da LM enquanto elemento de tradução, operante, especialmente, no nível da forma; aos métodos Direto¹⁸ e Audiolingual – os quais, embasados em perspectivas que defendem a aprendizagem de modo “natural”, ou seja, seguindo-se a ordem de aprendizado da LM, acreditam que a LE deva ser empregada de modo exclusivo na sala de aula –; e à Metodologia Ativa¹⁹ e à Abordagem Comunicativa – ambas as quais pregam a existência de um equilíbrio no uso das referidas línguas.

¹⁸ De acordo com Paiva (2005), o Método Direto tinha por foco o desenvolvimento de habilidades orais, visando, com isso, à comunicação na língua estrangeira. Baseado na teoria psicológica associacionista, o método defendia que o aprendiz deveria associar os significados com a LE de modo direto, ou seja, sem interferência da LM. Leffa (1988) ressalta que tal abordagem surgiu em reação à Abordagem da Gramática-Tradução e que ela foi representativa do primeiro emprego integrado das quatro habilidades no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

¹⁹ A Metodologia Ativa, como destacado em Barbosa e Moura (2013), caracteriza-se pelo estímulo à crítica e à reflexão no processo de ensino-aprendizagem, de modo que os aprendizes sejam direcionados à realização de atividades concomitantemente com um exercício de reflexão acerca do que está sendo feito por eles, construindo-se ativamente, assim, o saber pelo aprendiz. A metodologia tem por seus expoentes a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Metodologia da Problematização (MP) e a Aprendizagem Baseada em Projetos.

Cunha e Maneschy (2011) reconhecem a existência de uma via de mão dupla no que concerne às consequências do emprego da língua materna e/ou, exclusivamente, da língua estrangeira nas aulas de LE. A esse respeito, percebe-se, contudo, que os autores apontam um número relativamente maior de consequências positivas do que negativas quanto à opção pelo uso da LM. Dentre as negativas, encontram-se a associação frequente do emprego da L1 com função de tradução – a nível da forma –; a possibilidade de ocorrência de interferência ou, nas palavras de Ellis (1997 apud CUNHA; MANESCHY, op. cit.) de transferência negativa – no processo caracterizado como a realização e, possível e consequente, assimilação de padrões típicos da LM na aquisição e uso da LE –; a possibilidade de ocasionar problemas na ocorrência do processo de assimilação devido à não geração de insumo ótimo (KRASHEN, 1987 apud CUNHA; MANESCHY, op. cit.); e a crença, comprovadamente equivocada, de que a aquisição de uma LE segue ou deve seguir os mesmos padrões da aquisição de uma LM.

Ressalta-se que, com base nesses argumentos, é possível perceber a existência de certa busca pelo modelo do falante ideal nativo, especialmente porque, tais argumentos consideram a possível – e inevitável – interferência ocasionada pela LM – ou por outras LEs – no processo de aquisição da língua-alvo como negativa. Além disso, como ressaltado por Cunha e Maneschy (op. cit.), esse tipo de modelo extremista acaba por considerar o aluno como uma tábula rasa – ou seja, desprovido do que a teoria sociocultural conceitua como conhecimentos cotidianos – além de advogar em favor da busca por uma homogeneização linguística.

Dentre os argumentos favoráveis ao emprego da LM destacados por Cunha e Maneschy (op. cit.), por outro lado, encontra-se o fato de a língua materna ser reconhecida como a língua de referência, o modo de representação, a identidade do aprendiz, funcionando, portanto, como destaca Vygotsky (2001 apud ROCHA, 2007), como um elemento essencial na aquisição de uma LE, uma vez que serve de base para esse aprendizado, ou seja, a LM – assim como, eventualmente, outras LEs – é o modelo representacional sobre o qual o conhecimento da

língua-alvo é (co-)construído. Os autores também mencionam a função de “atalho” que a LM pode desempenhar de modo a otimizar o andamento das aulas, em consonância com a efetivação do ensino que a LM, na condição de elemento facilitador, pode, também, exercer. Tem destaque, ainda, o papel metalinguístico a ser possibilitado por meio da tradução, uma vez que ela permite o estabelecimento de reflexões comparativas entre ambas as línguas. Destaca-se, por fim, o emprego inevitável e natural da LM enquanto opção, recurso didático por parte do aprendiz. De um modo geral, de acordo com Cunha e Maneschy (2011), o emprego de língua materna nas aulas pode ser apresentado, resumidamente, por meio de três funções, finalidades: a pedagógica (metalinguística, facilitadora), a psicológica (motivação e confiança) ou a prática (otimização).

É válido ressaltar, contudo, que a qualidade de fala facilitadora não é exclusiva do emprego da L1. Machado (1992) a define enquanto fala dirigida a e ajustada ao nível linguístico do aprendiz, sendo composta por menor complexidade sintática e proposicional; encurtamento de enunciados; restrição vocabular; ritmo mais lento; explicitação de pronúncia; e repetições da fala do aluno, de sua própria fala e de palavras gravadas ou lidas. Nesse sentido, Machado (op. cit.) e Lima (2012) anuem quanto ao fato de que, ao direcionar a fala, por meio de ajustes, à criança – ou a um aprendente geral –, o adulto deseja abrir espaço para que esta criança participe ativamente da conversação. Machado (op. cit.) ressalta, ainda, que a fala facilitadora – assim como demais tipos de falas do professor – pode vir a apresentar três tipos de características em sua composição, sendo elas a de modificação (aspectos linguísticos, estrutura interacional da conversação, não-verbal, seleção de informações, redundância), de negociação (com ou sem negociação), e de organização episódica (com ou sem organização episódica).

Por modificação, entenda-se os ajustes feitos no plano linguístico e/ou interacional da conversação de modo a tornar o insumo compreensível ao aluno. A modificação nos aspectos linguísticos (léxico, sintaxe e fonologia), de acordo com Ochs e Schieffelin (1997 apud LIMA,

2012), são indicativas de uma visão de criança enquanto sujeito ativo, uma vez que incentiva sua participação na conversação ao descaracterizar a fala tipicamente adulta. Os ajustes no plano interacional, por sua vez, compreendem pedidos de confirmação e clarificação, verificação de compreensão e repetições com a finalidade de esclarecer a fala docente. Já os ajustes por meio de elementos não-verbais têm a finalidade de auxiliar na contextualização do material verbal; as alterações na seleção de informações têm o propósito de auxiliar na interpretação de informações; e os ajustes por meio de redundância, por fim, visam à repetição ou ao rephraseamento de informações veiculadas pela fala do professor.

A presença de negociação, por outro lado, caracteriza a fala na qual o professor vai realizando ajustes, como o próprio nome sugere, em negociação com o interlocutor, de modo que esse interlocutor venha a compreender o significado dos elementos presentes nesse enunciado. A ausência de negociação de significado é típica de aulas tradicionalistas, centradas na figura do professor. A presença de organização episódica, enfim, diz respeito ao sequenciamento lógico de eventos em textos, ao passo que a ausência de tal organização caracteriza, geralmente, o ensino de itens gramaticais com pouca lógica no fluxo da conversação.

A esse respeito, é válido ressaltar que Machado (1992) estabelece uma distinção entre a fala facilitadora – típica, útil e, até mesmo, desejável ao discurso pedagógico – e a fala facilitada – caracterizada por agramaticalidade, artificialidade e, portanto, distanciamento das características da língua(gem) ou, mais especificamente, da fala em situações usuais. Ochs e Schieffelin (1997 apud LIMA, op. cit.) ressaltam, contudo, que falas “simplificadas” não influenciam o processo de aquisição, de construção linguística, embora revelem a visão que se tem de criança em determinada cultura. No entanto, é válido mencionar que a afirmação dos autores é referente à aquisição de língua materna. Cabe investigar, portanto, o efeito que tal fala pode vir a causar (ou não) na aquisição de línguas estrangeiras.

2.4.2. O ensino de língua estrangeira (para crianças) apoiado no vocabulário

O trabalho com o conceito de vocabulário se faz necessário para esta investigação em virtude de ele ser um dos elementos constitutivos da maior parte do insumo linguístico em LE oferecido a crianças em séries iniciais do ensino fundamental e em escola de idiomas – como constatado por Cameron (2001). Pesquisas recentes de ensino-aprendizagem reconhecem a importância conferida ao aprendizado do referido elemento linguístico como parte do processo de aquisição (CAMERON, op. cit.; ZILLES, 2001; RODRIGUES, 2007; BAFFI-BONVINO, 2010, dentre outros).

Discussões teóricas relacionadas a vocabulário devem levar em consideração, além da própria noção de vocabulário, conceitos referentes a léxico e palavra²⁰. O léxico, de acordo com Singleton (2000), compreende, de um modo geral, todas as palavras presentes em uma língua. Por vocabulário, entenda-se, então, apenas as palavras conhecidas e empregadas pelos falantes da referido língua, ou, ainda, como afirma Baffi-Bonvino (op. cit.), uma parte do léxico. No que concerne à noção palavra, por sua vez, segundo Read (2000) há uma enorme gama de definições a depender do ponto de vista teórico. Laroca (1994), nesse mesmo sentido, ressalta que as inúmeras tentativas de definição do termo por parte de pesquisadores não chegam a um ponto comum:

Do ponto de vista psicológico, em todo falante existe uma consciência intuitiva de palavra, mesmo que sua língua não tenha escrita. [...] Apesar de ser essa entidade real, a palavra escapa às delimitações e definições dos linguistas que, para isso, se valem dos critérios fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Esses critérios têm suas delimitações, não podendo ser aplicados automaticamente. Não há, portanto, uma definição generalizante e universal para a palavra. (LAROCA, op. cit., p. 21)

²⁰ Ressalta-se, contudo, que, ciente das distinções existentes entre os conceitos, este trabalho emprega os termos indistintamente.

Na tentativa de delimitar uma acepção mais precisa, Basílio (2004) e Singleton (2000) apresentam diversas opções de definições de palavra por meio da categorização desse elemento. Para Basílio (op. cit.), palavra pode ser definida do ponto de vista gráfico, estrutural, flexional, semântico, fonológico, morfológico e do dicionário, sem que, contudo, se possa chegar a uma definição cabal do termo. Singleton (op. cit.), por sua vez, apresenta uma abordagem mais concisa, analisando as palavras apenas dos pontos de vista semântico, gramatical, fonético, fonológico e ortográfico.

É válido ressaltar que o presente estudo adota a definição de palavra proposta por Ferreira (2004 apud BAFFI-BONVINO, 2010), segundo a qual palavra é a unidade linguística mínima com som e significado capaz de constituir um enunciado. Tal conceituação se alinha com a proposta por Read (2000, p. 01), de acordo com a qual palavras são “unidades básicas de construção da língua, unidades de significado a partir das quais estruturas maiores como sentenças, parágrafos e textos inteiros são formados”²¹ e que acaba por justificar a presença massiva desses elementos nas aulas de LE, especialmente para crianças.

A partir da noção de palavra, Gonçalves et al. (2007) propõem uma divisão dos componentes da língua, ou seja, das palavras em geral em duas categorias: a de itens lexicais e a de itens gramaticais. A categoria de itens lexicais prototípica é composta por nomes, verbos plenos e adjetivos, e se caracterizaria como, (a) do ponto de vista lexical: um inventário mais aberto, mais dinâmico, com mais material fonológico; (b) do ponto de vista semântico: um inventário autossemântico, ou seja, de maior autonomia semântica, um inventário com maior conteúdo significativo e referencial, além de ser expresso por palavras de conteúdo mais concreto; (c) do ponto de vista morfológico: um inventário composto por formas livres ou independentes que aceitam modificadores de natureza variada; e, por fim, (d) do ponto de vista discursivo: um inventário de baixa frequência discursiva e de uso não previsível. A categoria

²¹ No original “basic building blocks of language, the units of meaning from which larger structures such as sentences, paragraphs and whole texts are formed.”

dos itens gramaticais, por outro lado, é composta por advérbios, verbos auxiliares, pronomes, conjugações, preposições, determinantes, clíticos, afixos derivacionais e flexionais, e se caracteriza como, (a) do ponto de vista lexical: um inventário fechado e, portanto, um paradigma mais coeso, com a presença de menos material fonológico; (b) do ponto de vista semântico: sinsemântica, de pouco conteúdo e de caráter mais abstrato; (c) do ponto de vista morfológico: formas dependentes ou presas que não aceitam modificadores; (d) do ponto de vista do discurso: um inventário de alta frequência e de uso previsível.

É válido ressaltar que, internamente à categoria de itens lexicais, de acordo com Lewis (1993 apud ZILLES, 2001), pode-se encontrar cinco subcategorias²²: as palavras; as polipalavras; as colocações; as expressões fixas e as expressões semi-fixas. As palavras se configuram em elementos individuais, tais como *car*, *beautiful*, dentre outras. As polipalavras, por sua vez, são compostas por um grupo de duas ou mais palavras que são sempre empregadas conjuntamente, seguindo-se uma ordem fixa, como, por exemplo *on the other hand*; as colocações são definidas como grupos de palavras individuais em co-ocorrência com outras, como, por exemplo *strong tea*; as expressões fixas dizem respeito àquelas, como o próprio nome sugere, que mantêm rigidamente as palavras que a compõem e a ordem de aparição dessas palavras, não se abrindo a alterações, como é o caso em *stay in bed*; e as expressões semi-fixas, por fim, correspondem àquelas que retêm certa ordem fixa, mas que não são completamente invariáveis, como em *make a money out of (someone)*.

No que concerne às palavras, de um modo geral, Read (2000), como também relatado em Singleton (2000), propõe três categorias de análise e contagem: *tokens* (itens), *types* (tipos) e *families* (famílias). O autor, com base nessas categorias e em parceria com Read em texto de 2006, delimita os determinantes que considera essenciais para a mensuração da riqueza lexical, envolvendo aspectos relativos à densidade, variação e sofisticação lexical. A densidade lexical

²² Para Lewis (op. cit., 1997, 2000 apud BAFFI-BONVINO, 2010), itens formulaicos e pré-fabricados maiores do que uma palavra são denominados porções léxico-gramaticais (*chunks*).

diz respeito à proporção de palavras produzidas em um texto; a variação, à proporção de palavras diferentes encontradas em uma amostra de produção e medidas por meio da *type-token ratio* (TTR); e a sofisticação, por fim, corresponde à proporção de palavras de maior ou menor frequência da língua presentes no texto. Com relação à determinante sofisticação lexical, é válido ressaltar que, de acordo com Read e Nation (2006), quanto mais palavras de baixa frequência forem encontradas no texto, mais sofisticada será a produção.

Este trabalho propõe uma releitura dos determinantes de Read (2000), adequando os conceitos para estudos relativos à investigação da qualidade de palavras enquanto componentes de insumo linguístico. O conceito de qualidade, central para esta pesquisa, deve ser entendido não enquanto julgamento subjetivo de padrão de excelência – sentido usual do termo –, mas, sim, enquanto descrição, caracterização, configuração do elemento investigado – no caso, o insumo linguístico oral –, podendo ser medido em termos de escolha e uso. Assim sendo, os critérios estabelecidos para investigação da qualidade lexical neste trabalho embasam-se nas variáveis: variedade, sofisticação, densidade, complexidade e tipo de categoria lexical.

A variedade, semelhante ao conceito homônimo proposto por Nation (1990), pode ser apreendida por meio da *type-token ratio* (TTR) – ou seja, de uma comparação entre o número de tipos de palavras e de repetições dessas palavras presentes em um texto, considerando-se que quanto maior for o número de tipos em comparação com o número de itens, maior será a variedade lexical – e indica a diversidade do que foi efetivamente produzido, podendo-se comparar a escolha por opções lexicais mais variadas ou, contrariamente, repetitivas. O conceito de sofisticação (READ; NATION, 2006) é empregado nesta investigação em consonância com a (não) frequência com que os vocábulos que aparecem nas interações são usados em conversações reais na língua estrangeira, e pode ser medido por meio de listas de categorização de palavras, como a proposta por Nation (op. cit.). A densidade, proposta pelo mesmo autor, diz respeito à quantidade de palavras de conteúdo presentes na amostra, ou seja,

quanto maior o número dessas palavras, maior a densidade. Já o conceito de complexidade diz respeito à quantidade de itens gramaticais encontradas nas enunciações, estabelecendo-se de modo que quanto maior a presença desses itens nas amostras, mais complexas serão as sentenças. Os tipos, por fim, relacionam-se à frequência das categorizações morfológica dos itens empregados.

Com relação à frequência de palavras na língua inglesa – foco de estudo deste trabalho –, Nation e Waring (1997) apontam que a LI comporta aproximadamente 54 mil famílias de palavras, sendo, ao aprendiz, creditada a possibilidade de adquirir em média vinte mil dessas famílias. De acordo com Nation (1990), as referidas palavras dividem-se em palavras de alta frequência – correspondentes a cerca de 87% das palavras encontradas em uma produção geral, o equivalente a duas mil palavras –; em vocabulário acadêmico – correspondente a cerca de 8% das palavras encontradas em produções gerais, ou seja, cerca de oitocentas palavras –; em vocabulário técnico – correspondentes a cerca de 2% das palavras encontradas em produções específicas, ou seja, entre mil e duas mil palavras –; e em vocábulos de baixa frequência – correspondentes a cerca de 2% das palavras encontradas em produções qualquer, ou seja, 123 mil palavras. Para Nation (op. cit.), as palavras de alta frequência devem consistir no foco do processo de ensino-aprendizado, uma vez que o domínio dessas palavras é responsável – como também abordado por Luoma (2004) – pela caracterização de altos níveis de proficiência oral em falantes; enquanto que os vocábulos acadêmicos e técnicos devem ser ensinados apenas a depender do interesse e dos objetivos dos alunos. As palavras de baixa frequência, por fim, segundo Nation (op. cit.), não necessitam ser ensinadas, devendo o reconhecimento e a compreensão desses vocábulos dar-se por meio de estratégias.

Zilles (2001), por outro lado, discorda da posição de Nation (op. cit.) em favor do não ensino de palavras de baixa frequência no contexto de ensino-aprendizagem de inglês enquanto língua estrangeira no país. Para o autor, a possibilidade de ocorrência de pouco contato com

amostras de língua contendo esse tipo de palavra por parte do aluno fora do ambiente escolar atrelada à aceção de que o nível de proficiência em um idioma é diretamente proporcional à diversificação do emprego vocabular pelo falante são argumentos favoráveis à necessidade de presença dos vocábulos de baixa frequência nas aulas de LE brasileiras.

Zilles (2001) ressalta, ainda, que abordagens recentes de ensino-aprendizagem de línguas têm garantido mais espaço e importância ao trabalho com vocabulário nas aulas. Dentre as abordagens mais comuns, encontram-se, segundo Coady (1997 apud ZILLES, op. cit.), a instrução indireta; a por estratégia; a explícita; e a em sala de aula – sendo as duas primeiras relativas ao ensino não explícito e as duas últimas ligadas ao ensino direto. A primeira abordagem assemelha-se aos pressupostos de Krashen (1987) com relação à aquisição acidental e acredita que a carga semântica das palavras deve ser apreendida por meio de inferências contextuais. A segunda, relativa à instrução por estratégia, também advoga em favor da instrução indireta e inferida pelo contexto, mas, para que o processo ocorra, essa abordagem acredita que o aluno deva estar munido de, como o próprio nome sugere, estratégias, tarefas para lidar com o contexto, geralmente apresentadas via leitura.

A instrução explícita, por sua vez, crê que a aprendizagem se dá por meio de técnicas de memorização com foco no vocabulário, uma vez que ela deve ocorrer o mais rápida e eficazmente possível (NATION, 1990), a ponto de esse conhecimento se tornar automático (COADY, op. cit. apud ZILLES, op. cit.). A última abordagem, por fim, assim como a anterior, é favorável ao ensino explícito de itens, mas acredita que tal ensino deva se dar por meio de atividades em sala de aula.

É válido destacar que, de acordo com Garis e Redman (1986 apud ZILLES, op. cit.), a instrução explícita de vocabulário pode englobar o uso de recursos visuais, gestos/mímica, situações ilustrativas, sinónimas ou definições, contrastes/opostos, escalas e exemplos. Rodrigues (2007), expande as categorias propostas pelos referidos autores identificando e

conceituando 15 categorias presentes em estratégias de ensino empregadas tanto por professores quanto por alunos em participações ativas, sendo elas – em ordem de frequência de presença nas aulas: a paráfrase, a tradução, a exemplificação, a sinonímia, os gestos, os recursos visuais, as associações, as correções, a imitação, a soletração, os cognatos, a gramática, a pronúncia, a antonímia e a inferência.

Em sua pesquisa, Scaffaro (2010) constata que o ensino explícito de palavras a crianças, por meio do trabalho de contar histórias, fornece uma taxa de retenção vocabular sutilmente superior ao implícito – 50% de retenção no ensino explícito contra 35,5% no implícito. No entanto, não se pode deixar de considerar que a instrução implícita, por não oferecer de modo tácito os elementos linguísticos objetos de ensino, pode vir a requerer maior tempo de exposição ao insumo do que a explícita, ou seja, deve-se ponderar a importância do fator tempo na medição da eficácia de ambos os processos instrutivos. A esse respeito, Sökmen (1997 apud ZILLES, 2001) ressalta a necessidade de haver um equilíbrio entre o ensino implícito e o explícito, cabendo ao professor decidir quando empregar cada uma das estratégias de modo a garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, com relação ao processo de ensino-aprendizagem e, por extensão, ao desenvolvimento da competência lexical, de um modo geral, de acordo com Read (2000), o conhecimento vocabular de um aluno pode ser aferido por meio do emprego comunicativamente efetivo das palavras em seu discurso, e não apenas do reconhecimento de itens lexicais isolados. Desse modo, como ressalta Scaffaro (op. cit., p. 69), “o ensino aprendizagem do vocabulário vai além de aprender apenas palavras. O mais relevante é saber utilizá-las no momento certo e com clareza de significado.”

2.4.3. A importância da oralidade no trabalho com crianças

O foco deste trabalho encontra-se voltado para a oralidade em virtude de, segundo Consolo (2000), o papel por ela desempenhado ser fundamental nas relações humanas e pedagógicas vividas em sala de aula e, ainda, segundo Cameron (2001 apud ROCHA, 2007), pelo fato de essa modalidade desempenhar um papel primário no desenvolvimento da aprendizagem da língua estrangeira por crianças – já que, como afirmado por Cameron (2003 apud ROCHA, op. cit.), a prática da habilidade escrita não é simples e natural para esses aprendizes, tendo em vista que eles ainda se encontram em processo de alfabetização em sua língua materna, concretizando-se, esse processo, apenas na adolescência.

De acordo com Ortega (2009), o processo de aquisição da língua materna ocorre seguindo-se uma ordem padronizada, tendo início com a criança ainda no ventre da mãe – passando por um processo de ajuste por meio do contato com as composições prosódicas e fonológicas da língua e com a dinâmica da tomada de turnos –, completando-se por volta dos quatro anos de idade com a aquisição da sintaxe abstrata e complementando-se, por volta dos cinco ou seis anos, com outros aspectos básicos de língua. Ressalta-se que, nesse período, a criança faz uso de estratégias naturais de aquisição de língua disponíveis a ela desde seu nascimento. Com a inserção da criança no ambiente escolar, contudo, a aquisição de conhecimentos linguísticos, mais especificamente da linguagem escrita, passa a se dar por meio de estratégias cognitivas, e não mais de modo natural.

No caso do Brasil, mais especificamente, é por volta dos seis anos de idade que a criança é iniciada na escola para o processo de alfabetização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa²³ configura-se em um compromisso firmado pelos governos federal, estadual e municipal com a finalidade de assegurar a alfabetização das crianças brasileiras até os oito anos

²³ Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em 01 abr. 2013.

de idade, ou seja, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Segundo o compromisso, é necessário que, aos oito anos, as crianças consigam compreender o funcionamento do sistema de escrita, o domínio das correspondências grafofônicas; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Desse modo, a criança brasileira apenas apresenta domínio – mesmo que elementar, se comparado aos adultos – das habilidades linguísticas de sua língua materna por volta dos oito anos de idade. Ressalta-se que a oferta da língua estrangeira pelos municípios que optam por inseri-la no currículo dá-se, geralmente, a partir do primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, a criança passa a ter contato com a língua desde o princípio de seu ingresso obrigatório no meio escolar.

Por meio de uma pesquisa documental e também por meio do trabalho de Lima (2010), foi possível notar que livros didáticos destinados ao primeiro ano costumam não apresentar uma grande variedade de exercícios de prática escrita, mesmo que essa prática esteja relacionada à grafia de vocábulos. A partir do segundo ano, contudo, exercícios de prática de grafia de palavras vão se tornando cada vez mais comuns.

Nesse sentido, é válido ressaltar, conforme reiterado por Rocha (2007), que a escrita desempenha, certamente, um papel fundamental no desenvolvimento linguístico, cognitivo e sociocultural das crianças. No entanto, não se deve deixar de considerar os argumentos de Cameron (2001 apud ROCHA, op. cit.), segundo os quais a oralidade deve ser privilegiada em detrimento da escrita pelo fato de ela se constituir na modalidade primária de aquisição de línguas para o público infantil. A presença da escrita nas aulas de LE deve, portanto, não ser necessariamente banida nos anos iniciais, mas, sim, apresentada de forma cautelosa.

Ao professor, portanto, cabe o emprego de sua competência linguístico-comunicativa-pedagógica, de modo que, como proposto por Consolo (1996), a língua falada possa ser usada tanto como instrumento de ensino, quanto como fonte de insumo nas aulas de LE; e ainda, de suas competências de professor, de modo que possa fazer uso dessa língua para engajar os

alunos em situações de interação significativas. A subseção a seguir apresenta um resumo da discussão realizada neste capítulo.

2.5. O capítulo em resumo

Este capítulo apresentou um apanhado de resenhas teóricas centrais para o embasamento da investigação proposta por esta pesquisa. Assim sendo, foram discutidos conceitos envolvendo políticas públicas, abordagens de ensino-aprendizagem de línguas, formação docente, fala de professor, insumo, oralidade e vocabulário voltados ao ensino de inglês como língua estrangeira para crianças.

O capítulo seguinte trata da análise dos dados gerados por e coletados nesta investigação, a saber: as observações, gravações e transcrições de aulas; os materiais didáticos; e as entrevistas realizadas com as professoras responsáveis pelas turmas, buscando-se respostas para a pergunta e para as subperguntas de pesquisa propostas na seção introdutória deste trabalho.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

CAPÍTULO III

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise e discussão dos dados gerados e coletados em consonância com a metodologia e a fundamentação teórica apresentadas nos capítulos anteriores, buscando respostas para a pergunta e para as perguntas de pesquisa propostas e apresentadas no texto introdutório deste trabalho. Nesse sentido, este capítulo apresenta a análise dos dados referentes ao insumo linguístico das aulas de LE – objeto principal de investigação desta pesquisa –, a saber: as aulas de língua estrangeira observadas, gravadas e transcritas e, por extensão, a prática e a fala do professor e dos alunos no decorrer dessas aulas, juntamente com o material didático que as guiava.

Uma análise concernente às crenças dos professores, juntamente com informações referentes a seu perfil profissional, também é apresentada, buscando-se, por meio dela, obter informações, na opinião de figuras importantes na vida escolar dos alunos, sobre a caracterização do cenário educacional e dos objetivos e requisitos de ensino nos e para os contextos investigados, de modo a se angariar subsídios para compreender a configuração do ILO apresentado nas aulas.

A referida subseção se estrutura de modo que, inicialmente, é realizada a apresentação de crenças e do perfil profissional docente. Na sequência, fornece-se uma descrição das aulas observadas, focando-se nos papéis desempenhados por professores e alunos no processo interativo de ensino-aprendizagem, em uma busca pela identificação das estratégias de ensino e, por extensão, da concepção de língua(gem) pelas aulas proposta. Em comparação à estruturação das aulas, apresenta-se, então, uma análise dos materiais didáticos empregados, focando-se nos mesmos aspectos investigados na subseção anterior e obtendo-se, com isso, as semelhanças e diferenças de proposições existentes em ambos os agentes. Acredita-se que a concepção de língua(gem), a prática e as crenças docente, os papéis desempenhados e as

propostas dos materiais didáticos sejam relevantes na investigação da caracterização do insumo por se constituírem em alguns dos fatores que delimitam a oferta de IL.

Dá-se início, na sequência, a uma análise da fala do professor e, por extensão, da construção da oralidade na fala docente, de modo a se buscar identificar o espaço destinado ao insumo nessa fala. São fornecidas, por fim, a qualidade e a quantidade do insumo oferecido pelos referidos elementos (fala do professor e materiais didáticos) de modo se buscar identificar as características do ILO provido aos alunos por meio da fala do professor.

Destaca-se que este trabalho defende a posição segundo a qual o insumo produzido nas aulas de língua estrangeira observadas nesta pesquisa sofre influências, dentre outros elementos, de agentes de aprendizagem constituídos pela fala docente, pela fala dos alunos e pelo material didático, além das crenças e práticas que permeiam o ambiente de ensino-aprendizagem. No que tange à fala do professor, acredita-se que ela seja responsável por influenciar a produção presente nas falas das crianças, ao mesmo tempo em que é, por essas falas e pelo material didático, influenciada. No que concerne ao material didático, mais especificamente, acredita-se que ele não apenas influencie a fala do professor, mas também a das crianças – que encontram nele, assim como no professor, uma fonte de saber – e a aula como um todo – por seu caráter de guia. As crenças, por sua vez, perpassariam por todo o processo instrutivo, e as práticas – tanto dos alunos quanto do docente – influenciariam as falas e o material didático, assim como seriam por esses elementos influenciadas.

Ressalta-se, contudo, a dificuldade encontrada pela pesquisadora de se fazer uma análise detalhada da fala dos alunos das escolas regulares em virtude, majoritariamente, da grande quantidade de alunos por sala e da interação altamente dinâmica por parte desses discentes, o que acabou por prejudicar a captura desses dados pelo equipamento de gravação. Assim sendo, considerações referentes à fala dessas crianças serão tecidas de modo genérico, tendo por base as anotações e os diários de campo realizados durante as observações e as poucas capturas

nítidas em áudio de tais falas. O esquema a seguir exemplifica as influências exercidas por cada um dos elementos na configuração das aulas:

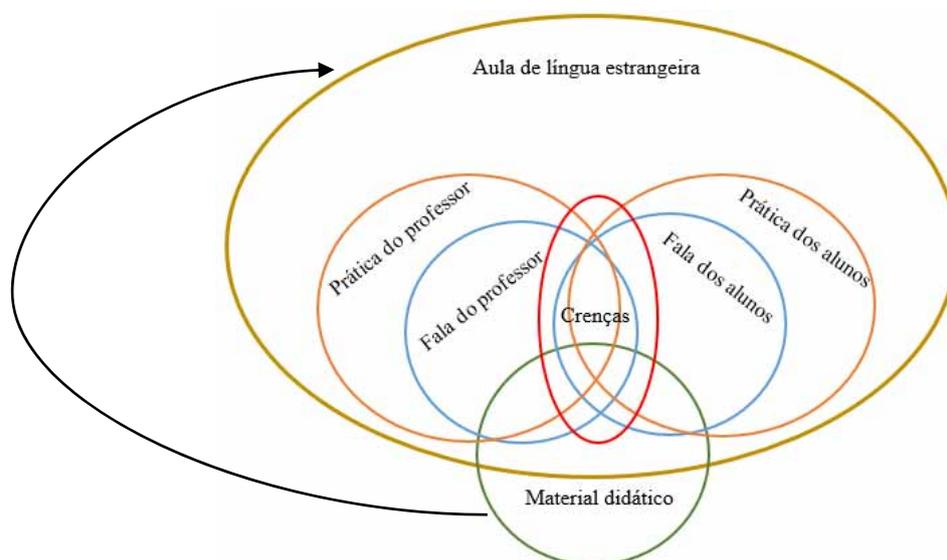


Figura 4. Esquema representativo da configuração do insumo linguístico das aulas de LE

A análise dos dados de aulas permitiu a categorização do insumo linguístico em dois grupos: o insumo explícito (IE) ou de conteúdo, e o insumo implícito (II) ou de apoio. O primeiro, IE, diz respeito àquele necessariamente selecionado e empregado com finalidade pedagógica, ou seja, aos conteúdos determinados pelos agentes do processo instrutivo enquanto objetos de ensino. II, por sua vez, engloba as amostras de língua(gem) que são empregadas enquanto, como o próprio nome sugere, apoio para o ensino do insumo explícito, correspondendo, desse modo, a uma linguagem caracteristicamente menos repetitiva, com maior variedade vocabular, mais natural e, no caso das aulas analisadas nesta investigação, muitas vezes, ignorada e substituída pela fala em língua materna.

Ressalta-se que, nos três contextos analisados, a presença da pesquisadora era frequentemente destacada pelos professores de modo a chamar a atenção das crianças quando elas se comportavam de forma indesejada, ou melhor, quando elas desviavam a atenção das atividades que estavam sendo desenvolvidas. Desse modo, as professoras buscavam instigar

certo receio nos alunos acerca do que a pesquisadora poderia pensar ou registrar em sua pesquisa com relação à turma, conseguindo, assim, obediência e atenção. Durante as observações, embora a presença da pesquisadora não tenha sido completamente ignorada por eles – por vezes, no decorrer das aulas, alguns alunos lançavam-na olhares, aproximavam-se dela para conversar ou para mostrar alguma atividade realizada, solicitavam-lhe ajuda para realizar atividades, dentre outras ações –, em grande parte do tempo de aula, notava-se, contudo, que a grande maioria dos alunos agia de modo bastante natural, ou seja, desempenhava atuações espontâneas, não aparentando se sentirem incomodado com a presença da pesquisadora. Os próprios professores responsáveis pela turma relataram à pesquisadora que o comportamento dos alunos em sala de aula manteve-se como de costume durante o período de observação e gravação. Apoiando-se em Guba e Lincoln (1981) e em Reinharz (1979), Ludke e André (1986) corroboram para essa percepção ao concluírem que as alterações ocasionadas pela presença do pesquisador durante as observações são mínimas, a ponto de não interferirem de modo significativo na estrutura relativamente estável de ambientes sociais.

Desse modo, pode-se concluir que a postura de ressaltar a presença da pesquisadora em sala apresentada pelas professoras pode ter sido empregada simplesmente com a finalidade de servir de estratégia para conseguir mais disciplina e atenção por parte da turma. No entanto, não se deve deixar de considerar que a atitude pode ser indicativa de um certo incômodo por parte das docentes com o fato de estarem sendo observadas. Isso porque as escolas investigadas não estavam acostumadas com esse tipo de aproximação por parte de instituições acadêmicas, o que pode ter gerado, nas docentes, certa insegurança a respeito de prováveis juízos de valores a serem formados acerca de suas atuações profissionais – daí, como já ressaltado, o interesse particular por se analisar, neste trabalho, escolas localizadas em municípios de pequeno porte: a pouca investigação sobre esses contextos.

Destaca-se, por fim, que, esta seção, busca respostas à pergunta e às subperguntas de pesquisa tecidas na seção introdutória deste trabalho, angariando-se, por meio das segundas, bases para se responder à pergunta principal.

3.1. A professora da escolar regular pública: crenças e perfil profissional

A docente da escola pública era graduada, há 13 anos, em Letras com habilitação em Português e Inglês, tendo dado início a um curso de Pedagogia na modalidade de educação a distância, mas interrompendo-o por problemas com a instituição promotora. Para ela, ser graduado na licenciatura específica com a qual se pretende atuar profissionalmente é um requisito essencial para a constituição de um professor, como mostra o excerto abaixo:

P1 olha é: eu dou muita importância principalmente assim no Brasil né + a gente é: quer que cada vez mais o Brasil cresça e inclusive na língua inglesa né que a gente seja igual aos países subdesenvolvidos (sic) que as crianças aprendam inglês cada vez mais cedo que se desenvolvesse essa língua cada vez mais cedo no Brasil né + assim ser um país melhor igual aos do primeiro mundo [...]

ER você acha que ser formado em letras é importante {ASC} é/

P1 eu acho + eu acho essencial

Excerto 1. Entrevista com P1 (E1)

P1 relata que o interesse pela profissão teve início logo na infância, por questões de identificação com suas professoras e gosto pela língua estrangeira. Ressalta-se, contudo, que, embora tenha sempre buscado atuar no ensino público ao término da graduação – especialmente com a língua estrangeira –, P1 relata que, por seu regime de trabalho não ser de caráter efetivo e, por conseguinte, depender de aprovação anual em processos seletivos, não era possível ministrar aulas todos os anos. Segundo as informações fornecidas, P1 já havia trabalhado em escolas estaduais anteriormente, tendo pouca e recente experiência em escolas municipais e nenhuma experiência em escolas regulares privadas ou escolas de línguas.

P1 afirmou ter aprendido a língua estrangeira durante a graduação e em um curso realizado paralelamente em uma escola de línguas. A professora se recorda de que as aulas, em ambos os contextos, eram focadas no trabalho com oralidade, especialmente por meio do trabalho com filmes na língua estrangeira, sendo a língua materna estritamente evitada. Ao ser questionada a respeito de seu grau de satisfação com relação a seu nível de proficiência, P1 alegou estar satisfeita – embora, em conversas informais durante suas aulas, tenha alertado a pesquisadora de que seu nível de proficiência no idioma era bastante básico –, ressaltando não estar envolvida em quaisquer atividades, no momento da entrevista, de aperfeiçoamento, como se vê a seguir:

ER você está satisfeita com seu nível de proficiência na língua {ASC}

P1 SIM

ER é: o que que contribui para o seu aprimoramento hoje {ASC} o que que você faz para sempre estar melhorando é: praticando inglês {ASC} você faz alguma coisa hoje {ASC}

P1 olha hoje no momento eu não estou fazendo mas eu pretendo voltar me aperfeiçoar tá {ASC} porque eu gosto muito do inglês

Excerto 2. Entrevista com P1 (E1)

P1 acredita que o nível de proficiência mínimo adequado para se exercer a profissão de professor de LEC seja o nível básico. Ela destaca a necessidade de aperfeiçoamento constante por parte de qualquer professor, mas afirma acreditar ser o nível básico suficiente para atuação com esse público.

P1 eu acho que para criança + ele ((o professor)) tendo um nível básico ele consegue + NÃO que ele não precise se profissionalizar se aperfeiçoar cada vez mais + mas eu acho que no básico ele consegue + é suficiente

Excerto 3. Entrevista com P1 (E1)

No ano em que foram acompanhadas as aulas, P1 lecionava 32 horas/aula por semana para turmas de 1º ao 5º ano – com acréscimo de duas turmas de 6º ano. A professora afirmava fazer uso da língua inglesa apenas durante as aulas de LE e que suas aulas eram organizadas de acordo com o calendário escolar, tendo o costume de prepará-las com base no material didático fornecido ou em pesquisas em livros e internete, ou, ainda, de elaborar materiais por conta própria.

A escola pública em que P1 atuava – e na qual ocorreu a observação e gravação de aulas – era considerada, pelos pais dos alunos, a melhor escola da cidade. P1, contudo, não acreditava que o status da escola fosse, necessariamente, responsável pela ocorrência de disputa, por parte dos pais, para matricular os filhos naquele estabelecimento de ensino. Para P1, o fator proximidade com local de moradia das famílias era mais relevante na determinação da escolha. A professora ressalta, ainda, não acreditar que a escola apresentava o referido status em virtude de fatores outros que não o desempenho dos próprios alunos. Para ela, se as apostilas eram as mesmas para todas as escolas do município – ressalta-se, aqui, a crença na boa qualidade e no potencial do material didático – os alunos teriam condições iguais de desenvolverem suas capacidades, independentemente do estabelecimento de ensino ou do professor.

As crianças, por sua vez, na opinião de P1, gostavam da escola e tinham interesse especial pela aula de inglês por ser, nas palavras da própria professora, “uma aula diferenciada”, graças à figura de um professor distinto do usual e à carga horária menor. A turma de 2º ano cujas aulas foram alvo de investigação desta pesquisa era considerada, por P1, como uma turma “boa”. A professora reconhecia a existência de alguns alunos com maior dificuldade para o aprendizado em suas aulas, mas garantia que, “com jeito e paciência”, conseguia auxiliá-los de modo que eles pudessem “acompanhar” as aulas no ritmo dos demais alunos.

A professora considerava os recursos disponíveis para aula no estabelecimento de ensino em que atuava (E1) adequados para a condução das aulas, já que conseguia, nas palavras

da própria docente, “passar” os conteúdos determinados pelo material – ressalta-se, aqui, a concepção de educação transmissora por parte da entrevistada –, revelando, contudo, um desejo pela ocorrência de um aumento da carga horária da disciplina, como se observa no excerto 4. P1 também acreditava – como ressaltado pela própria professora, sem desmerecer o ensino público – que contextos de ensino privados garantiam maior respaldo a seus professores, os quais seriam, inclusive, mais capacitados para atuação.

P1 sim + não + eu acho assim se pudesse o tempo ser um pouquinho (maior) era bom + iria ser melhor mas assim + dentro de uma hora dava pra você passar o que a gente queria né + dentro da apostila o que era necessário pra eles + se pudesse ser um pouquinho a mais é: + como era bast/ muita classe né pra um professor só + então era ma/ um pouquinho complicado mas dava sim

Excerto 4. Entrevista com P1 (E1)

Na opinião de P1, a oferta do ensino de língua estrangeira logo na infância tem por objetivo promover o desenvolvimento do país, democratizando-o, tendo em vista que a língua inglesa é capaz de oportunizar melhores possibilidades profissionais, como observado por meio dos excertos 5, 6, e 7.

P1 olha + eu acho que: + num sei eles + estão tentando acompanhar + a: os países né + os outros países mais + subdesenvolvidos (sic) né + fazendo com que as crianças cada vez mais cada vez mais cedo é: aprendam desenVOLvam a língua inglesa né + que não ficam (sic) né deixando mais pra trás né + que a criança já entra (sic) né desde o primeiro ano com sete anos já aprenda a língua inglesa no nosso país

Excerto 5. Entrevista com P1 (E1)

P1 a: muita coisa + muita coisa eu vejo na língua estrangeira + eu acho que pra tudo né um trabalho um futuro né cada vez melhor + você se aperfeiçoando você mostrando se interessando na língua estrangeira você só tem a crescer né + um profissional hoje em dia num ramo de trabalho sem a língua estrangeira né acho que deixa a desejar + quem quer um futuro melhor quem preocupa se desempenha tendo a língua estrangeira que deseja ser/ [2] que deseja né cada vez um futuro melhor então tendo a língua estrangeira né eu acho que é o:/ porque precisa né é hoje em dia é o foco principal né

Excerto 6. Entrevista com P1 (E1)

P1 a: igual eu já te disse + desde a infância porque: eu acho que desde pequeno né que começa a se aperfeiçoar a entender + desde pequeno a gente tem que começar a valorizar a língua inglesa né pra que chegue no futuro quem quer ser um bom profissional que leve isso a diante que seja um bom profissional na área de inglês

Excerto 7. Entrevista com P1 (E1)

Nesse sentido, a professora acreditava que o ensino de LEC no país era importante – segundo P1, as crianças demonstravam ter facilidade para aprender o idioma e estavam em contato constante e diário com a língua – e se encontrava configurado de maneira adequada. P1 acreditava, ainda, que as competências necessárias para se trabalhar com LEC diziam respeito, basicamente, ao “gosto” e à “vocação” pela profissão, além do constante aperfeiçoamento, e reconhecia que o ensino de LEC se diferenciava do ensino para demais faixas etárias em termos de conteúdo linguístico – o ensino de gramática seria mais enfatizado a partir do ensino fundamental II, ao passo que ao ensino fundamental I enfocaria o trabalho com vocabulário – e de calendário escolar, como se vê a seguir:

P1 NÃO não acho diferente + é que o conteúdo é diferente né + é super diferente a programação escolar o calendário escolar de uma criança é: do ensino infantil com o fundamental dois né + mas: + é: + a gramática é totalmente diferente é: + como que eu posso te explicar {ASC} ai [6] é diferente não tem nada muito parecido mas a gramática você trabalha mais assim + com criança você trabalha mais cores mais numerais muito vocabulário e + e a: no fundamental dois quinta a oitava série você trabalha mais gramática textos

Excerto 8. Entrevista com P1 (E1)

P1 eu acho que ele ((o professor)) tem que gostar do que ele faz + eu acho que ele tem que procurar se profissionalizar cada vez mais + eu acho que ele tem que ter interesse + ele tem que ter vocação e tentar passar tudo para o aluno + se esforçar cada vez mais e gostar cada vez mais

Excerto 9. Entrevista com P1 (E1)

É válido notar, por fim, que P1 afirmou não fazer uso de fala facilitadora em suas aulas, equiparando o emprego dessa fala a “ensinar errado” e condenando, portanto, a prática. P1 assegurou lançar mão do recurso da correção constantemente nas aulas, buscando sempre

realizar tal correção “com paciência”. O excerto a seguir ilustra o depoimento de P1 a esse respeito:

P1 NÃO + nã:o nunca mudei + se a palavra tinha que pronunciar daquele jeito a criança tinha que aprender daquele jeito + pode demorar você tem que ter paciência {ASC} + TEM que ter paciência mas a criança tem que aprender que é daquele jeito + não adianta você falar uma palavra em inglês ((início de imitação de fala de crianças)) a: tia mas eu não sei eu não entendo ((fim de imitação de fala de criança)) + devagar com paciência você aprende ensinar errado não tá {ASC}

Excerto 10. Entrevista com P1 (E1)

Percebe-se, então, na fala de P1, uma crença na eficácia de modelos tradicionais de aulas, pautados nos direcionamentos providos por materiais didáticos, na dicotomia certo x errado, e no trabalho com estruturas – basicamente vocabulares – isoladas, por meio de práticas repetitivas, muito embora a formação relatada pela docente tenha sido realizada de forma distinta. A subseção a seguir permite uma comparação entre as crenças e o perfil profissional de P1 e as aulas por ela ministradas.

3.1.1. Configuração das aulas na escola regular pública: organização do processo de instrução

As aulas observadas na escola regular pública eram moldadas no formato estrutural de ensino Apresentação – Prática – Produção (APP) (HOLLIDAY, 1994; SILVESTRE, 2007), e orientadas pela sequência didática proposta pelo material que guiava o desenvolvimento das mesmas, sem, contudo, apresentar uma produção livre comunicativamente significativa. Assim sendo, de um modo geral, a professora costumava ministrar um capítulo da apostila por aula, iniciando-a com um cumprimento na língua estrangeira (*good afternoon*) – cuja iniciação dava-se tanto pela professora quanto pelos alunos –, fazendo a chamada para verificação de presença, e solicitando que os alunos fizessem silêncio, sentassem em seus lugares e abrissem suas

apostilas na página que dava sequência ao conteúdo ministrado na aula anterior. O excerto a seguir ilustra um típico início de aula por parte de P1:

As *good afternoon teacher:*

P1 *good afternoon*

As *good afternoon teacher:*

P1 *good afternoon* [8] psi:u ((solicita silêncio))

A1 ô tia foram lavar a mão

A2 [*good afternoon teacher:*]

A1 ô tia/

As ((crianças conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))

P1 não + pode ser sentar ((professora distribui as apostilas aos alunos))

A1 cada um no seu lugar tia {ASC}

P1 ô ((nome de aluno A3)) + ((nome de aluno A3)) e ((nome de aluno A4))

P1 ((nome de aluno A5)) + PA:RA:

As ((crianças conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))

P1 Ô: gente

As ((crianças conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))

P1 PA:RA ((nome de aluno A3))

A5 ô tia o ((nome de aluno A3)) queria bater em mim

As ((crianças conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))

((entrada de aluno novo na sala))

As ((crianças comemoram chegada do aluno novo))

P1 ô: + psi:u ((professora inicia a chamada)) + ele faltou? + ((nome de aluno A3)) + ô meninos + ô ((nome de aluno A4)) + deixa ele lá

As ((crianças conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))

P1 Ó: + gen:te + prestem atenção + psiu che:ga [50] ((professora vem tirar dúvida de vocabulário com a pesquisadora)) + Ô + gente ô ((nome de aluno A4)) + se você não parar eu vou te mandar

para a diretoria + ((nome de aluno A4)) + crianças prestem atenção + chega: + CHEga + meNinas + ((nome de aluno A4)) + abram a apostila na página vinte e um

A1 y:es:

Excerto 11. Trecho de aula 4 – Letra Q (E1 P1)

Geralmente, não havia, nem por parte do material nem por parte da professora, uma retomada dos conteúdos ensinados/aprendidos na aula anterior. A construção da oralidade na língua-alvo iniciava-se por meio da leitura fiel das seções dos capítulos da apostila, sempre vertendo os termos apresentados enquanto insumo explícito na língua estrangeira para o português após produzi-los na LE. O conteúdo iniciava-se com a apresentação de quatro vocábulos em inglês, seguidos das respectivas traduções. Ressalta-se que o conteúdo vocabular apresentado enquanto insumo explícito pelo material e as atividades propostas não forneciam a respectiva tradução dos termos para a língua portuguesa, mas, sim, figuras exemplificativas do significado a elas comumente atribuído. A prática de tradução configurava-se, portanto, em uma estratégia de ensino-aprendizagem empregada pela professora, como se verifica no excerto a seguir:

P1 [...] GENte + psi:u + prestem atenção + hoje nós vamos ver a letra q + ((início de leitura e tradução)) para começar + psi:u + aprenderei neste capítulo a letra q e palavras/ + para ((nome de aluno A7)) + e palavras que começam com essa letra + aí tem o q maiúsculo/

A1 e o minúsculo

P1 e o minúsculo + para o maiúsculo tem *queen* que é rai:nha + *queue* que é/ são as filas de pessoas: + *QUILt* que é cobertor: + [e *quadrilateral* que é] {ASC}

A1 ((lendo)) [qua-dri-la-te-ral]

A8 quadrado

P1 quadrado + um quadrado ((fim de leitura e tradução)) + tá + são as quatro palavras que nós vamos ver hoje [2] [...]

Excerto 12. Trecho de aula 4 – Letra Q (E1 P1)

Na sequência, os alunos eram solicitados a realizarem exercícios de prática escrita que envolviam atividades de completar espaços em branco para formar palavras, de associações entre nomes e figuras, nomeação de ilustrações, dentre outras. A sistematização dos conteúdos ao final das aulas dava-se exclusivamente por meio da realização das atividades propostas nos materiais. Veja-se, para tanto, o excerto abaixo:

P1 [...] ((reinício de leitura e tradução)) para continuar + agora que conheço algumas palavras que começam com a letra q + farei o exercício um relacionado ao vocabulário ((fim de leitura e tradução)) [1] viran:do ((aluno chama atenção da professora)) o:i {ASC} [9] aí tem o primeiro exercí:cio + (INCOMP) com você não {ASC} + ((nome de aluno A8)) olha só + tem o exercício número um + psi:u + circul/ Ô: + CHE:GA: + circule + a palavra correta + de acordo com o desenho/

A9 ô ti:a

P1 que está aí na frente ((bate na mesa pedindo silêncio e atenção)) + gen:te + no número um + tem o desenho do maCAco e o desenho do PORco + vocês vão olhar lá atrás + tem to:dos esses desenhos + que tá aí na apostila [...]

Excerto 13. Trecho de aula 4 – Letra Q (E1 P1)

Destaca-se que P1 não questionava abertamente se os discentes haviam entendido ou se apresentavam alguma dúvida com relação aos vocábulos ensinados ou às instruções de realização de atividades fornecidas. Caso o tivessem, durante a realização das tarefas, os estudantes eram instruídos a procurarem pelos vocábulos de que necessitavam nos capítulos anteriores da apostila – como exibido, por exemplo, no excerto 6 – embora a docente costumasse andar pela sala corrigindo e provendo assistência aos alunos que demonstravam dificuldade para realização dos exercícios.

As aulas eram marcadas por uma dinâmica comportamental intensa por parte dos alunos – como se pode observar pelos ruídos transcritos –, sendo, no entanto, o tempo da aula suficiente para a realização das atividades propostas por P1. Observou-se que os alunos não costumavam se manter sentados por muito tempo, o que incomodava a docente na condução da aula, levando-

a a se exaltar em momentos nos quais o comportamento dinâmico das crianças atingia um grande número de alunos.

Destaca-se, ainda, que, após o início do momento da aula destinado às atividades, e, com isso, ao fornecimento implícito de permissão aos alunos para voltarem a interagir sobre assuntos paralelos, caso quisesse comunicar algo à turma, P1 necessitava fazer uso de chamadas de atenção constantes, repetir inúmeras vezes o que havia falado, ou, ainda, comunicar individualmente aos alunos que ela percebia não terem prestado a devida atenção. Não existia, contudo, resistência por parte da maioria dos alunos da turma na realização das atividades solicitadas. Apenas um aluno recusava-se, eventualmente, a cumprir com o requerido por alegar não saber ler – referindo-se à sua língua materna – e por dizer que estava prestes a retornar à sua terra natal, localizada no nordeste brasileiro, cuja escola não contava com a disciplina de língua inglesa como integrante do currículo – o que aponta para a necessidade de oferta mais padronizada de LEC no país.

Percebe-se, portanto, a existência de uma coerência entre as crenças apresentadas por P1 quanto ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a prática profissional por ela empregada. A subseção a seguir permite uma comparação entre as crenças de P1, as aulas ministradas e o solicitado pelo material adotado pela escola.

3.1.2. Configuração do material didático empregado na escola regular pública: influência sobre a estruturação da aula e sobre a fala docente

O material didático adotado pela escola regular pública determinava exclusivamente o insumo na língua estrangeira oferecido aos alunos, funcionando como uma espécie de guia do professor e fornecendo instruções explícitas e normativas às ações a serem tomadas pelos docentes em cada momento da lição – embora, por trazer um número significativamente

pequeno de atividades com relação ao tempo destinado à aula, acabasse por ceder espaço para complementação por parte desse docente –, como se observa no trecho abaixo:

Professor: fale a letra K em inglês e peça a todos os alunos que a repitam. Em seguida, apresente-lhes as palavras *kite*, *kangaroo*, *key* e *kitchen*. Utilize as figuras e outros recursos visuais para enriquecer sua apresentação. Peça aos alunos que repitam as palavras.

Trecho 1. Reprodução de instrução contida em MD1

Ressalta-se que a aula não seguia, contudo, integralmente as instruções referentes à organização de atividades propostas pelo material. Desse modo, jogos e outras atividades que envolvessem maior interação interpessoal e/ou de prática oral eram ignorados por P1. É válido destacar, no entanto, que tal opção poderia ser fruto da dinâmica comportamental intensa apresentada pela turma. O trecho a seguir ilustra uma sugestão de atividade complementar não realizada pela docente:

Atividade complementar: cole na lousa uma série de figuras referentes ao vocabulário estudado, permitindo que os alunos olhem essas figuras por um minuto. Em seguida, tire todas as figuras da lousa e coloque-as em uma sequência diferente, só que agora com uma figura a menos. O(s) aluno(s) que acertar(em) qual figura está faltando, marca(m) um ponto. Prossiga o jogo dessa mesma forma, até restarem duas figuras. Utilize essa atividade para relembrar o vocabulário de unidades anteriores também.

Trecho 2. Reprodução de instrução contida em MD1

Como já ressaltado, diante da dúvida ou do esquecimento, por parte dos alunos, de determinado conteúdo, a docente solicitava que eles o buscassem nas páginas anteriores da apostila, como ilustram os excertos a seguir. Percebe-se, assim, que a variedade da oferta de contato, por parte da docente, com a língua estrangeira alvo do processo de ensino-aprendizagem era, conseqüentemente, bastante limitada, incumbindo ao material didático o papel de fonte majoritária de conhecimento.

P1 [...] gen:te + no número um + tem o desenho do maCAco e o desenho do PORco + você vão olhar lá atrás + tem to:dos esses desenhos + que tá aí na apostila + como que é o macaco em inglês {ASC}

Excerto 14. Trecho de aula 4 – Letra Q

P1 é um SÓ que circula não é dois + pra CAda palavra você circula um só + ou é ESto ou é ESto + ((presta auxílio individual)) olha aqui como que é esse aqui lá atrás + vê se é essa palavra aqui é essa {ASC} + se for essa circula [...]

Excerto 15. Trecho de aula 4 – Letra Q

O material empregado na escola regular pública subdividia-se semestralmente e continha, ao todo, 30 capítulos. Os três primeiros apresentavam por conteúdo cumprimentos na língua estrangeira, cores e números. A partir do quarto capítulo, a apostila passava a fornecer quatro vocábulos que se iniciavam com uma letra do alfabeto, a qual deveria, juntamente com os itens lexicais, ser ensinada. Segundo as instruções contidas no material, o propósito de cada aula era, então, o de realizar o ensino de uma letra do alfabeto – já que essa letra era apresentada nas formas cursiva e bastão maiúsculas e minúsculas –, juntamente com quatro vocábulos que, na língua estrangeira, apresentavam grafia iniciada pela referida letra – também apresentados nas formas cursiva e bastão maiúscula e minúscula. A princípio, deu-se início ao ensino das vogais e, posteriormente, das consoantes. Percebe-se, com isso, que o material apresentava uma proposta tradicional que acreditava na ocorrência do ensino/a aprendizagem de uma língua(gem) por meio da memorização de lista de palavras, desconsiderando-se as dimensões interativas, comunicativas do processo (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992) e, ainda, a oralidade, como pode ser visto no trecho a seguir:

Professor: apresente aos alunos a letra M e as palavras iniciadas com ela que estão presentes neste capítulo. Peça-lhes que repitam essas palavras.

Trecho 3. Reprodução de instrução contida em MD1

De um modo geral, os capítulos subdividiam-se em quatro seções. Na primeira, intitulada *Para começar*, era apresentado o conteúdo linguístico, ou seja, o insumo explícito a ser ensinado na aula, composto pelos quatro vocábulos já mencionados.

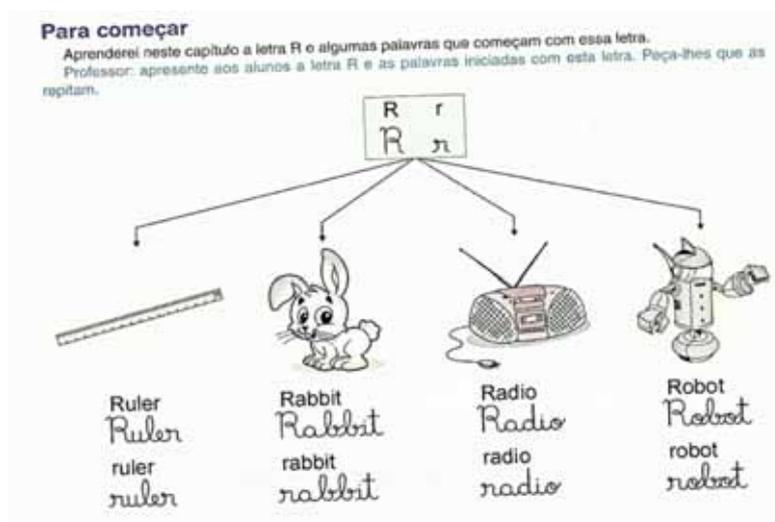


Figura 5. Reprodução de MD1 - Capítulo 22

A segunda, *Para continuar...A língua em contexto*, alegava, como o próprio nome sugere, ter por objetivo contextualizar a língua, os vocábulos ensinados, mas não o fazia, limitando seu funcionamento apenas enquanto instrução para que os alunos utilizassem os vocábulos ensinados na realização das atividades propostas na seção seguinte:

Para continuar...A língua em contexto

Aprendi a letra V e algumas palavras iniciadas com ela. Agora farei o exercício 1.²⁴

Trecho 4. Reprodução de instrução e de atividade contidas em MD1

A próxima seção abordava, em média, uma ou duas atividades nomeadas de *Practice* que envolviam, geralmente, atividades de cruzadinhas; de ligar imagem e nome ou pontos para

²⁴ A figura 6 representa a referida atividade 1.

formar figuras; de jogos de memória; de completar espaços em branco com a palavra faltante; de caça-palavras; de desenhar; de bingo; de realização de cálculos matemáticos simples, utilizando-se dos substantivos ensinados; de colorir os referidos substantivos; e de nomeação de objetos – tendo sido esta última intensificada com a progressão dos capítulos. Ressalta-se que, como apresentado na figura a seguir, nem sempre as atividades propostas trabalhavam de modo direto com a língua estrangeira ou orientavam o professor a fazê-lo indiretamente:

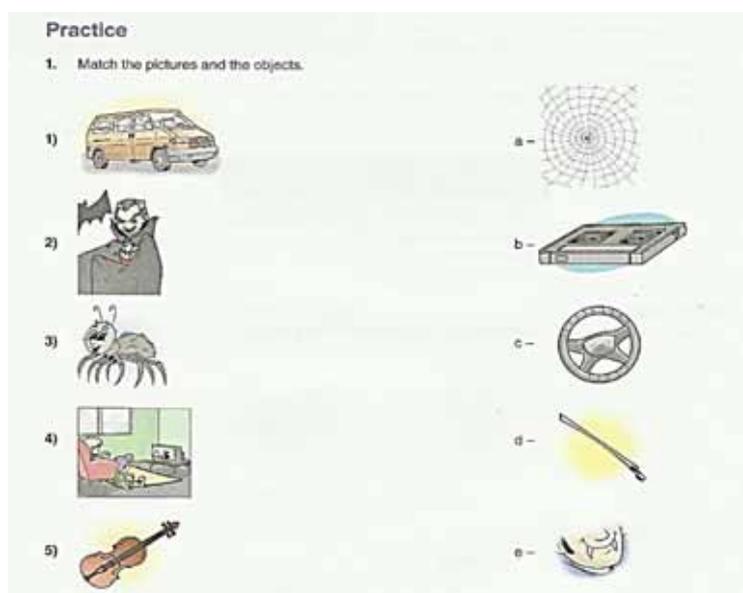


Figura 6. Reprodução de MD1 - Capítulo 25

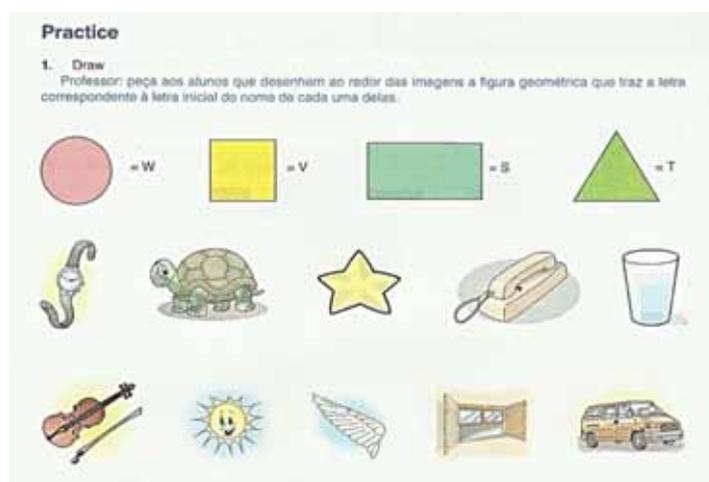


Figura 7. Reprodução MD1 - Capítulo 26

O livro apresentava, então, uma espécie de quadro-resumo com alternativas referentes ao que havia sido ensinado em uma seção intitulada *Para finalizar*, devendo, os alunos, assinalar o que havia sido aprendido por eles naquele capítulo. Ressalta-se que só eram fornecidos como opções os conteúdos linguísticos presentes no capítulo. Desse modo, percebe-se que, possivelmente, a subseção tinha por objetivo tornar o conhecimento objeto de ensino/aprendizagem explícito ao aluno.

Para finalizar

O que aprendi no capítulo 22?	Assinalar
A letra R	
As palavras <i>ruler, rabbit, radio e robot</i>	

Trecho 5. Reprodução de MD1

Segundo o próprio material, este se configurava em um momento de autoavaliação para o professor, uma vez que, por meio das respostas dos alunos, o docente poderia identificar o quanto foi possível contribuir para o desenvolvimento do conhecimento discente, como exibe o trecho a seguir:

Professor, preencha o quadro com os alunos. Este pode ser um momento de revisão. A resposta dos alunos pode auxiliá-lo em sua autoavaliação: você considera que conseguiu realizar todas as atividades com os alunos? Quanto você contribuiu para o conhecimento deles?

Trecho 6. Reprodução de instrução contida em MD1

A última seção, por fim, intitulada *Para casa*, continha, geralmente, atividades de treino ortográfico, de formação de palavras, ou, ainda, atividades linguisticamente menos relevantes, como a realização de desenhos em diferentes proporções, dentre outros. Essa última seção costumava ser realizada em sala de aula – de modo a evitar que os alunos levassem as apostilas

para casa e, eventualmente, não as trouxessem para a aula seguinte, ou, ainda, que eles se esquecessem de realizar a lição de casa – e encontra-se ilustrada no trecho a seguir:

Para casa

Forme palavras corretamente

- a) BBTAIR
- b) LRURE
- c) RTOBO
- d) IODAR

Gabarito: a) RABBIT b) RULER c) ROBOT d) RADIO

Professor: explique a seus alunos como eles devem fazer o exercício. Você pode resolver um item como exemplo.

Trecho 7. Reprodução de atividade e de instrução contida em MD1

É importante destacar que, assim como ocorria com as aulas de P1, pouca ou quase nenhuma relação de continuidade entre uma unidade e outra foi oferecida pelo material, a não ser pela sequência alfabética seguida pelos capítulos para apresentação das palavras. O material não contava, inclusive, com recursos de caráter audiovisual, promovendo um trabalho com oralidade única e exclusivamente por intermédio da fala do professor. Percebe-se, então, a importância garantida e confiada à fala docente – e, por extensão, a todas as variáveis que a caracterizam – neste tipo de aula, enquanto elemento provedor de insumo linguístico oral.

A análise do material e do tratamento a ele fornecido por P1 permite, então, perceber a importância e a influência desse elemento nas aulas em E1 e, por extensão, sua posição de fonte de conhecimento nas aulas.

3.1.3. A fala da professora nas aulas de língua estrangeira da escola regular pública: caracterização e oferta de insumo linguístico oral

Com relação à fala de P1, mais especificamente, tem-se que seu discurso docente se estruturava rigidamente de acordo com o modelo IRF proposto por Sinclair e Coulthard (1975, 1992 apud ARAÚJO, 2009). Tradicional e geralmente, o movimento de iniciação (I) – com

intencionalidade explicitamente pedagógica – partia da professora, ficando a resposta (R) a cargo tanto dos alunos – em uníssono – quanto da própria docente. O terceiro movimento, *follow-up/feedback/avaliação* (F/A), por sua vez, nem sempre se fazia presente, mas, quando utilizado, possuía finalidade majoritariamente corretiva, avaliativa e de revozeamento (GARCEZ, 2006 apud ARAÚJO, 2009), sendo empregado exclusivamente na língua materna.

A esse respeito, é importante mencionar que a estrutura IRF ou, no caso específico de P1, IRA não era empregada em simulações de conversações reais na língua-alvo, mas, sim, como parte da fala pedagógica docente. Assim sendo, a troca de turno na ou a respeito da língua estrangeira ocorria tanto no momento de apresentação da aula – em que eram solicitadas repetições por parte dos alunos –, quanto no momento de prática do conteúdo – mais especificamente, como estratégia de explicação por parte de P1, por meio de solicitação de tradução ou versão dos vocábulos presentes nas atividades. A resposta, fosse fornecida por P1 ou pelos alunos, variava entre usos de língua materna e de língua estrangeira, como exhibe o excerto abaixo:

	I	P1	[...] circule + a palavra correta + de acordo com o desenho/que está aí na frente ((bate na mesa pedindo silêncio e atenção)) + gen:te + no número um + tem o desenho do maCAco e o desenho do PORco + vocês vão olhar lá atrás + tem to:dos esses desenhos + que tá aí na apostila + como que é o macaco em inglês {ASC}
	R	As	<i>mon.ke:y</i>
PA1	I	P1	e o porco {ASC}
	R	As	<i>pi:g</i>
	I	P1	então qual dos dois vocês têm que circular {ASC}
	R	As	<i>por:co</i>
	F	P1	vocês vão circular: + o por:co + que que é + o <i>pi:g</i>
PA2	I		[1] no número dois + tem a enfermeira e tem a rainha + vocês lembram como que é a rainha em inglês {ASC}
	R	As	<i>si:m</i>

- I P1** co:mo {ASC}
- R As** *quee:n*
- F P1** ((corrige pronúncia)) *QUEEN*
- R As** *queen*
- F P1** se escreve q u e e *quee:n* aí mas se lê *queen*
- F A9** [que nome esquisito]
- I P1** [e tem a enfermeira] que é *nurse* + então aí no número dois vocês podem circular: + a rainha e assim por diante + vocês vão procurar lá atrás: na aposti:la + ver o desenho + olham o nome na fren:te + e vê QUAL (INCOMP) nome na frente vocês vão circular [4] tá {ASC}

Excerto 16. Trecho de aula 4 – Letra Q (E1 P1)

Ressalta-se, ainda, que o excerto acima permite afirmar que o quadro interacional das aulas de P1 era linguisticamente marcado por alto grau de formalidade, de institucionalidade na fala docente (RECH, 1996 apud ARAÚJO, 2009), garantindo, com isso, níveis maiores de assimetria nas interações. Isso porque era a professora quem detinha o controle sobre a aula e, por extensão, sobre a troca de turnos, orientando constantemente as ações dos discentes. Nesse sentido, é válido ressaltar que as quantidades de fala e de tempo de fala de P1 durante as interações pedagógicas eram evidentemente superiores às quantidades exibidas pelos alunos. É importante mencionar, no entanto, que essas mesmas falas eram produzidas por P1 em larga escala com a finalidade de reproduzir o insumo explícito, especialmente na realização das atividades, e não de oferecer insumo linguístico oral “novo”, ou seja, é possível perceber, por meio de comparação entre os excertos 12 e 16, que o tempo utilizado no fornecimento de *i+1* (KRASHEN, 1987) é bastante inferior ao empregado no reforço do mesmo *i+1*.

As aulas configuravam-se, portanto, em uma abordagem de ensino-aprendizagem bastante tradicional e unidirecional (do professor ao aluno) – pautada na apresentação, prática, tradução e memorização de itens vocabulares isolados por meio de exercícios de repetição mecânicos e descontextualizados –, não apresentando traços de comunicatividade (VIEIRA-

ABRAHÃO, 1992). Percebe-se, com isso, que o propósito da aula de P1, de certo modo, se assemelha à hipótese cognitivista – e, portanto, mais tradicional – do insumo proposta por Krashen (op. cit.), segundo a qual o oferecimento de insumo compreensível ótimo – nem aquém e nem além do nível de conhecimento real do aluno – seria suficiente para promover a aquisição. Nesse modelo, a produção poderia, então, ser adiada dada a existência de um período de silêncio.

Assim sendo, a oferta de insumo não se dava por meio do modelo do insumo-interação-produção (IIP) proposto, segundo Block (2010), por Gass (1997), Long (1996), Skehan (1998), dentre outros, especialmente pelo fato de o insumo oferecido não passar pelos estágios de interação, de produção e, conseqüentemente, de negociação de sentidos por parte do aluno. As aulas de P1 eram centradas no insumo trazido e facilitado pela própria P1 a partir do material didático, não havendo interação significativa na ou sobre a língua-alvo entre os alunos ou com o professor – ficando restrita à reprodução mínima do insumo explícito oferecido –, nem propostas de produção comunicativa.

Nota-se, assim, que as aulas observadas em E1 eram marcadas, especialmente no que concerne à oralidade, pelo que ambos os modelos consideram como início do processo de aquisição: a apresentação de insumo novo. Desse modo, nessas aulas não existe espaço para risco, testagem de hipóteses, auto-correção, interação na língua-alvo, negociação de sentidos, ou para incentivo à prática do insumo novo em sala. O insumo é, portanto, ofertado diretamente, ou seja, descontextualizado, não mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos de forma significativa e não apresentando finalidade produtiva/interativa – ao menos não imediata. P1 assume, assim, o papel de detentora de saber, ou, então, de detentora do instrumento de saber – o material didático.

É válido destacar que a facilitação da fala de P1, contudo, não se configura em elemento desestabilizador do processo de aprendizagem nas aulas ministradas pela docente, mas, sim, a

ausência do elemento interativo e produtivo (GASS, op. cit.; LONG, op. cit.; SKEHAN, op. cit. apud BLOCK, op. cit.), especialmente em um ensino voltado para crianças – as quais são naturalmente dinâmicas e interativas, como demonstram os ruídos presentes nas transcrições – e, especialmente, na modalidade oral, como proposto por Cameron (2001 apud ROCHA, 2007). Isso porque é perceptível a incompatibilidade existente entre a oferta de insumo linguístico na modalidade oral, a busca pela promoção da assimilação desse insumo por meio de repetição e de facilitação e o posterior truncamento do processo de desenvolvimento da oralidade. Assim sendo, o ciclo interativo de construção da oralidade proposto em Cassemiro (2013, p. 139) não se instaura:



Figura 8. Construção da oralidade nas aulas (CASSEMIRO, 2013, p. 139)

É válido ressaltar que o fato de as aulas de P1 serem marcadas por constantes chamadas de atenção por parte da professora para com a turma no que tange ao modo como a última se comportava em sala de aula não caracteriza a aula enquanto interativamente conversacional. Isso porque, durante as observações, foi possível notar que os alunos apresentavam, no geral, uma dinâmica bastante agitada, interagindo constantemente com os colegas de modo a solicitar empréstimo de material para realização das atividades; a solicitar/prover ajuda à realização das atividades; ou, ainda, de, simplesmente, conversar acerca de assuntos paralelos, não se preocupando, portanto, nessas interações, com o conteúdo das aulas, com a língua estrangeira em si.

3.1.4. Caracterização do insumo linguístico oral produzido na fala da professora nas aulas de língua estrangeira da escola regular pública: qualidade e quantidade

Ao longo do semestre observado, foi possível perceber a ocorrência de um emprego bastante repetitivo dos vocábulos selecionados enquanto insumo explícito (116 *tokens*) e, também, pouco variado (*type-token ratio* = 41/116), em decorrência do espelhamento da fala de P1 em MD1. Tal insumo constituía-se, ainda, de palavras bastante densas – 41 palavras de conteúdo de 41 *types*, compostas, basicamente, por substantivos concretos (33 ocorrências) pertencentes ao universo infantil –; mas pouco complexas, dada a ausência de itens gramaticais; e, na concepção de Read e Nation (2006), pouco sofisticadas, como mostra a alta concentração de palavras nas listas BWL1 (64,66% de *tokens* e 63,41% de *types*) e BWL2 (23,28% de *tokens* e 21,95% de *types*).

Os dados contidos no gráfico a seguir ilustram a categorização do insumo total produzido:

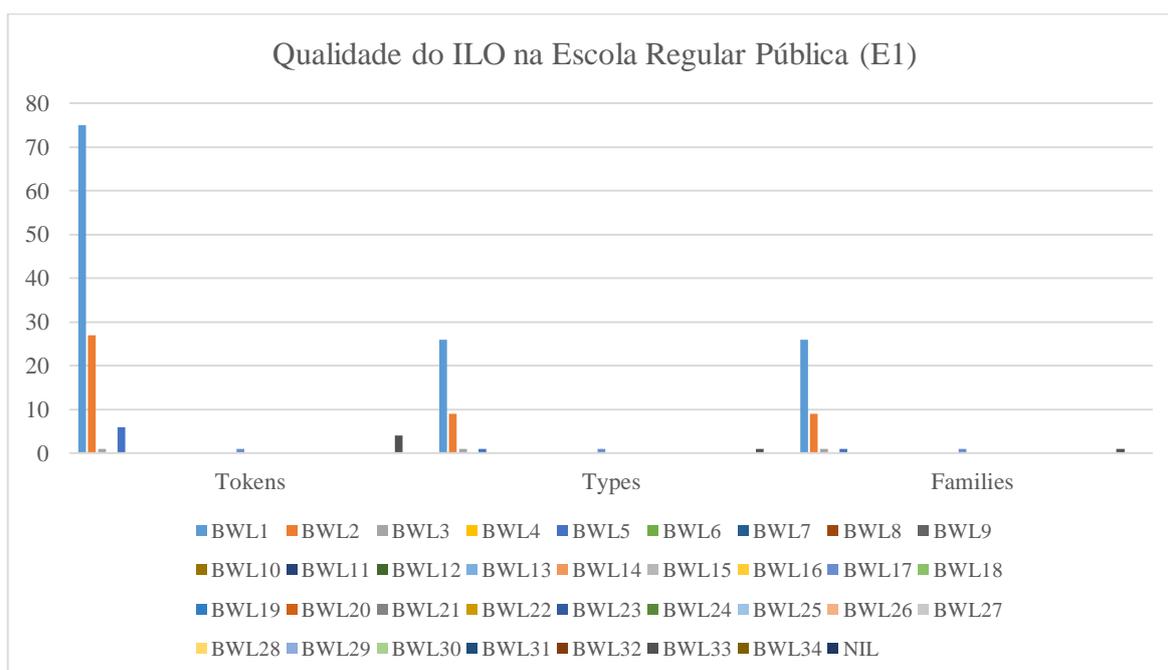


Gráfico 1. Qualidade do ILO na escola regular pública (E1)

Os resultados exibidos pelo gráfico em termos das categorias de análise *tokens* e *types* apresentam correlação de causa e consequência e podem ser compreendidos como tal, de modo que a existência pouco complexa de *types* (26 tipos em BWL1 e 9 em BWL2 de um total de 41 tipos) é determinante de um emprego necessariamente mais repetitivo dos vocábulos – explicando, com isso, a presença de um número maior de *tokens* (75 itens em BWL1 e 27 itens em BWL2). Nesse sentido, a existência de um número de *types* correspondente a menos da metade do número de *tokens* (*type-token ratio* equivalente a aproximadamente 0,35), leva a se reconhecer uma opção pela repetição do conteúdo oferecido, possivelmente, como estratégia de compreensão e de memorização, em acordo com o proposto por Nation (1990).

No que concerne à densidade vocabular e, por extensão, à baixa complexidade, por sua vez, observou-se que as aulas, assim como o material que as embasavam, seguiam orientações semelhantes às apresentadas por Brewster, Ellis e Girard (2002 apud ROCHA, 2007), segundo os quais, com base em White (1988), o vocabulário apresentado aos alunos deva ser de fácil atribuição de sentido (fator da demonstrabilidade) – o que é ainda mais facilitado pela oferta praticamente exclusiva de substantivos concretos –; apresentar similaridade com a língua materna – no caso do português, por meio da seleção de palavras provenientes da língua latina ou, ainda, de vocábulos coincidentemente semelhantes –; ser breve (fator da brevidade) – o que facilita sua memorização. Aponta-se, contudo, um possível questionamento em termos de relevância dos vocábulos apresentados para os alunos em virtude da ausência de dados de pesquisas que informem ou que permitam inferir interesses, objetivos e, por extensão, necessidades comunicativas por parte desses indivíduos com relação à aprendizagem da língua estrangeira por crianças no contexto brasileiro.

Visando a uma comparação entre o insumo presente da fala de P1 e o insumo presente na apostila que conduzia as aulas da docente, foi elaborada uma lista com os vocábulos

propostos pelo material do segundo semestre. Em termos de insumo explícito, tem-se que ele era composto por quatro exemplos de palavras que se iniciavam com as consoantes do alfabeto de K a Z²⁵, totalizando 56 palavras.²⁶ Os resultados fornecidos pelo programa RANGE indicaram que, das 56 palavras analisadas, 39,29% (22 palavras) eram pertencentes à lista de vocábulos com emprego mais frequente na língua inglesa (BWL1), seguidas de 16,07% (9 palavras) pertencentes à segunda lista (BWL2). Percebe-se, com isso, que o material destinado ao segundo ano do ensino fundamental comportava vocábulos, em sua maioria (55,36%, ou seja, 31 de 56 palavras) de uso altamente frequente na língua inglesa e, portanto, de baixa sofisticação.

Curiosamente, contudo, ao menos uma palavra – e, no máximo, seis – foi enquadrada nas listas de número quatro (BWL4), cinco (BWL5) seis (BWL6), sete (BWL7), oito (BWL8), nove (BWL9), 11 (BWL11), 14 (BWL14), 15 (BWL15), 17 (BWL17) e 33 (BWL33), indicativas de emprego menos frequente. Tal descoberta poderia indicar que, embora a maior parte do insumo explícito fosse composta por vocábulos pouco sofisticados e, portanto, bastante comuns na língua estrangeira, existiria, mesmo que sutilmente, certo indício de tentativa de apresentação de maior riqueza vocabular no material. Contudo, tal conclusão não pode ser firmada devido ao fato de as palavras presentes nas listas indicativas de menor frequência serem, em grande número, provenientes da língua latina ou semelhantes às da língua portuguesa (*quadrilateral, jar, yoghurt*, dentre outras). Nesse sentido, deve-se ressaltar que palavras oriundas do latim são empregadas, na língua inglesa, em contextos mais específicos e/ou especializados; ao passo que, para o português, essas palavras compõem a língua como um

²⁵ Ressalta-se que, ao longo do ano, conforme apresentado no material destinado ao primeiro semestre do ano letivo, os alunos tiveram contato com números (*zero a ten*), cores (*yellow, blue, red e green*), cumprimentos (*hi, hello*), sentença típica de apresentação (*my name is*) e quatro exemplos de palavras que se iniciavam com cada uma das vogais e com consoantes de B a J, totalizando-se 66 palavras na condição de insumo explícito ensinadas nesse período.

²⁶ Ressalta-se que o material não foi concluído até o final do ano letivo pela docente.

todo. A apresentação de vocábulos, na língua estrangeira, provenientes da língua latina, desse modo, não dificulta ou torna mais complexo o processo de ensino-aprendizagem, mas, sim, pode vir a facilitá-lo – como sugere o fator da similaridade defendido por Brewster, Ellis & Girard (2002 apud ROCHA, 2007), com base em White (1988).

Ressalta-se que a última coluna do gráfico – denominada NIL (*not in the lists*) – é destinada às palavras não identificadas pelo programa como pertencentes à língua inglesa, ou seja, palavras que não são encontradas nas listas que acompanham o programa. Tais palavras foram *yo-yo*, *ice-cream*, *yatch* (sic) e *x-ray*. Embora as instruções que acompanhem o programa informem que ele reconheça palavras as quais o hífen integre – não sendo permitido apenas que o recurso ortográfico inicie a palavra – aparentemente, houve uma falha no reconhecimento. A grafia de *ice cream* é mais comumente encontrada sem o hífen – 467 ocorrências do banco de dados do British National Corpus²⁷ são grafadas sem hífen contra 369 em que o hífen se encontra presente –, o que permite inferir que a forma registrada pelas listas do programa pode vir a ser a grafada sem o recurso ortográfico. *Yatch* (sic), por sua vez, não foi reconhecido pelo programa por se constituir em um caso de erro de grafia. O equivalente à “iate” na língua inglesa é grafado *yacht*, e não *yatch* como apresentado pelo material. Já os vocábulos *x-ray* e *yo-yo* são mais comumente grafados com o hífen, embora formas como *x ray* e *yoyo* também sejam encontradas – 620 ocorrências de *x-ray* contra 46 de *x ray* e 38 ocorrências para *yo-yo* contra 6 ocorrências de *yoyo*. Ressalta-se, contudo, que o problema de reconhecimento apontado não invalida os resultados apresentados pelo programa para o presente trabalho por se caracterizarem em desvios numericamente pequenos.

O gráfico a seguir ilustra a qualidade do insumo explícito encontrado no material fornecido pela escola municipal às turmas do segundo ano do ensino fundamental e que, por extensão, determinava o insumo explícito na fala de P1:

²⁷ Disponível em: <<http://corpus.byu.edu/bnc/>>. Acesso em 01 mai. 2013.

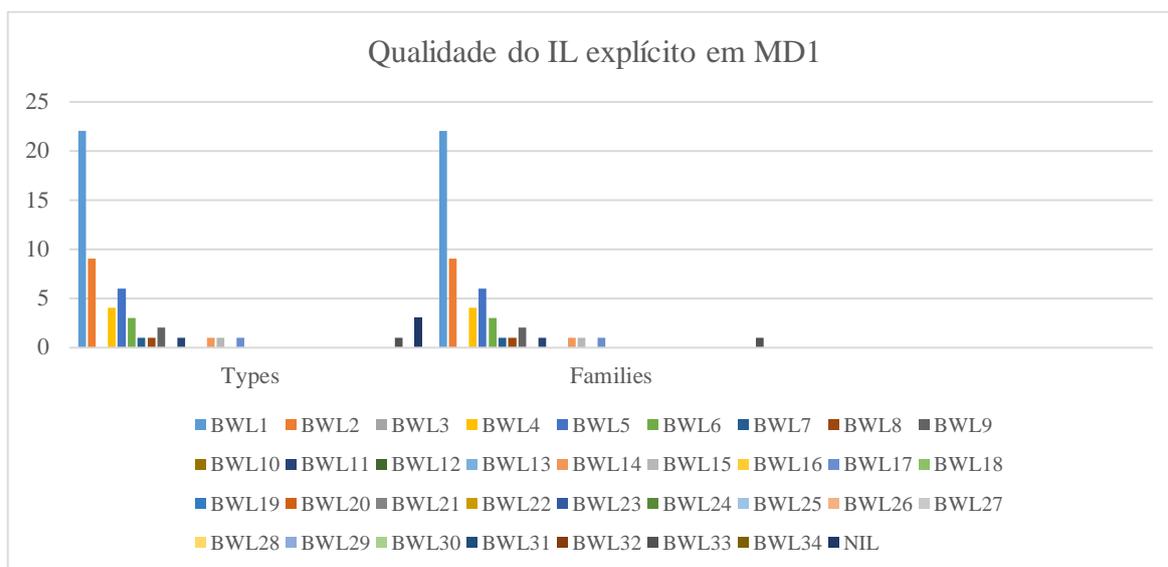


Gráfico 2. Qualidade do IL explícito no material da escola regular pública (MD1)

Ressalta-se que, na análise dos materiais, optou-se por se considerar apenas os *types* e as *families* do insumo ofertado pelo livro na listagem, e não a quantidade exata (*tokens*) de palavras presentes na apostila, tendo em vista que, em algumas atividades, as palavras não eram apresentadas explicitamente por meio da escrita, ou seja, havia, no material, atividades que possibilitavam ao professor trabalhar o vocabulário oralmente com os alunos – já que o vocabulário era apresentado, por exemplo, por meio de figuras, e não de palavras escritas –; e que o objetivo desta análise é o de investigar a (não)variedade de vocabulário oferecida pelo material de modo a influenciar a fala docente, e não o reforço desse vocabulário pelo próprio livro.

O número semelhante de *types* encontrados na fala de P1 (41 tipos) e na análise de insumo explícito do material (56 tipos) revela que a língua estrangeira era empregada pela docente em suas aulas única e exclusivamente com finalidade de oferecer o conteúdo linguístico determinado pelo material didático. Em outras palavras, tais resultados reforçam as observações tecidas acerca da oferta do insumo na subseção anterior segundo as quais a língua estrangeira não era empregada, como sugerem Krashen (1987), Consolo (1990, 2000, 2004, 2006), Secatto

(2010), dentre outros, na interação com os alunos, de modo a permitir ao docente funcionar como modelo e motivador de interações significativas na língua-alvo, gerando, possivelmente, maior quantidade de insumo oral e possibilitando, assim, o estabelecimento de oportunidades de uso da língua, o que contribuiria para o favorecimento de aquisição. A língua materna, então, fez-se fortemente presente nas aulas de P1 na qualidade de fala facilitadora, sendo empregada enquanto linguagem pedagógica por meio de tradução e de facilitação de pronúncia – muito embora P1 afirmasse não empregar esse tipo de fala em suas aulas.

Assim sendo, de um modo geral, na fala de P1, os itens vocabulares correspondentes ao insumo explícito foram ensinados por meio da segunda estratégia de ensino de vocabulário mais empregada de acordo com Rodrigues (2007), a tradução; ao passo que, pelo material, esses itens foram ensinados em acordo com a sexta estratégia – segundo o mesmo autor, não tão frequente –, a de recursos visuais. É válido ressaltar que, como apontado por McCarthy (1990 apud RODRIGUES, op. cit.), o ensino de vocabulário por meio de ilustrações deve ser realizado de maneira cautelosa, de modo que o visual não interfira na compreensão do significado da palavra, gerando equívocos. A estratégia de tradução empregada por P1, nesse sentido, poderia ser indicativa de uma tentativa de minimizar tal ocorrência, mas P1 acabou por incorrer no problema apontado por McCarthy (op. cit. apud RODRIGUES, op. cit.) ao traduzir a palavra *nest* por “passarinho”, a palavra *quilt* por “cobertor” e a palavra *quadrilateral* por “quadrado”.

Percebe-se, então, que o insumo linguístico oral produzido por P1 era limitado, em termos de quantidade e condição de oferta, mas não, necessariamente, em termos de qualidade, uma vez que, de acordo com Nation (1990), e como ressaltado por Luoma (2004), a presença de vocábulos de baixa sofisticação não é indicativa de uma deficiência vocabular, ou seja, de um baixo nível de proficiência. De acordo com Luoma (op. cit.), inclusive, tal emprego é, ao contrário, indicativo de níveis de proficiência altos. Nesse sentido, Nation (op. cit.) destaca que o professor deve se certificar de que tais palavras foram aprendidas pelos alunos, devendo ser

elas o insumo foco do processo de ensino-aprendizagem – uma vez que, segundo o autor, palavras de baixa frequência não precisam ser ensinadas. Questiona-se, contudo, a ausência de maior complexidade no insumo ofertado por P1, de modo a propiciar aos alunos oportunidades de interação significativa na LE (LIMA; SILVA FILHO, 2013).

3.2. A professora da escola regular privada: crenças e perfil profissional

P2 apresentava graduação inicial em Pedagogia Plena e licenciatura posterior em Letras com habilitação Português/Inglês, além de uma pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia cursada na modalidade a distância. A opção pela pós-graduação, como fica evidente no decorrer da entrevista, deu-se em virtude de a professora acreditar na importância do aprimoramento de conhecimentos por meio da participação em cursos. A escolha pela Psicopedagogia, no entanto, surgiu como segunda opção, uma vez que, como declarado por ela, seu desejo inicial era o de realizar cursos voltados especificamente ao ensino de língua inglesa, tal desejo não pôde ser realizado, contudo, em virtude da dificuldade da formação de turmas para promover a abertura do curso.

No que concerne à atuação profissional da docente, tem-se que, no ano em que as aulas foram observadas (2012), ela atuava na escola regular particular investigada neste trabalho, ministrando aulas de inglês como língua estrangeira de 1º a 5º ano; e em uma escola municipal, a qual havia passado, no ano de 2010, por um processo de municipalização, atuando com ensino de 6º a 9º ano. P2 relatou trabalhar com educação há 14 anos, desde que se graduou em Pedagogia, tendo iniciado sua atuação como substituta nos tempos em que haviam escolas na zona rural no município, em 1993. A mudança da atuação em escolas da zona rural para a área urbana da cidade, segundo a docente, deu-se com a contratação de seus serviços pelo Estado. Ela declara, ainda, atuar, desde 1994, no estabelecimento de ensino particular investigado, encontrando-se, desde 2010, na esfera municipal.

Com relação ao aprendizado da língua inglesa por parte da professora participante, tem-se que, segundo seu próprio relato, o aprendizado do idioma se deu por meio de cursos de inglês realizados após o ensino médio e após a graduação. É válido ressaltar que a graduação não foi mencionada pela docente como um importante meio de aprendizado da língua estrangeira, destacando-se que, na opinião da referida professora, o curso de Letras se caracterizava como essencial para todos os professores, independentemente da disciplina que lecionavam, em virtude do conhecimento fornecido a respeito de formas padrão da língua materna, ou seja, por ensinar, nas palavras da própria entrevistada, a “falar bem”.

P2 eu acho essencial + assim pra você trabalhar com línguas né + porque: + a gente tem que estar sempre voltado pra saber escrever bem + pra faLAR muito bem o português PRINcipalmente + e: você na verdade acaba + no curso de de letras assim + você acaba se + a: + ficando cada vez mais perto dessa parte de conhecimento da: + da parte de literatura né [...]

Excerto 17. Entrevista com P2 (E2)

O curso de idiomas do qual fez parte logo após o término do ensino médio era composto por uma turma heterogênea, segundo ela própria, por conter pessoas de diferentes idades e interesses. No caso específico da professora entrevistada, foi relatado que, ao ingressar no curso, ela tinha conhecimento apenas da gramática da língua ensinada/aprendida enquanto conteúdo escolar e que as aulas do curso acabaram funcionando como uma continuidade do conteúdo aprendido no ensino médio. Isso porque, segundo ela, a professora responsável por ministrá-lo – atual proprietária e diretora da escola regular particular em que a professora entrevistada atua – fazia uso constante de materiais provenientes de escolas de idiomas de abordagem audiolingual, focando-se na gramática da língua, em detrimento da oralidade.

Ao ingressar na faculdade de Letras – destaca-se que a entrevistada declara constantemente durante a entrevista seu amor pela profissão, inspirando-se, especialmente, em sua mãe, que era professora, e em uma “professora mágica” de inglês que teve –, P2 relatou que deu início a um curso de idiomas, no qual estudou por quatro anos. Assim sendo, o interesse

pela profissão docente, surgiu, segundo a entrevistada, na infância, quando seus hábitos de brincar com lousas e de ministrar aulas aos vizinhos apontavam para uma futura carreira na educação, embora os irmãos tenham optado por se dedicarem à área da saúde. No que concerne à língua inglesa, especificamente, tem-se que o interesse se desenvolveu no ensino médio, graças à figura de sua professora – nas palavras de P2 – “mágica”, “iluminada”, que “ensinava com prazer”. A figura dessa professora influencia até hoje o trabalho de P2, tendo em vista que, segundo a própria entrevistada, ela busca sempre ser um pouco mais da referida docente em sua atuação.

Uma atividade que a marcou bastante diz respeito a uma experiência de tandem oportunizada pela “professora mágica”. A entrevistada relata que a docente trouxe à turma endereços de pessoas de diversos lugares do mundo para corresponder. Ela se lembra de que todos escreveram a mesma carta, com base em um modelo fornecido pela própria docente, mudando apenas alguns detalhes, como o gênero do interlocutor, por exemplo. P2 declara ter estabelecido uma amizade à distância com um parceiro estadunidense que perdurou, por meio de troca de cartas, de fotos e de presentes – compartilhando, com isso, a cultura de ambos – por volta de três a quatro anos e meio. P2 considera a experiência relevante para seu aprendizado da língua por tê-la motivado a compreender e a produzir textos, bem como a aprender palavras na LI. Isso porque ela tinha o costume de traduzir as cartas que recebia e, ao elaborar a resposta, primeiramente, escrever suas cartas em português, vertê-las para o inglês com o auxílio de um dicionário e solicitar correção por parte da professora antes de enviar.

P2 isso me ajudou MU:to no inglês + porque pra saber o que o moço fala:va eu tinha que + traduzir + tinha que montar a minha/ aí eu montava a minha em português + com dicionarinho naquela coisa né de dificuldade de terminando ensino médio + eu passava pro inglês + eu dava pra minha professora corrigir + aí ela me devolvia e eu mandava [...]

De modo a aprimorar seus conhecimentos na língua inglesa, a professora declara que, atualmente, gostaria de viajar para um país anglófono por um período de 3 ou 4 meses para poder apenas falar inglês. Isso porque, segundo a entrevistada, não há exigências ou possibilidades para emprego da língua estrangeira dentro ou fora da sala de aula, o que faz com que ela “esqueça”, ou melhor, diminua sua fluência e sua proficiência na LE. Ela revela, ainda, seu desejo por se matricular, novamente, em um curso de idiomas, mas alega não ter tempo disponível. Efetivamente, contudo, tem-se que ela busca aprimorar seus conhecimentos sobre ensino de língua estrangeira por meio de cursos e convocações oferecidas pela diretoria da educação, bem como por meio de encontros realizados com a equipe pedagógica da rede da escola particular em que atua, buscando sempre aplicar em sala de aula o que é discutido nos referidos encontros.

A entrevistada diz ter, ainda, um cuidado diário com as aulas a serem ministradas por ela, preparando-as antecipadamente. Ao ministrá-las, no entanto, ela afirma que não costuma seguir um plano de ensino fixo, considerando sempre as mudanças exigidas pelo material e pelos alunos. Desse modo, ela diz cuidar para não oferecer a mesma aula em dois contextos distintos, mesmo que os anos/as séries e, conseqüentemente, os conteúdos sejam os mesmos.

Quando questionada acerca do contexto de ensino em que atua e que foi investigado nesta pesquisa, P2 afirmou que acredita que o motivo que leva os pais a escolherem a escola privada em detrimento da pública diz respeito ao cuidado com a educação, com a formação do filho. Embora atue em ambos os contextos, a professora admite em sua fala que a escola privada garante condições maiores e melhores de desenvolvimento e, conseqüentemente, de oportunidades futuras às crianças do que a pública – corroborando, assim, com os resultados de Stromquist (2012). Ela acredita que a quantidade de alunos por sala seja um dos principais fatores que ocasionam essa diferença, tendo em vista que, de acordo com sua experiência, a

pública costuma apresentar o dobro de alunos da particular, o que acaba por comprometer a qualidade do trabalho de acompanhamento individual de cada aluno.

P2 [...] eh: PRImeiro um cuidado mesmo COM a educação oferecer pra esse aluno um material melhor: + né + é: propiciando pra ele de repente já pensando n/ na vaga de um vestibular de uma faculDAde muito BOA + né estadual federal + então eu acho que principalmente é isso + e também porque ainda hoje infelizmente nas nossas escolas do estado E municipal tem um número absurdo de alunos na sala de aula + na rede particular + principalmente aqui em ((nome da cidade)) + a sala maior é de vinte e três vinte e quatro alunos + o professor consegue ter todo aquela cuidado + realmente É uma aula particular né + você consegue passar de alunos por aluno dando uma atenÇÃO maior + uma sala numerosa de quarenta e dois quarenta e três igual eu tenho é impossível né + é QUase impossível + né então eu penso assim é todo esse cuidado com o material é pensando na formação desse filho né com relação a depois fazer uma faculdade mui:to boa

Excerto 19. Entrevista com P2 (E2)

No que tange às crianças, por sua vez, a professora avalia o interesse desse público pelos estudos como alto, alegando gostarem do material, dos professores, das atividades e serem, esses alunos, dinâmicos e participativos – em detrimento do (não) interesse demonstrado por alunos do ensino fundamental II, os quais frequentam o colégio por vontade/determinação dos pais, criticando a profundidade demasiada dos materiais, a quantidade excessiva de lições de casa e a ausência de “gosto” pelos estudos. Ela destaca, especialmente, o “gosto” dessas crianças pelas mídias tecnológicas, as quais as permitem “fugir” da estrutura tradicional de aula, e pelo novo material de áudio.

ER e as crianças {ASC} você acha que elas preferem as escolas particulares {ASC} por quê {ASC}

P2 olha + ã: + sim e não + na/ os MEUS alunos da: escola particular como eles vêm assim desde pequenininhos do primeiro ano é aquela sequên:cia tanto do material é a sequência de amiguinhos + OS professores né então + eles já estão acostumados naquele ambiente é: ouvem de um coleguinha que de repente um vizi:nho um primi:nho que esTUDA na outra e eles percebem a diferença né + então eles sabem escolher e preferem onde eles estão [...]

ER qual o nível de interesse das crianças no aprendizado {ASC}

P2 muito muito muito muito + olha eu já trabalhei lá + do sexto ao nono ano também + em algumas salas você percebe que quando eles estão nessa fa:se + que: às vezes tem aquela coisa o meu

PAI quer que eu esteja aqui mas eu não gostaria porque eu não gosto de estudar o material é assim mu:ito profundo tem quantidade de tarefas imensas + mas são pouquíssimos + com os pequenos NÃO + tá {ASC} eles realmente vão com prazer + eles adoram a escola né + eles CURtem aquele material + quando eles vão então né pra uma sala de informática se você joga/ joga pra um *datashow* tudo que é de mídia hoje tecnológica que você sai um pouquinho da sala de aula né + você percebe que eles vibram + realmente eles gostam + tem interesse sim

Excerto 20. Entrevista com P2 (E2)

P2 [...] eles adoram eles são diNÂmicos é: + é aquela ansiedade eu não aguento ficar com a mãozinha erguida ele falou mas eu quero falar de no/ eu já falei mas eu eu quero falar de novo né então e é o primeiro ano deles com o CD + porque o ano passado veio o CD pro primeiro ano mas só de músicas + então + a: parte que era ali de recorte colagem pintura + então eu colocava as musiquinhas porque eles estavam ouvindo e estavam ali manuseando a atividade né + agora eles estão podendo ouvir e ir pra atividade pra fazer os exercícios + então eles estão né + naquela euforia + estão vibrando assim + eles têm mui:ta vontade de aprender + e tem muitos na sala que já fazem cursos de inglês ((nome da escola de idiomas E3)) + então assim é: comunicativo lá também + mas que que eles percebem {ASC} que: o CD tem atividades diferentes né + então estimula pra caramba eles adoram

Excerto 21. Entrevista com P2 (E2)

Como se vê acima, destaca-se que, em comparação aos materiais ofertados pela escola regular em que atua com escolas de idiomas em geral a professora considera ambos portadores de potencial comunicativo, considerando, contudo, o material da escola em que atua mais vantajoso por conter, em suas próprias palavras, “atividades diferentes”, que “estimulam”. No que tange aos institutos de idiomas, contudo, a professora acredita que eles estejam mais preocupados com o trabalho com a fala, com a oralidade. Nesse sentido, para ela, a criança levaria às aulas das escolas de idiomas a bagagem de conhecimento de gramática e vocabulário adquiridas na escola para desenvolvimento de sua fluência – já que a escola regular não ofereceria material para esse tipo de trabalho.

Com relação à turma investigada, mais especificamente, a professora considera-a bastante ideal, estando satisfeita com o nível de desenvolvimento do grupo, ressaltando haver progresso por parte de todos os alunos, respeitando-se o ritmo de desenvolvimento de cada criança. Ela afirma existirem algumas crianças que apresentam ritmo diversificado na realização de determinadas atividades, como, por exemplo, fazer cópias, mas enfatiza que tais

alunos não são necessariamente “lentos”, nas palavras de P2, em termos de aprendizagem, uma vez que elas sempre conseguiam “se garantir” nas provas, estudando em casa e, conseqüentemente, “rendendo” bem nas aulas. Percebe-se aqui, o peso angariado às avaliações como instrumentos de medição de desempenho (in)satisfatório por parte dos alunos, uma vez que, para justificar sua afirmação sobre o desenvolvimento da turma, a professora utilizou o argumento de que a menor nota das avaliações era 9,0 (em escala de 0,0 a 10,0), como exhibe o excerto abaixo:

P2 [...] mesmo nas provas você percebe que a: a nota da sala a menor é nove por exemplo tá {ASC} + o que eu percebo é o seguinte ali tem algumas crianças que são mais lentas que as outras de repente não assim aprendizagem mas pa:ra copiar [...] então pra copiar então: às vezes aquele atraso né e/ ele acaba se perdendo um pouquinho mas que não não impede de desenvolver essa parte de aprendizagem não + fica um pouquinho mais lento + mas não chega na prova ele se garante + entendeu porque ele vai estudar em casa a maté:ria não tem problema + é uma sala que rende bem

Excerto 22. Entrevista com P2 (E2)

P2 considera as condições e os recursos fornecidos pela escola como adequados para o desenvolvimento da aula. Ela afirma ter bastante apoio por parte da coordenação/direção e dos pais/responsáveis, não enfrentando resistência por parte dessas figuras no que tange ao seu modo de ensinar. No entanto, a professora preocupa-se com o tempo/quantidade de aulas ofertadas na grade semanal do 2º ano. Segundo ela, em toda a rede da franquia da escola particular a oferta acontece por meio de duas aulas semanais de 50 minutos cada. A opção pela oferta de apenas uma aula semanal pela franquia investigada especificamente teria se dado em virtude de a professora responsável pela alfabetização das crianças ter solicitado mais tempo para realizar seu trabalho com o referido ano. P2, contudo, afirma que pretende continuar insistindo na tentativa de estender a oferta para duas aulas semanais, uma vez que, segundo ela, o pouco tempo para trabalho com a língua, aliado ao longo espaço de tempo entre uma aula e outra acaba por fazer com que os alunos se esqueçam do vocabulário aprendido, mesmo com a

realização de lições de casa. Percebe-se, aqui, então, o reconhecimento, por parte da docente, de que o ensino de língua estrangeira para crianças encontra-se focado no trabalho com léxico, bem como sua crença na eficácia desse tipo de ensino.

ER você considera o material o tempo da aula os recursos da escolar adequados para o desenvolvimento do seu trabalho e do aprendizado das crianças {ASC}

P2 acho sim ((nome de ER)) + principalmente porque assim + tudo que eu preciso + agendando com antecedência com a dona ((nome da coordenadora de E2)) como eu vou lá uma vez por semana né agendando com ela + tá disponível tá {ASC} + se eu precisar levar essas crianças fora da sala de aula pra outra coisa eu também posso os pais também facilitam pra caramba tá + então assim não tem problema nenhum com isso + a única coisa que me preocupa é assim + na grade na rede E2 + são duas aulas semanais + isso eu já comentei com você + e por conta de ser ainda ã esse primeiro an/ esse segundo aninho e: a professora querer focar MAIS na aprendizagem né naquela coisa mesmo mais assim de trabalhar muito português e matemática [...] então ER ã: eu percebo assim uma aulinha é muito pouco eu gostaria muito eu vou insistir no ano que vem pra ver se eu consigo estender mais uma aulinha porque aí na ou:tra semana eu acho que aquele vocabulário ele já fica assim meio que esquecido por mais que faça tarefa né eu gostaria de ter duas aulas eu acho importante só que eu ainda não consegui

Excerto 23. Entrevista com P2 (E2)

No que concerne aos objetivos educacionais do ensino de LEC no país, na opinião da professora, de início, a oferta de língua estrangeira para crianças se configurava em uma tentativa de fornecer apenas uma base inicial em termos de conhecimento de língua para as crianças. As atividades não eram tão enriquecedoras e se baseavam em recorte-colagem, ligar e pintura. No ano em que a entrevista foi realizada, contudo, segundo P2, o ensino encontrava-se voltado à formação de cidadão crítico, pensante, que soubesse dialogar – o que pode estar vinculado à oferta de diálogos moralizantes pelo material – e, curiosamente, que conseguisse ter autonomia para reconhecer que não estaria aprendendo inglês na escola regular e que deveria, portanto, buscar auxílio em um curso de idiomas para aprimorar seus conhecimentos, para falar fluentemente. Esse seria o intuito, segundo a docente, da mudança ocasionada no material ofertado na escola privada em que trabalha, especialmente com a introdução do CD: “abrir a cabeça das crianças desde o início”.

ER qual o objetivo desse ensino ((LE)) às crianças {ASC}

P2 então + ã: + no início + era apenas/ o material colocava assim ó é: aquele parte mesmo de você ter apenas um + estava engatinhando + apenas uma começo só pra uma pincelada de um início de um início de conhecimento da língua + né + isso aí era u/ uns anos atrás assim onde só tinha aquela coisa mesmo é: + você percebia que as atividades não eram tão enriquecedoras + sabe + era mais aquela coisa voltada pra um recorte-colagem um ligar uma pintu:ra + era uma coisa assim de ter apenas um conhecimento + uma basesinha + HOJE você percebe que é direcionado mesmo pra formar mesmo aquele cidadão crítico sabe + ã: + bem pensante mesmo pra que ele vá te/ ele vá: dialogar com você pra ele poder: ter um: despertar um interesse dele em procurar de repente um ã: CURso pra ele falar fluentemente né a apostila mudou completamente + principalmente agora com a introdução do: do CD né que eu comentei + e: eu acho assim sabe + que é pra abrir mesmo a cabeça dessas crianças desde o início + porque nós no brasil ainda somo né + não temos a língua inglesa como a segunda língua igual o mundo todo tem + né + então eu acho que é muito importante esse estímulo porque ela vai procurar sim desde pequenininho ((bate palmas)) não estou aprendendo na escola mas eu quero aumentar: + esse meu grau de conhecimento né eu quero saber falar me expressar super bem + sair da cidade fazer uma viagem se deparar com um estrangeiro e poder se dirigir a ele pra perguntar alguma coisa + né eu acho que o material está todo voltado pra isso mesmo

Excerto 24. Entrevista com P2 (E2)

Na opinião de P2, a escola regular tem capacidade para formar o aluno como falante competente da língua estrangeira, mas, atualmente, ainda deixaria a desejar no quesito fluência, por ainda estar fortemente voltada ao trabalho com escrita, gramática e vocabulário, como relata no excerto a seguir. Nesse sentido, ela acredita que o ensino de inglês no Brasil ainda se encontra “engatinhando”. Para P2, o país tem potencial para oferecer mais aos alunos, especialmente na rede pública, como, por exemplo, salas de informática com quantidade e qualidade suficiente de equipamentos para atender às demandas. Ela acredita que a situação atual frustra o professor e, conseqüentemente, seu trabalho.

ER você acredita que aprender inglês desde a infância é importante {ASC}

P2 eu acho que sim + em PARTes né ER + porque: a parte mesmo pra você falar fluentemente eu acho que ainda está a desejar + né porque é tudo voltado mais pra parte escrita mesmo pra parte de gramática de vocabulário + mas ela vai ajudar muito já é um início muito bom

Excerto 25. Entrevista com P2 (E2)

P2 engatinhando + ainda está engatinhando + eu acho que nós poderíamos ter muito mais coisas + é: pra você ter uma ideia + a sala de informática + ela está ali só de paisagem + os aparelhos não funcionam + são poucos + né: + então tudo o que você precisa de recurso assim tecnológico que você pode levar essa criança né que hoje eles estão assim fascinados pelos *tablets* da vida né pelos *ipads* e tudo + que que acontece {ASC} você leva uma criança pra você fazer uma pesquisa pra você fazer um trabalho legal você ensinar a criar um *blog* por exemplo da escola né + pra você trabalhar com a língua inglesa a sala tem quarenta e três são doze + aparelhos + com por exemplo cinco que estão funcionando + então eu acho que é impossível + né eu acho que acaba FRUStrando o trabalho do professor + nós poderíamos ter assim muito mais coisas na escola voltada pra esse jovem mesmo a nível assim de ensino médio pra estímulo mesmo de estudo da língua [...]

Excerto 26. Entrevista com P2 (E2)

Em termos da proficiência dos professores, por sua vez, tem-se que, segundo as informações fornecidas por P2, nas escolas regulares em que atuava, nenhum de seus colegas era falante com alto nível de fluência do idioma que ensinava. Um professor de escolas de línguas, por outro lado, na visão de P2, por exigência do contexto em que atua, deveria ser fluente para estar “apto a tudo”, ou seja, a se comunicar frequentemente na língua estrangeira com os colegas ou com os alunos. No entanto, P2 não deixa de destacar a necessidade de se buscar um alto nível de proficiência na língua alvo de ensino mesmo em contexto de trabalho com crianças, ou seja, na opinião de P2, faz-se necessário que o professor se prepare da melhor maneira possível para atuar, buscando sempre aprimorar seus conhecimentos e inovar. Ressalta-se aqui a importância dada à capacidade de correção, com base no bom ou mau uso da língua, pela professora como justificativa para a necessidade de aprimoramento.

ER você acredita que o ensino de inglês em escolas de idiomas é diferente do ensino em escola regular {ASC} você acha que os professores são diferentes {ASC}

P2 sim ER + é: eu vejo assim meus colegas ninguém fala fluentemente o inglês + né ã: + e o professor ali do curso de idiomas não + ele está apto praquilo e: o tempo todo ele está conversando em inglês ou com outro colega da sala + ou com a criança então + é bem diferente sim

Excerto 27. Entrevista com P2 (E2)

P2 ai ER + o que ele puder fazer pra cada vez estar mais atualizado ele tem que buscar + falar fluentemente SIM porque como que ele vai corrigir uma criança se ele não tem uma bagagem boa {ASC} + né + é: eu acho assim buscar ah fez o curso tá já fe/ ah: você já se especificou ali na língua mas vá buscar alguma coisa né + é: tente um mestrado se puder um doutorado ã: + tudo que ã: que eu acho que você puder buscar pra você estar sempre inovado eu acho que é legal pra você poder levar pra sala de aula

Excerto 28. Entrevista com P2 (E2)

Para a professora, a importância do aprendizado de língua estrangeira logo na infância dá-se por duas razões principais: o interesse que esse tipo de trabalho desperta na criança já no início da sua vida escolar e, também, em virtude do fator idade, segundo o qual a criança teria mais facilidade para aprender o idioma com o estímulo sendo-lhe aplicado desde cedo – o que auxiliaria no desenvolvimento da fala fluente a longo prazo. Ela acredita que o trabalho como professor de crianças exige uma atuação diferenciada, menos formal e mais individual. Acredita, também, que os elementos que devem ser ensinados para as crianças configuram-se em vocabulário adequado, aliado ao emprego de recursos audiovisuais também adequados para a idade das crianças, com foco em atividades de compreensão oral – corroborando, de certo modo, com os pressupostos de Cameron (2001 apud ROCHA, 2007) – e com presença de elementos visuais, em detrimento da escrita, cuidando-se, com isso, para que não seja oferecido material além do nível de desenvolvimento da criança – aproximando-se, com isso, da hipótese de Krashen (1987).

ER você acredita que aprender inglês desde a infância é importante {ASC}

P2 muito importante + eu acho que vai + é: + despertar já na criança um interesse muito legal + é: eu acho que é desde o início mesmo que tem que é: provocar nessa criança né porque já é área específica mesmo + é: os estudos mostram que a criança já desde pequeninha já vai ter muito mais facilidade + né + então eu acho que você já pode ir estimulando mesmo + porque com certeza lá na frente ela já vai estar desenvolvendo essa parte de de: falar fluentemente com muito mais facilidade do que outra que está + né SÓ na escola que seja pública municipal né + a: e que não tem + essa experiência

Excerto 29. Entrevista com P2 (E2)

P2 olha + eu acho que pra cada idade + a gente tem que ter esse cuidado de ter um vocabulário adequado né + mas tudo que você puder trazer pra sua aula pra ampliar essa visão da criança pra despertar interesse + eu acho que vai ajudar + né + tudo que você puder + audiovisual + né + tudo o que for legal + mas desde que seja adequado pra ela + né pra ida:de + é: tem material que às vezes você percebe que a criança não está por exemplo alfabetizada ainda + né + então vai ser muito pesado pra ela né + ã: + você precisa buscar mais eu acho que aquela coisa assim de + ã: não tanto de escrita + no caso mas mais pra fazer uso de *listening* né aquela parte mais visual também + né

Excerto 30. Entrevista com P2 (E2)

Quando questionada a respeito do emprego de fala facilitadora em suas aulas, a professora declarou utilizá-la, especialmente por meio de repetição com sua fala do que o material de áudio havia reproduzido, em caso de incompreensão do áudio por parte das crianças. No entanto, embora se tenha notado nas aulas de P2 a ocorrência de desvios de pronúncia relativos, especialmente, a sons não presentes na língua portuguesa, no que concerne aos elementos linguísticos da LI, P2 não admitiu empregá-los de forma facilitada, considerando, inclusive, esse tipo de facilitação como erro. Percebe-se, assim, que o erro era, então, tratado como produção não desejável e deveria, portanto, ser corrigido com foco na forma eleita como correta: “você falou assim, mas nós ouvimos assim” ou, ainda, “escrevemos assim, mas vamos falar assim” – sendo este último representativo da maior dificuldade dos alunos, segundo a docente, para pronunciar palavras na língua alvo. Ela afirmou, ainda, utilizar-se de atividades de repetição e de correção de pronúncia, fazendo uso de um caderno de apoio para reforçar o vocabulário aprendido em aula por meio de atividades de cópia e de tradução.

P2 pra facilitar {ASC} tem algumas coisas que eu vou adaptando na sala de aula que eu acho legal + por exemplo com relação ao vocabulário novo né + é: eu gosto muito de trabalhar sempre um caderninho de apoio + associado ao material né + não ficar SÓ na apostila por exemplo ou só que seja no livro né + então nesse caderninho eu poderia trabalhar com essas crianças atividades para REforçar o vocabulário novo que ele está + aprendendo naquele momento né + por exemplo técnicas às vezes de copiar a palavrinha em inglês e na frente em português + né tudo que eu busco de atividades que eu puder incorporar aquele vocabulário naquele momento eu coloco + né pra ajudar a criança a memorizar + fora você trabalhar bastante atividade que/ onde eles possam participar + ã: ouviu o: a aula {ASC} trabalhou o exercícios em forma de *listening* {ASC} mas a criança devolveu essa essa resposta pra você {ASC} + ã: vai trabalhando individualmente na sala chamando que nem você viu que eu ia perguntando de um por um + né

porque ali você corrige pronúncia você sente a dificuldade da crianças + mas esse caderninho de apoio onde você vai trazer o que você usou + na apostila + pra depois ser trabalhado como reforço no caderno + eu acho muito legal

Excerto 31. Entrevista com P2 (E2)

- P2** a: eu mudo ((referindo-se à pronúncia)) no sentido assim às vezes a criança não ouviu você percebia às vezes o som não estava legal no rádio né naquele momento no CD + então ele ouviu mas às vezes ele não entendeu muito bem eu acho que é esse reforço do professor de estar repetindo + né até ele conseguir pronunciar

Excerto 32. Entrevista com P2 (E2)

ER como você trata o erro em suas aulas {ASC}

- P2** corrigindo né corrigindo + você falou assim mas nós ouvimos assim escrevemos assim mas vamos falar assim que é a maior dificuldade + professora mas você escreveu *apple* + né + e por que que eu tenho que ler diferente {ASC} então eu acho que é esse trabalho mesmo de você estar sempre + é: corrigindo + repita comigo né pra realmente eles conseguirem entender + e: repetirem certinho

Excerto 33. Entrevista com P2 (E2)

A professora valorizava a participação dos alunos em sala e costumava realizar um trabalho mais individual com a turma ao solicitar a participação de cada aluno na resolução de tarefas, podendo sentir, assim, segundo ela mesma, as dificuldades apresentadas por cada um.

P2 demonstrou receio quanto a um possível estabelecimento de diretrizes voltadas ao ensino de língua estrangeira nos anos iniciais. Ela temia que as instâncias governamentais responsáveis pelo ensino optassem por excluir a língua do currículo dos anos iniciais, como havia sido feito com o espanhol, recentemente, no município em que ela atuava. Assim sendo, P2 acreditava que o estabelecimento de diretrizes deveria ser feito desde que não engessasse a atuação do professor, preservando sua autonomia e permitindo mudanças e inovações constantes.

- P2** eu acho que tem que ter sim essa autonomia e também assim ó nada de regras que de repente venha (sic) ã: e não mude mais + né eu acho que você precisa estar sempre inovando + então ã

como a legislação está ali com o inglês na na grade tal mas que não mexa né porque por exemplo aconteceu uma coisa assim muito + é: eu achei absurda + por exemplo na rede municipal + estava introduzida desde o de 2010 o espanhol + esse ano sumiu da grade + né + então eu acho que não pode acontecer isso de jeito nenhum a criança já estava habituada né a: ela já teve um conhecimento já da língua e de repente que que você fala pra essa criança que despertou o interesse que gostava tanto {ASC} né + então eu acho assim ó na grade tem duas aulas de inglês + permaneça com as duas mas TUdo que for voltado + em forma de lei + de repente vá melhorar + coloque + né eu acho muito válido + mas que também não fique ali só muitos e muitos anos só naquilo eu acho que tem que/ o governo tem que estar sempre buscando coisas novas + né

Excerto 34. Entrevista com P2 (E2)

De um modo geral, é possível perceber, na fala de P2, a crença apresentada por parte da docente na eficácia de modelos tradicionais de aulas, pautados nos direcionamentos providos por materiais didáticos, na dicotomia certo *versus* errado, e no trabalho com estruturas – basicamente vocabulares – isoladas, por meio de práticas repetitivas e de tradução, em acordo com a formação por ela recebida na língua inglesa. A subseção a seguir permite uma comparação entre as crenças e o perfil profissional de P2 e as aulas por ela ministradas.

3.2.1. Configuração das aulas na escola regular privada: organização do processo de instrução

De um modo geral, as aulas ministradas por P2, assim como as ministradas por P1 – em concordância com o revelado na entrevista –, seguiam o modelo estruturalista de ensino APP, sem, contudo, apresentar situações comunicativamente significativas na proposta de produção – a qual se limitava à realização de atividades de prática como lição de casa, ou, ainda, ao provimento de respostas orais, por parte dos alunos, durante a correção. No entanto, diferentemente da escola regular pública, em E2, a professora costumava levar de uma a duas aulas para ministrar o conteúdo referente a um capítulo da apostila – devido ao maior número de atividades propostas –, o que ocasionava rupturas no referido modelo. Tais rupturas eram encontradas na forma de modificações porque, nas aulas que davam continuidade à lição interrompida, o movimento de apresentação acabava por se fazer presente por meio de um

retomada oral sobre o que havia sido realizado na aula anterior, e não via fornecimento de insumo novo ou revisão do insumo estudado na aula anterior, como exhibe o trecho a seguir:

P2 amores

A1 a gente parou na página vinte e três

P2 isso + abrem (sic) pra *teacher* na página vinte e três: + vocês lembram que vocês desenharam com a *teacher* {ASC} + porque nós ouvimos no cedêzi:nho + desenhemos maçãs verdes + uma maçã verdinha e uma vermelhinha

A2 [ô tia]

P2 [não foi] {ASC} então + desenhou a + *apple* uma + *red* a outra + *green* + do lado foram desenhadinhos *oranges* não foi {ASC}

As sim

P2 guarda agora ((nome de A3))

A4 faltam dois quadrinhos

P2 Isso depois desenhemos *pears* a perinhas *yellow* e *green* + e agora faltaram deixa eu ver + desenhou o abacaxi grandão e parou nele faltaram dois não foi {ASC} + quadradinhos {ASC}

A4 sim:

A5 a banana

P2 então vamos lá [...]

Excerto 35. Trecho de Aula 2 (E2 P2)

A aula iniciava-se com um cumprimento na língua estrangeira (*good afternoon*) proferido pela professora que, em seguida, solicitava aos alunos que abrissem suas apostilas na página que dava sequência ao conteúdo ministrado anteriormente. P2 não tinha o hábito de verificar, por meio de chamada, a presença dos alunos em sala, mas necessitava fazer uso de certa quantidade de tempo para prepará-los para o início da aula. A docente costumava realizar uma contextualização inicial do conteúdo a ser trabalhado. As aulas, geralmente, iniciavam-se

por meio de uma história sobre *Goldilocks*²⁸ e seus amigos ursos que continha grande parte do vocabulário a ser ensinado naquela unidade. P2 cuidava para que os alunos criassem ou mantivessem expectativas acerca da história. O excerto a seguir ilustra um início típico de aula de P2:

P2 *Good afternoon students*

As *Good afternoon teacher* [10]

P2 vamos lá depois a gente preenche com a data tá {ASC} (INCOMP)

A1 que página tia {ASC}

P2 vinte e seis *twenty six*

A2 *twenty six*

A3 página (INCOMP)

P2 hoje: + a cachinhos de ouro [2] cachinhos de ou:ro + a *goldilocks* + ela vai + vai estar/ vocês lembram que ela já estava na casinha dos ursinhos {ASC}

A5 ti:a

As si:m

P2 só que a família urso vai chega:r

A5 ti:a

P2 vamos ver hein

A5 ti:a

P2 oi meu amor

A5 a ((nome da aluna A4) não fez esse daqui ó ((referindo-se a um exercício))

P2 é que a ((nome da aluna A4)) faltou + depois você me empresta/ vai lá onde eu coloquei você

A1 deixa o ((nome de aluno A5)) ficar aqui comigo {ASC}

P2 a ((nome de alunos A5)) precisa ficar concentrada na apostila dela + quando ela encosta + as duas coleguinhas ficam distraindo a ((nome de alunos A5)) e a ((nome de alunos A5)) ficam distraindo vocês + combinado {ASC} [2]

²⁸ No Brasil, a personagem é conhecida por Cachinhos Dourados ou Cachinhos de Ouro.

- A7** *teacher* (INCOMP) a perna dele {ASC}
- P2** não sei + por quê {ASC}
- A7** (INCOMP)
- P2** a *teacher* não reparou
- A7** (INCOMP)
- P2** ó pessoal
- MD** *lesson + four + track + thirty* + [[[música introdutória]]]
- P2** [psi:u + silêncio bem gostoso pra gente acompanhar a historinha ó]

Excerto 36. Trecho de aula 3 (E2 P2)

A professora apresentava a história por partes, sempre vertendo para o português os termos antes ou após a apresentação na língua estrangeira, seguida de repetição por parte dos alunos. A apresentação inicial de insumo “novo” era realizada ora pelo material de áudio integrante do material didático empregado pela escola, ora pela própria docente, ou seja, em algumas aulas, P2 optava por não empregar a gravação, fazendo uso de sua própria voz para leitura da história. O reforço desse conteúdo, contudo, especialmente para repetição, era majoritariamente realizado por meio da voz de P2, embora ela também fizesse uso do recurso de repetir em média três vezes o enunciado produzido pela gravação como estratégia de facilitação. O excerto a seguir ilustra a atividade de prática oral do novo vocabulário:

- MD** *lesson + four*
- P2** olha lá a lição quatro
- A1** *track + thirty* ((música introdutória)) *goldilocks + and the three bears* ((música introdutória))
- P2** repete com a *teacher*
- A2** *goldilocks*
- As** *goldilocks + and* ((alunos produzem sons avulsos))
- P2** vamos lá + [repete com a *teacher* ó]

- A2** ((produz sons avulsos))
- P2** *goldilocks*
- As** *goldilocks*
- P2** *and*
- As** *and*
- P2** *the three bears*
- As** *the three bears*
- P2** ó + cachinhos de ouro e os três/
- As** [ursos]
- P2** [ursinhos] [...]

Excerto 37. Trecho de aula 3 (E2 P2)

Na sequência, a realização de exercícios com os vocábulos propostos envolvendo compreensão e produção oral e escrita era solicitada, compondo o restante da aula. A professora costumava realizar atividades que exigiam maior esforço cognitivo ou que eram apresentadas logo após a leitura do texto e que, portanto, demandavam maior tempo de aula, juntamente com os alunos – como exposto no excerto abaixo –, ao passo que atividades menos complexas eram realizadas individualmente ou como lição de casa. É válido ressaltar, ainda, que, diferentemente de P1, P2 costumava fazer uso de insumo implícito em suas aulas, chegando, inclusive, a transformá-lo em insumo explícito – como, por exemplo, por meio do tratamento dedicado aos enunciados das questões que acompanhavam os exercícios. O excerto a seguir exemplifica o emprego de insumo implícito fornecido pelo material na qualidade de explícito pela docente. Destaca-se que P2 costumava prestar auxílio tanto individual quanto coletivo aos alunos durante a realização das atividades.

- P2** vocês vão olhar pra casinha agora + olha a casinha lá em cima com o lapisinho não tá escrito
draw {ASC}

- A2** *draw*
- P2** deSENhe + *okay* {ASC}
- A2** oba:
- P2** e quando aparece um lapisinho {ASC} + que que vai fazer no lapisinho {ASC}
- A0** escreva
- A2** escrever:
- P2** então repetem com a *teacher write*
- As** *write*
- A0** escreva
- P2** escreva
- As** escreva
- P2** *okay* + [em ver]melhinho ó + *family bear*
- A2** [*okay*]
- As** [*family bear*]
- P2** [a família dos ursos]
- A2** [*family bear*]
- P2** [primeiro quadrinho] + aqui ó + podem escrever *baby*
- A2** aonde tia {ASC}
- P2** aqui ó + no quadrinho pequenininho do lado esquerdo
- A9** bebê {ASC} + bebê tia {ASC}
- P2** ((nome de aluno A10)) + *baby* + é o filhinho + é o urso filhinho
[...]

Excerto 38. Trecho de aula 3 (E2 P2)

A professora costumava demonstrar preocupação com a falta de tempo para cumprimento do conteúdo do material até o final do ano letivo. Um dos argumentos por ela utilizados dizia respeito ao fato de as apostilas haverem passado por mudança muito precipitada de um ano para o outro – como evidenciado no excerto 24, representativo de um trecho da

entrevista fornecida pela docente. Sendo assim, segundo ela, os alunos tinham dificuldade para acompanhar um material que ela considerava extenso, em termos de atividades, e denso, em termos de conteúdos linguísticos, tendo em vista que o material era redigido apenas na língua estrangeira, como mostra o excerto a seguir:

P2 ER + esse ano + foi trocado o material deles + sabe + eu achei assim é uma riqueza de material + mas acontece que eu acho que a partir do ano que vem eles vão aproveitar melhor + por quê {ASC} + eles tentaram colocar um CD + para acompanhar as atividades + então assim é muito gostoso porque eles participam é legal + SÓ que TUDO enunciado TUDO vem em inglês + então eu acho assim pra fase deles + que depois eu queria te mostrar/ amanhã eu vou te mostrar a apostila + do primeiro aninho + como era muito recorte e colagem pintura coisas SIMplesinhas eu acho que deu um passo muito grande pra essa troca agora desse ano + você entendeu {ASC} + então [...] então eu percebo assim ó [...] ((nome do sistema adotado em E2)) tem na grade TODOS os segundos anos são aulas de inglês + todas as escolas de são paulo + só aqui que é uma + quando cai num feriado qualquer coisa eu estou perdida é assim ó por exemplo + eu não tenho como pedir pra criança fazer sozinha se tudo eu não anotar + aí é uma loucura + eu tento trabalhar um caderninho pra ensinar as palavrinhas que vierem naquela lição + eu trabalho o caderninho junto com a apostila + então esse ano eu estou pensando que você não faz ideia [...]

Excerto 39. Trecho de aula 1 (E2 P2)

Percebe-se, portanto, a existência de uma coerência entre as crenças apresentadas por P2 quanto ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a prática profissional por ela adotada. A subseção a seguir permite uma comparação entre as crenças de P2, as aulas ministradas e o solicitado pelo material adotado e elaborado pela escola.

3.2.2. Configuração do material didático empregado na escola regular privada: influência sobre a estruturação da aula e sobre a fala docente

O material empregado na escola regular privada subdividia-se bimestralmente e continha, aproximadamente, quatro capítulos por apostila. Cada capítulo se iniciava com um quadro-resumo contendo o conteúdo linguístico – vocabulário e estrutura –, bem como os valores, as conexões e o elemento cultural a serem nele desenvolvidos. O material do professor apresentava, inclusive, tópicos determinantes dos objetivos de cada capítulo e os procedimentos

a serem adotados na condução das aulas pelo professor, juntamente com uma proposta de língua(gem) estrutural – o que enquadra o referido material, assim como o da escola pública, na categoria de material de abordagem tradicional (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992). O trecho a seguir ilustra tal caracterização:

LESSON 1 – GIVE THANKS FOR THE FAMILY!

Vocabulary and structure	Family members (review): uncle, aunt, cousin; Where are you from? I am from..., countries (USA, England, Brazil, France); personal pronouns (he, she, they)
Values	Respect, love, acceptance, appreciating different people/countries
Connections	Social studies: comparing countries/people Math: counting family members Geography: map
Culture	Thanksgiving Day

Objetivos:

- Desenvolver a habilidade de descrever e justificar preferências.
- Identificar e descrever os membros da família.
- Identificar e localizar o país de origem das pessoas.
- Relacionar a língua inglesa a outros contextos além da sala de aula.
- Estimular o interesse e o respeito pela diversidade cultural.

Procedimento: O tema da unidade é o agradecimento. Devemos estar gratos por tudo o que temos. O papel do professor é mostrar a seus alunos como eles são privilegiados e como devem apreciar tudo o que faz parte da vida deles, a começar pela família. Aproveitaremos a data do Thanksgiving Day* para fazer essa abordagem, pois, por meio dessa comemoração, podemos despertar em nossos alunos diferentes valores, como a importância de compartilhar, da união, da alegria e o de reconhecer as vitórias alcançadas durante o ano.

* No final desta lição há uma explicação sobre essa comemoração. É imprescindível a leitura prévia dela, pois o professor poderá aproveitar melhor cada exercício do caderno, observando a relação existente entre o tema e as aulas.

O caderno inicia com a apresentação de uma família que fará parte de todas as lições. Seus membros estão se preparando para comemorar um importante feriado (Thanksgiving Day), mas ainda não decidiram para onde viajarão. Como serão apresentados alguns países (England, USA, France, Brazil), o professor deverá estar preparado para localizá-los no mapa-múndi e falar a respeito deles (fotos, fatos curiosos, reportagens, hinos, pontos turísticos, etc.).

Explorar as cenas nas páginas iniciais juntamente com os diálogos entre as personagens (*listenings*). [...]

Trecho 8. Reprodução de MD2 – Lição 1 (Caderno do 4º bimestre)

Os capítulos da apostila apresentavam muitos conteúdos revisivos – compostos, basicamente, por cores e números – em uma tentativa de, possivelmente, reforçá-los. Segue-se, abaixo, algumas ilustrações das atividades encontradas em MD2:

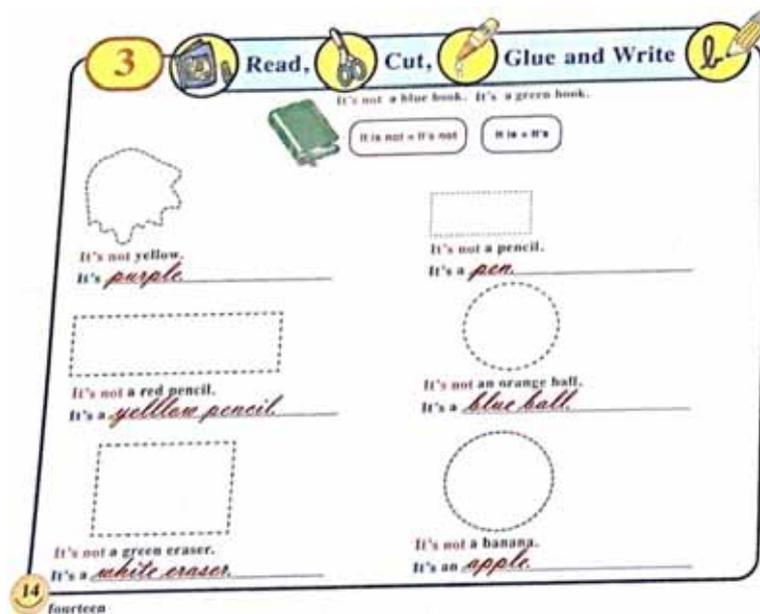


Figura 9. Reprodução de atividades de MD2 – Lição 2 (Caderno do 3º bimestre)

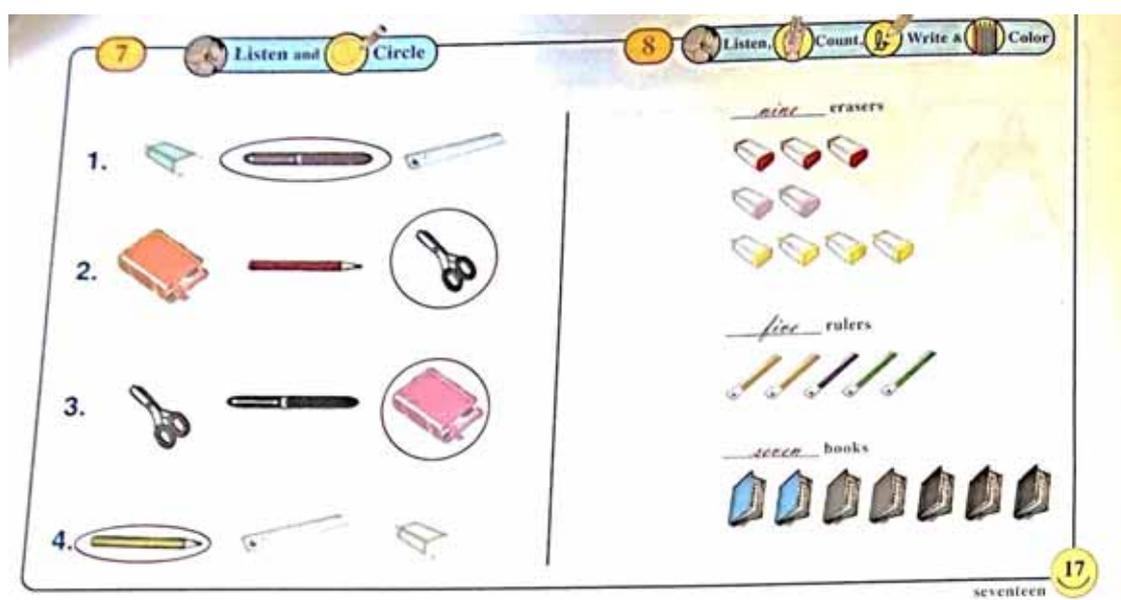


Figura 10. Reprodução de atividades de MD2 – Lição 2 (Caderno do 3º bimestre)

Diferentemente da escola pública, o material da particular era composto por apostilas com acompanhamento de material de áudio para o professor. De um modo geral, os capítulos se iniciavam por meio de uma história em quadrinhos de *Goldilocks and the Three Bears*²⁹ -

²⁹ No Brasil, Cachinhos de Ouros/Dourados e os Três Ursos.

corroborando, assim, com os pressupostos de Tonelli (2005) e Scaffaro (2010), dentre outros, a respeito da importância das histórias infantis no ensino de LEC – especialmente no que concerne à retenção de vocabulário –, empregando-as, contudo, enquanto pretexto para ensino de estruturas vocabulares. O material solicitava que o professor conversasse com os alunos a respeito do tema – geralmente um valor moral e social – da aula, que as imagens que ilustravam os diálogos fossem exploradas pelo professor e que, na sequência, o áudio fosse tocado de modo que os alunos pudessem ouvir o diálogo.

Procedimento:

Esta unidade trata da importância de valorizar a amizade, respeito e interesse pelos novos colegas e pessoas em geral, bem como de apreciar outras culturas e aprender sobre elas.

O professor poderá conversar com os alunos sobre o quanto é bom conhecer um pouco mais das pessoas com quem convivemos: o que gostam de fazer, comer, enfim gostos e desgostos.

No caderno, explorará as perguntas: O que será que Goldilocks está fazendo? *How old is Goldilocks?*

Na hora do *Listening*, os alunos ouvirão quantas vezes forem necessárias até que todos compreendam.

Trecho 9. Material MD2 – Lição 1 (Caderno do 3º bimestre)

Ressalta-se que o diálogo não era apresentado em sua totalidade na apostila, ou seja, apenas alguns excertos compunham os quadrinhos ilustrativos da história, o que acabava por auxiliar a ocorrência de um distanciamento de mobilização de habilidades orais e escritas, de modo que a compreensão oral fosse, como proposto por Cameron (2001 apud ROCHA, 2007), privilegiada – ao menos nesse momento inicial de aula. O insumo, por ser apresentado via história, era fornecido, então, de modo majoritariamente oral. Veja-se, por exemplo, a ilustração abaixo em comparação com o *script* fornecido pelo material do professor.

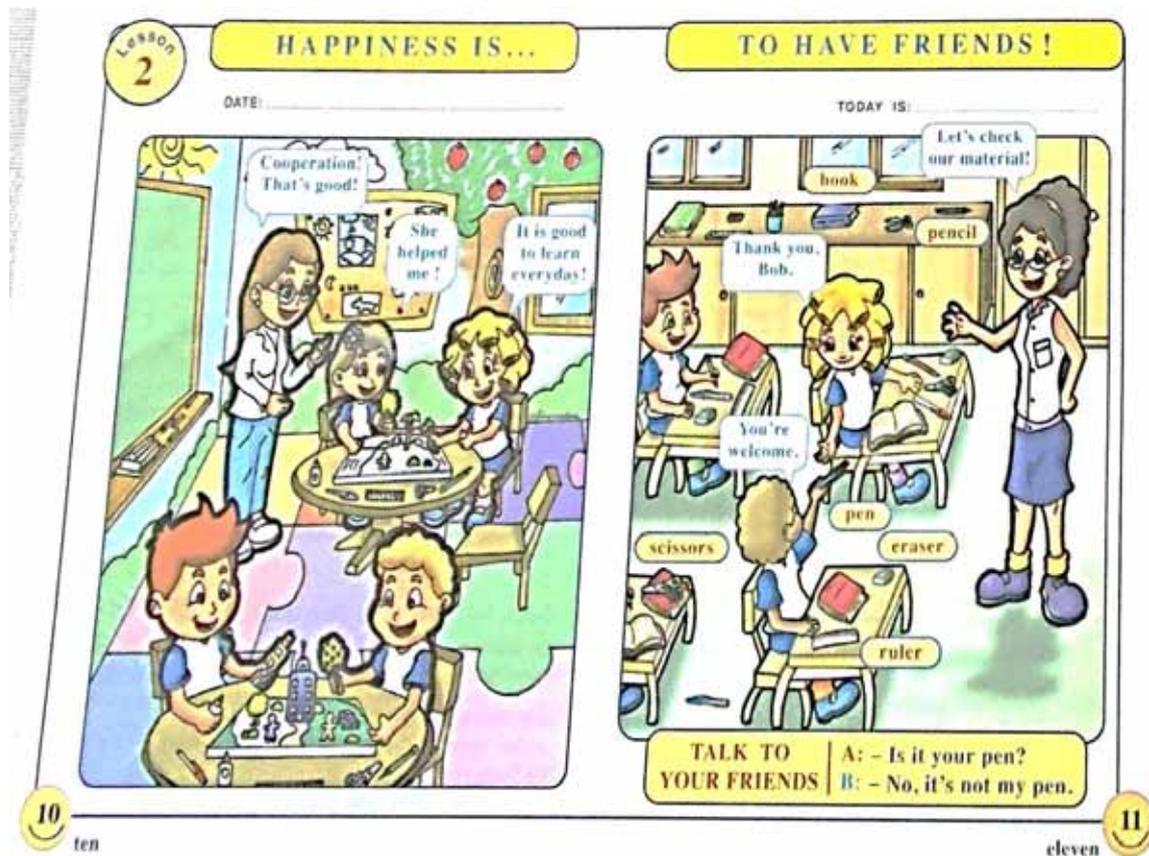


Figura 11. Reprodução de ilustração de MD2 – Lição 2 (Caderno do 3º bimestre)

Cena 1 – Listening (track 5)

Goldilocks: Hi, Sally! How are you?
 Sally: I am not fine.
 Goldilocks: Why?
 Sally: I can't do this. It's too difficult.
 Goldilocks: I help you. Let's learn how to do it together!
 Sally: That's very kind of you.
 Goldilocks: It is a pleasure. It is good to learn everyday with my dear friends...

Sally: Teacher! Look! It's beautiful!
 Teacher: Nice job, girls! Cooperation, that is good!!! What is it? Is it a house?
 Sally and Goldilocks: No, it's not a house. (rsrsrs)

Cena 2 – Listening (track 6)

Teacher: Pay attention! Pay attention, please! Let's check our material. Put your material on the desk.
 Goldilocks: Oh-oh. My black pen... Where is it?
 Bob: Here it is.
 Goldilocks: This is not black, Bob. This is red.
 Bob: OK! How about this?
 Goldilocks: Yes, it's my pen.
 Thank you, Bob.
 Bob: You're welcome.

Speaking:

Cada aluno deverá escolher um dos objetos em estudo e segurá-lo na mão. Em seguida, em duplas, os alunos vão dialogar mostrando seus respectivos objetos. O professor deverá monitorar essa atividade, caminhando pela sala, ouvindo, elogiando e fazendo possíveis correções.

Is it your pen?
No, it's not my pen.

Figura 12. Reprodução e ilustração de MD2 – Lição 2 (Caderno do 3º bimestre)

Após o trabalho de compreensão do áudio, o material solicitava que uma atividade de prática oral fosse iniciada. Os alunos eram solicitados a exercitarem a oralidade por meio de

prática oral, como a apresentada no excerto acima em *Speaking*. No entanto, P2 optava por praticar a oralidade por meio de exercícios de repetição e de substituição das falas que compunham o diálogo. Ressalta-se que P2 não costumava dispensar grande quantidade de tempo para esse exercício.

Dava-se início, na sequência, a uma série de atividades de prática e revisão da língua(gem) trabalhada. Os exercícios constituíam-se, basicamente, em atividades de colorir, substituir imagens por palavras, recortar e colar figuras representativas dos vocábulos ensinados, nomeação de objetos, e alguma atividade de cunho mais lúdico apresentada ao final do capítulo. Nota-se, aqui, a presença de atividades que envolvem o trabalho com habilidade física – como recortar e colar, por exemplo – sem, contudo, perder o foco de prática da habilidade linguística, como ocorria em MD1. No entanto, é válido mencionar que tais atividades constituíam-se, novamente, em práticas de escrita e, especialmente, de itens isolados. P2 tinha o hábito, contudo, de realizar a correção dessas atividades em sala, com a participação dos alunos, o que acabava por abrir espaço para o desenvolvimento de um trabalho de prática oral desses itens. Assim como na escola pública, atividades extras e, por extensão, mais lúdicas propostas pelo material não eram trabalhadas por P2.

Os materiais eram constantemente levados para casa pelos alunos; no entanto, em praticamente todas as aulas havia algum aluno que não havia se lembrado de trazer a apostila de inglês para a aula, diante do que P2 requeria que o aluno fosse solicitar à coordenação cópias das páginas a serem trabalhadas naquela aula. Diante de um número considerável de alunos com esquecimento constante da apostila, em uma das aulas, P2 solicitou ajuda da coordenação da escola para conversar com os alunos a respeito da importância de realização de lições de casa; da presença dos alunos em sala; da ordenação do material para a próxima aula, caso tenha tido necessidade de faltar; da presença da apostila nas aulas; e, por extensão, das aulas de língua

estrangeira. Tal ocorrência acaba por demonstrar a forte crença do estabelecimento de ensino na eficácia do material didático.

A análise do material e do tratamento a ele fornecido por P2 permite perceber, portanto, a importância e a influência desse elemento nas aulas em E2 e, por extensão, sua qualidade tradicional de fonte de saber.

3.2.3. A fala da professora nas aulas de língua estrangeira da escola regular pública: caracterização e oferta de insumo linguístico oral

Na fala de P2, o movimento de iniciação com intencionalidade explicitamente pedagógica costumava partir, com frequência, da professora, ficando a resposta (R) a cargo tanto dos alunos – em uníssono ou individualmente – quanto, mais raramente, da própria docente. Ressalta-se que iniciação e resposta mesclavam empregos de língua estrangeira e materna. O terceiro movimento, *follow-up/feedback/avaliação* (F/A), por sua vez, se fazia bastante frequente nas aulas de P2, que tinha o hábito de avaliar constantemente as respostas fornecidas pelos alunos, reforçando comportamentos desejados por meio de elogios empregados tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. É importante mencionar que alguns alunos de P2 também costumavam prover *feedback* para a docente no decorrer das aulas, alguns, inclusive, utilizando-se da língua inglesa, como mostra o excerto a seguir:

P2 [...] o título + reparem crianças + que CAda pedacinho da historinha + a família urso ela está num/ num pedacinho da casa + vocês viram no quadradinho lá em cima onde está escrito *in the kitchen* {ASC}

A7 *yes*

P2 passa a historinha na cozinha + depois eles vão pra sa:la + depois estão no quar:to

Excerto 40. Excerto de aula 2 (E2 P2)

Assim como P1, P2 atuava como facilitadora do conteúdo apresentado, fazendo uso constante de estratégias de tradução em adjacência com a apresentação do insumo na língua estrangeira; de redução da velocidade de fala, marcação de pronúncia e redução de sentenças; de modificação, visando à aproximação de sons distintos dos presentes na língua portuguesa, como, por exemplo a pronúncia de “th” (/θ/ > /s/ e /ð/ > /d/) e de “r” (/ʀ/ > /r/) – as quais oscilavam no decorrer das aulas, sendo ora apresentadas de modo facilitado ora de modo mais próximo ao padrão –; ou, ainda, de inversão de ordem de palavras na sentença, especialmente entre adjetivos e substantivos, como exibem os excertos 35 e 38, muito embora, nas entrevistas, P2 tivesse afirmado não fazer uso de fala facilitada por modificação linguística, enfatizando empregar a repetição como estratégia de auxílio de compreensão – excerto 32.

A esse respeito, é importante mencionar que a estrutura IRF, novamente, não era empregada em simulações de conversações reais na língua-alvo, mas, sim, como parte da fala pedagógica docente. Assim sendo, a troca de turno na ou a respeito da língua estrangeira ocorria tanto no momento de apresentação da aula – em que eram solicitadas repetições por parte dos alunos –, quanto no momento de prática do conteúdo e de correção conjunta.

P2 também detinha o controle sobre a aula e sobre a troca de turno dos discentes, instaurando, com isso, uma relação assimétrica entre professor e aluno por meio da estrutura IRF/A, sendo o quadro interacional das aulas de P2, assim como em E1, portanto, linguisticamente marcado por alto grau de formalidade na fala docente (RECH, 1996 apud ARAÚJO, 2009). Nesse sentido, é válido ressaltar que as quantidades de fala e de tempo de fala de P2 durante as interações pedagógicas eram evidentemente superiores às quantidades exibidas pelos alunos, especialmente em virtude da retenção frequente de I e F pela docente. É importante mencionar, no entanto, que os alunos de P2 dispunham de um comportamento mais participativo, especialmente em termos orais, o que acabava por tornar a aula em E2, embora tradicional, mais dinâmica.

Destaca-se, ainda, que essas falas eram produzidas pela docente com o intuito não apenas de promover insumo explícito, mas, também, de reproduzi-lo. É possível perceber, portanto, por meio de comparação entre os excertos 37 e 38, por exemplo, que o tempo utilizado no fornecimento de *i+1* era bastante inferior ao empregado no reforço do mesmo *i+1*. Ressalta-se, contudo, que tal apresentação inicial de *i+1* ocorria necessariamente por meio da modalidade oral da língua(gem), pautada na e concomitantemente com a observação da forma escrita.

Ressalta-se, ainda, que além do trabalho na língua estrangeira com insumo explícito, P2 também costumava fazer uso da LE em situações outras que não se configuravam, necessariamente, na apresentação de vocábulos enquanto objetos de ensino planejados para determinada aula, ou seja, diferentemente de P1, P2 também fornecia insumo implícito. Tal insumo era apresentado tanto por meio do emprego adjacente de LM e LE, quanto por meio exclusivo da LE. No excerto 41, é possível notar a ocorrência da referida adjacência por meio do uso dos termos *teacher* e *pause* exclusivamente na língua estrangeira; ao passo que o excerto 42 ilustra o emprego de II – *twenty six* e *Goldilocks* – em dois momentos por meio da adjacência LM e LE:

P2 só que a *teacher* vai colocar *pause* + e nós vamos repetir: o que ouvimos no balãozinho

A1 ah

P2 tá bom {ASC} + vamos lá a *teacher* ajuda vocês tá bom {ASC} + [capricha hein]

A2 [tia] [2]

Excerto 41. Trecho de aula 1 (E2 P2)

A1 que página tia {ASC}

P2 vinte e seis *twenty six*

A2 *twenty six*

A3 página (INCOMP)

P2 ho:je: + a cachinhos de ouro [2] cachinhos de ou:ro + a *goldilocks* + ela vai + vai estar/ vocês lembram que ela já estava na casinha dos ursinhos {ASC}

Excerto 42. Trecho de aula 1 (E2 P2)

Destaca-se, ainda, que P2 também não tinha o hábito de questionar abertamente se os discentes haviam entendido ou se apresentavam alguma dúvida com relação aos vocábulos ensinados ou às instruções de realização de atividades fornecidas. Caso o tivessem, durante a realização das tarefas, os estudantes eram, assim como em E1, instruídos a procurarem pelos vocábulos de que necessitavam nas páginas anteriores da apostila, embora, em uma estratégia compensatória, a docente costumasse andar pela sala corrigindo e provendo assistência aos alunos que demonstravam dificuldade para realização dos exercícios.

As aulas configuravam-se, portanto, novamente, em uma abordagem de ensino-aprendizagem bastante tradicional e unidirecional (do professor ao aluno), dando-se por meio da apresentação de itens vocabulares em enunciados contextualizados em histórias infantis adaptadas, mas de prática desses mesmos itens vocabulares isolados por meio de exercícios de repetição mecânicos e de tradução e memorização – não apresentando, portanto, traços significativos de comunicatividade (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992). O trabalho com oralidade ficava restrito à prática de vocabulário por meio de repetição e de versão de palavras para a língua inglesa ou nos momentos de correção dos exercícios, em que os alunos tinham a oportunidade de responder oralmente. Ressalta-se que o material apresentava palavras apenas na língua estrangeira, ou seja, a prática de apresentar aos alunos versões em língua portuguesa partia da própria professora.

Percebe-se, com isso, que, novamente, a oferta de insumo não se dava por meio do modelo do insumo-interação-produção (IIP), especialmente pelo fato de o insumo oferecido não passar pelos estágios de interação, de produção e, conseqüentemente, de negociação de sentidos, graças à centralização da aula na figura do professor. As produções dos alunos

ficavam, portanto, restritas ao caráter de prática de pronúncia, reproduzindo, repetitivamente, o insumo explícito oferecido, com foco, como ressaltado na entrevista por P2, no desenvolvimento da prática escrita. É válido ressaltar, contudo, que a iniciativa por parte de alguns alunos de fazerem uso da LE além dos momentos solicitados pelo professor aponta para a possibilidade, mesmo restrita, de existência de tentativas de estabelecimento de comunicatividade em LE nas aulas, ou seja, demonstra a existência de motivação, por parte dos alunos, para o aprendizado do idioma e, especificamente, do desenvolvimento de habilidades orais na LE.

A aula de P2 assemelha-se, assim, à hipótese cognitivista – e, portanto, mais tradicional – do insumo proposta por Krashen (1987), segundo a qual o oferecimento de insumo compreensível ótimo seria suficiente para promover a aquisição, muito embora P2 empregasse estratégias pedagógicas que promovessem modificações facilitadoras e facilitadas para a compreensão do insumo, ou, ainda, uma quantidade mínima de insumo nas aulas aliada à descontextualização da oferta.

Percebe-se, assim, que a aula de P2, assim como a de P1, ainda era marcada, especialmente no que concerne à oralidade, apenas pelo que o modelo IIP considera como início do processo: a apresentação de insumo novo. Nas aulas em E2 o espaço para o risco, a testagem de hipóteses, a autocorreção, a interação na língua-alvo, a negociação de sentidos, e o incentivo à prática do insumo novo em sala de aula faziam-se presentes, mas de maneira bastante restrita. O insumo era, portanto, ofertado diretamente, ou seja, contextualizado pelas histórias, mas sem mobilização de conhecimentos prévios dos alunos de forma significativa – embora sugerido por MD2 – e não apresentando, por fim, finalidade produtiva/interativa – ao menos não imediata. Assim como P1, P2 assumia o papel de detentora de saber, ou, então, de detentora ao menos do conhecimento de uso do instrumento de saber – o material didático.

Ressalta-se, por fim, que, assim como em E1, a facilitação da fala de P2, contudo, não se configura, necessariamente, em elemento desestabilizador do processo de aprendizagem nas aulas ministradas pela docente. Questiona-se, contudo, a ausência do elemento interativo e produtivo, especialmente em um ensino voltado para crianças (CAMERON, 2001 apud ROCHA, 2007), ocasionando, novamente, o não fechamento do ciclo interativo de construção da oralidade proposto em Cassemiro (2013, p. 139).

3.2.4. O insumo linguístico oral produzido na fala do professor nas aulas da escola regular privada: qualidade e quantidade

Assim como na escola regular pública, os dados obtidos por meio do programa RANGE apontaram para a ocorrência de um emprego bastante repetitivo dos vocábulos selecionados enquanto insumo (1574 palavras); pouco variado em termos de escolha lexical (*type-token ratio* = 261/1574; pouco sofisticado, notável pela alta concentração de palavras nas listas BWL1 (84,56%, 1331 palavras) e BWL2 (6,86%, 198 palavras); e, por fim, bastante denso, sendo composto por substantivos concretos, adjetivos e verbos relacionados ao universo infantil – ou seja, majoritariamente, itens lexicais – e relativamente complexo, em virtude do emprego de sentenças. Observe-se, para tanto, os dados contidos no gráfico a seguir:

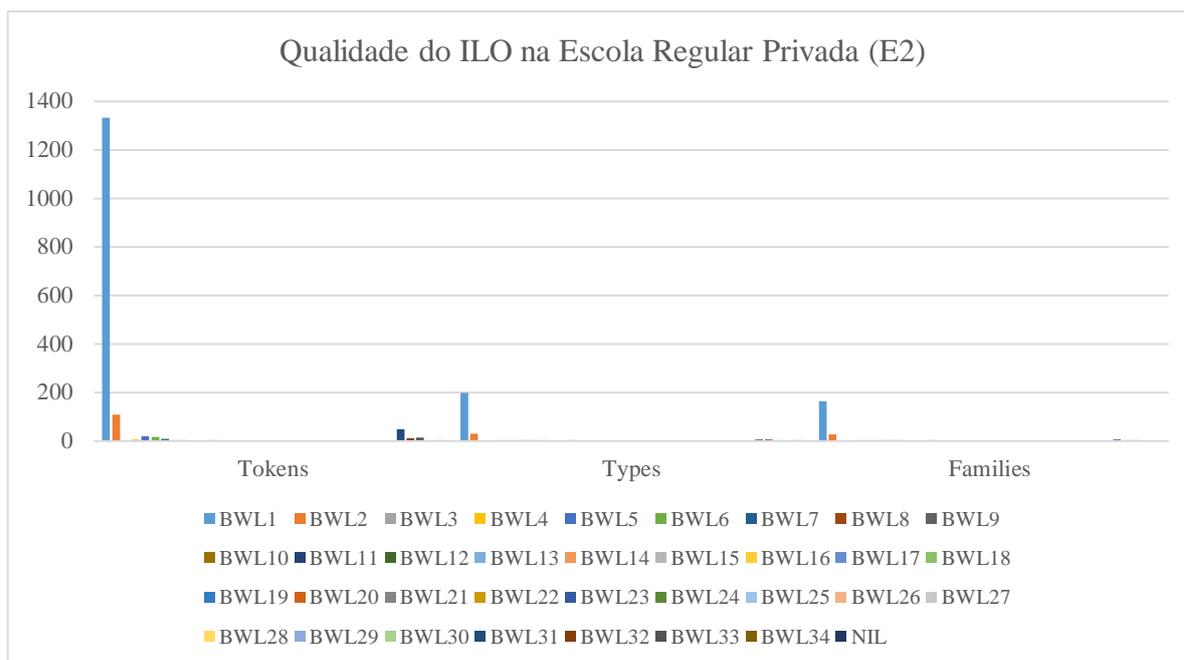


Gráfico 3. Qualidade do ILO na escola regular privada (E2)

A existência de um número de *tokens* (1574 palavras) extremamente superior ao das demais categorias indicam um alto nível de repetição do conteúdo oferecido, como já apontado na seção anterior, de modo a se buscar promover sua compreensão e memorização. No entanto, a quantidade de itens de insumo produzida (1574 itens) tanto pelo professor quanto pelo material de áudio aponta para a existência de um emprego de língua estrangeira mais frequente do que na escola pública em sala e, conseqüentemente, de uma maior exposição dos alunos a essa língua-alvo.

É válido destacar que grande parte do número de *tokens* é composto por ocorrências de itens gramaticais (17,26%, 272 ocorrências), como *I* (80 ocorrências, 5,08%), *you* (27, 1,71%), *the* (29, 1,84%), *a* (94, 5,97%), *and* (21, 1,33%) e *at* (21, 1,33%). Contudo, os verbos *to be* (39, 2,47%), *to have* (16, 1,01%), cores e numerais também se constituíram em itens lexicais de grande emprego, especialmente se comparados aos gramaticais, os quais são, naturalmente, mais frequentes e repetitivos na língua (GONÇALVES ET AL., 2007). Ressalta-se, contudo,

que tais itens fizeram-se presentes na oferta de insumo explícito por P2 e, portanto, integravam o material didático que orientava as aulas.

Segundo as instruções contidas no material, as aulas tinham por propósito não apenas trabalhar com as estruturas apresentadas, mas também, trabalhar, por meios dessas estruturas, elementos culturais da língua estrangeira e valores, os quais, para P2, se configuravam em elementos de cunho transversal, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento de um cidadão crítico. O trabalho com a língua(gem), mais especificamente, era realizado por meio da apresentação dos itens lexicais primeiramente no diálogo e, posteriormente, nas atividades propostas.

Nesse sentido, foi elaborada uma lista com os vocábulos propostos pelas apostilas do terceiro e do quarto bimestre. Ao longo do referido período de tempo, foram apresentados 466 tipos vocabulares aos alunos, dentre os quais se encontravam cores, meios de transporte, números e alimentos. Novamente, nessa análise, optou-se por incluir apenas os *types* e as *families* das palavras ofertadas pelo material na listagem, e não a quantidade exata (*tokens*) de palavras presentes na apostila, tendo em vista que, em algumas atividades, as palavras não eram apresentadas explicitamente por meio da escrita.

Os resultados fornecidos pelo programa RANGE indicaram que, dos 466 tipos de palavras analisadas, 74,89% (349 palavras) eram pertencentes à lista de vocábulos com emprego mais frequente na língua inglesa (BWL 1), seguidas de 9,44% (44 palavras) pertencentes à segunda lista (BWL 2). Percebe-se, com isso, que o material destinado ao segundo ano do ensino fundamental comporta vocábulos, em sua grande maioria (84,33%, ou seja, 393 de 466 palavras) de uso mais frequente na língua inglesa e, portanto, de baixa sofisticação (READ; NATION, 2006).

Curiosamente, contudo, ao menos uma palavra foi enquadrada nas listas de número três (BWL3), quatro (BWL4), cinco (BWL5), seis (BWL6), sete (BWL7), oito (BWL8), nove

(BWL9), 12 (BWL12), 15 (BWL15), 17 (BWL17), 31 (BWL31), 32 (BWL32) e 33 (BWL33). De todas essas listas merece destaque a de número 31, por conter 7,08%, o equivalente a 33 tipos de palavras, correspondentes a nomes próprios de pessoas e países. É válido observar que tal configuração pode ser indicativa de uma existência, mesmo que sutil, de certo indício de tentativa de apresentação de riqueza vocabular no material, não fosse a presença ainda significativa de vocábulos de origem latina ou semelhantes à língua portuguesa, como meses do ano, nomes de países e matérias escolares.

O gráfico a seguir ilustra a qualidade do insumo encontrado no material fornecido pela escola particular às turmas do segundo ano do ensino fundamental:

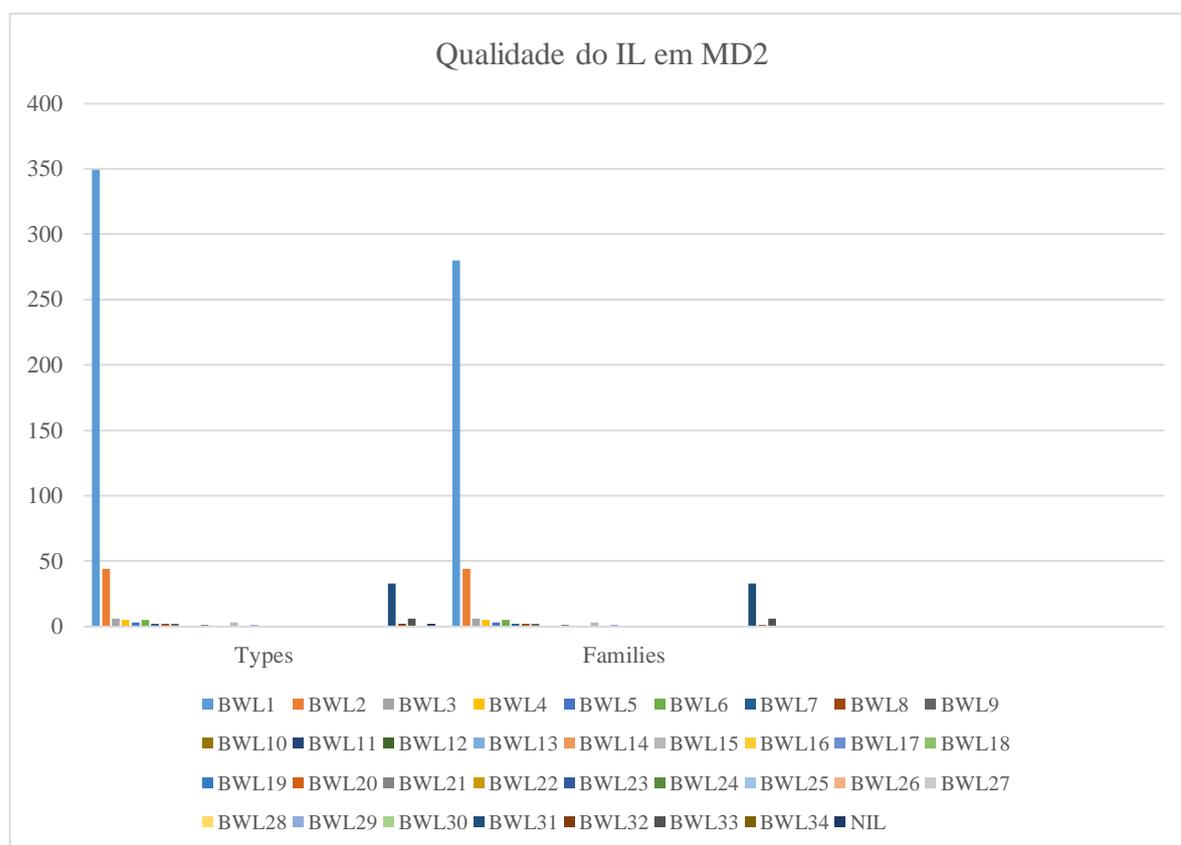


Gráfico 4. Qualidade do IL explícito no material da escola regular particular (MD2)

Ressalta-se que a última coluna do gráfico (NIL), destinada às palavras não identificadas pelo programa como pertencentes à língua inglesa, foi composta pela ocorrência das palavras

sudoku e *T-shirt*. O não reconhecimento da primeira palavra pelo programa pode ser explicado pelo fato de ser esse um vocábulo de origem japonesa e, portanto, ainda não ter sido incorporado à base de dados do BNC. O não reconhecimento de *T-shirt*, por sua vez, pode ser explicado pela presença do hífen, muito embora a grafia mais aceita para a palavra incorpore o hífen – o British National Corpus³⁰ aponta a existência de 635 ocorrências com a presença do hífen contra 22 que não faziam uso do recurso.

Em comparação com o ILO do mesmo contexto de ensino, é possível perceber que o material como um todo apresentou aos alunos, no decorrer do último semestre letivo, um vocabulário mais complexo do que aquele exibido nas aulas observadas – o que se pode notar pela maior quantidade de palavras pertencentes a listas de vocabulário mais variadas no material didático em comparação com as produzidas em sala de aula. Nota-se, por fim, que a própria organização do material, aliada às escolhas de atividades a serem oferecidas aos alunos pela professora, demonstram a existência de uma maior preocupação com o aprendizado do vocabulário: o material, por propor um número maior – e, portanto, mais repetitivo – e mais diversificado de atividades sobre um mesmo conteúdo, e, a professora, por organizar a ordem de apresentação dessas atividades aos alunos.

3.3. A professora da escola de idiomas: crenças e perfil profissional

P3 era formada em Administração e Marketing desde 1999 e em Pedagogia Plena desde 2006. Antes de dar início a seu empreendimento, há 16 anos, P3 já havia trabalhado com ensino de informática para crianças em escolas do município no qual se localizava E3.

Apesar de sua não formação em um curso de Letras, mais especificamente, P3 informou ter aprendido o idioma por meio de cursos em escola de línguas – a qual, ressalta-se, utilizava a mesma metodologia empregada em seu estabelecimento de ensino –, de cursos de intercâmbio

³⁰ Disponível em: <<http://corpus.byu.edu/bnc/>>. Acesso em 01 mai. 2013.

no Canadá e em viagens aos Estados Unidos. Segundo ela, a metodologia do curso de línguas, juntamente com necessidades de trabalho motivaram-na a aprender o idioma.

P3 considerava-se satisfeita com seu nível de proficiência na língua na ocasião da entrevista, mas alegou desejar ter mais tempo para se dedicar a atividades outras, como, por exemplo, aprender francês. De acordo com P3, a posse de graduação em licenciatura específica para a área de atuação de um profissional diferencia-o dos demais no quesito didática. P3 informou ter em seu estabelecimento de ensino dois tipos de professores, ambos suficientemente proficientes na língua-alvo e, portanto, habilitados para trabalharem com ensino dessa língua: os graduados, que, em menor número, costumavam não apresentar experiência no exterior; e os não-graduados, falantes fluentes do idioma e com cursos de línguas no exterior, como se nota no excerto a seguir:

P3 por exemplo + eu tenho professores que não são formados na área e professores que são formados os professores que não são formados na aula eles têm muita experiência no exterior né + e os professores ã formados às vezes têm experiência no exterior às vezes não + a didática + a didática do professor formado em letras pedagogia é outra + entendeu {ASC} + é é é é visível a didática que acompanha o professor com graduação

Excerto 43. Entrevista com P3 (E3)

P3 revelou fazer uso da língua estrangeira fora da sala de aula apenas com sua filha recém-nascida. A professora informou, ainda, buscar aprimorar sua proficiência em inglês por meio de filmes – os quais a ajudam a praticar sua habilidade de compreensão oral. No ano de 2012, P3 lecionava para uma média de 12 turmas de variados níveis de proficiência. No entanto, ela revelou ter preferência pelo trabalho com crianças, dada a dificuldade de se encontrar profissionais capacitados para atuar com o referido público.

P3 [...] eu sempre trabalhei mais com criança por conta de eu não ter professor específico pra criança [...]

Excerto 44. Entrevista com P3 (E3)

P3 informou, ainda, ter o hábito de preparar todas as aulas de determinado livro/nível logo após o lançamento de novas versões dos materiais. No entanto, para a turma observada nessa pesquisa, P3 revelou não se dedicar à preparação das aulas, em virtude de já conhecer o material por completo. A professora acredita que, dentre os motivos que incentivam os pais a matricularem seus filhos na escola de línguas, encontra-se, basicamente, o reconhecimento, por parte desses pais, das necessidades de uso e conhecimento de LE. Já as crianças, por sua vez, segundo P3, interessavam-se por escolas de línguas, geralmente, em detrimento da vontade manifestada pelos pais ou da metodologia do curso.

P3 alguns os filhos mesmo gostam + raro no caso + a maioria os pais querem é: dar aos filhos o que eles não tiveram + sabem da necessidade de uma segunda língua e matriculam + é o que acontece na maioria dos casos

Excerto 45. Entrevista com P3 (E3)

P3 olha + além da da/ assim dos pais falarem bastante eu acho que: a visão de de/ + alguns né + tem alunos e alunos a gente sabe bem disso + mas eu acho que assim a maioria deles é + no início é divertido ver que: que fala + que o negócio funciona + a metodologia ajuda muito + eu acredito nisso

Excerto 46. Entrevista com P3 (E3)

Com relação à turma cujas aulas foram investigadas nesta pesquisa, P3 afirmou que, aproximadamente, 70% dos alunos tinham interesse efetivo pelo curso, classificando a turma, inclusive, como “boa”. P3 considera os recursos disponibilizados pelo estabelecimento de ensino como adequados para o desenvolvimento da aula, reforçando a necessidade de exercícios extras à turma. A professora afirma, ainda, ter uma aluna na sala que apresentava dificuldade de aprendizado em suas aulas, mas não por falta de esforço, e, sim, por não possuir tecnologias e “aberturas”, ou seja, oportunidades para prática de língua como os demais. Os excertos a seguir ilustram essas afirmações:

ER você considera os recursos da escolar adequados para o desenvolvimento de seu trabalho {ASC}

P3 sim + aGOra principalmente porque a gente recebeu um *kit* + bem legal que dá pra trabalhar porque às vezes faltava ã: atividade extra né porque eles precisam de atividade extra praquela para aquela idade é: essencial + se ficar SÓ: naquele + naquela roTIna + num: num vinga num sabe RENde o negócio parece que eles CANSam parece não + cansam + né

Excerto 47. Entrevista com P3 (E3)

ER havia algum aluno que você percebia que tinha dificuldade de aprendizado nas suas aulas {ASC}

P3 tem mas é dificuldade não é por + falta de esforço é porque TEM dificuldade mesmo + é: aluna + né aluna que vem de escola ã estadual PÚblica + na verdade + ã do município + e assim ela não teve ã como eu vou te falar {ASC} assim olha ela não tinha computador em casa ela não teve aberTURas praquilo sabe ela não tinha o que os outros tinham isso tudo colabora + querendo ou não é é um *up* né

Excerto 48. Entrevista com P3 (E3)

Para P3, o ensino de LEC no Brasil tem por objetivo promover a alfabetização na língua estrangeira juntamente com a promoção de motivação cultural. Segundo ela, seu estabelecimento de ensino busca sempre voltar-se às necessidades atuais das crianças, ou seja, a motivação para o aprendizado da língua acontece levando-se em conta o desejo por viagens à Disney manifestados pelas crianças, por exemplo, e não se pensando, necessariamente, em seu futuro profissional. No entanto, P3 acredita que o ensino de línguas no Brasil ainda se encontra ofertado de maneira insuficiente, não em termos de metodologias ou de oferta, mas, sim, de falta de interesse e de garantia de importância a tal aprendizado, como se vê a seguir.

P3 hum: + busca-se desenvolver ((referindo-se ao ensino de ILEC)) + né o o + lógico a alfabetização no segundo idioma com certeza + mas pra eles eu acho que é uma motivação assim cultural + eles pensam em inglês eles pensam em disney por exemplo + nessa idade + é fato + eles não pensam em *business* eles não pensam em nada disso é *busin*/ é é: disney o negócio deles então pra eles o objetivo deles é viagem por ora até eles + saberem da necessidade de um segundo idioma pra um trabalho + pra escola [...] para as necessidades atuais + exatamente+ né então a gente brinca olha o dia que você for pra disney você vai saber pedir isso você vai/ então aqui pra ele/ tanto que vai um grupo pra disney agora em dois mil + e

catorze né + de tanto a gente + é: incen/ + e: é um incentivo de qualquer forma + então eles chegam lá os pais não falam mas eles falam alguma coisa é uma glória já tá ótimo + né é um incentivo de qualquer forma

Excerto 49. Entrevista com P3 (E3)

P3 no:ssa pobre ((referindo-se ao ensino de inglês para crianças no Brasil)) + pobre pobre pobre pobre + MÍnimo mínimo [...] mesmo até é: em escolas particulares essa do/ muito pobre pobre + assim na verdade não é que falta escola não é isso que eu quero dizer + não é que falta metodologia + falta interesse [...] mesmo pagando falta interesse

Excerto 50. Entrevista com P3 (E3)

P3 ressalta que aprender inglês desde a infância é uma prática significativa em virtude de tal trabalho definir, de antemão, o interesse dessas crianças pelo idioma. A professora acredita que o trabalho com crianças seja diferente do trabalho com as demais faixas etárias, especialmente no que concerne à dinamicidade das aulas e ao trabalho com recursos, devendo-se a aula voltada ao público infantil lançar mão de elementos visuais. A professora afirma considerar o trabalho com crianças como representante de um nível maior de dificuldade, de desafio para o professor, mas acredita que não é necessário apresentar um nível elevado de proficiência no idioma para a realização de tal trabalho. Em comparação com escolas de ensino regular, P3 enxerga as configurações de ensino distintas, especialmente no que se refere à realidade enfrentada por tais escolas – salas numerosas que requerem emprego de metodologia e de postura, por parte do professor, diferentes –, mas não acredita haver diferença significativa, no que tange aos professores, em relação a seus níveis de proficiência.

P3 mui:to ((referindo-se à importância do ensino de ILEC)) + nossa você cresce eu acho que já a cabecinha *open* + o:u ele vai amar ou ele já vai odiar né é *open minded* sei lá eu acho que que enriquece + você aprende a gosTAR daquilo + ou aprende a odiar

Excerto 51. Entrevista com P3 (E3)

P3 alguns ((referindo-se a professores de escolas regulares)) tentam + manter o mesmo nível mas eles não podem seguir uma mesma metodologia + que colabora muito em sala de aula nesse

tipo de escola + pro ensino de regular + é difí/ é difícil trabalhar com um grupo de trinta e cinco alunos por exemplo um método ((nome de E3)) + não é {ASC} como você vai trabalhar {ASC} + é: não é falta + de vontade do professor né + é + além de que o professor de/ ele já educado de uma forma lá + é: diferente ele é educado eu quero dizer assim ele é é: levado a fazer de uma forma diferente + né num: permitem + é bem isso

Excerto 52. Entrevista com P3 (E3)

De acordo com P3, a principal competência que um professor de LEC deve apresentar é a capacidade de correção e tratamento de erro. Segundo ela, é extremamente importante que o professor faça a correção de maneira uníssona, dirigindo-se ao aluno de maneira direta apenas quando se encontram a sós, de modo a promover o aprendizado correto da língua sem causar possíveis traumas com o aprendizado do idioma à criança. Os excertos abaixo ilustram a opinião de P3.

P3 é: a dinâmica que você tem que usar + é com criança é diferente do jovem e muito mais diferente do adulto tanto que os nossos materiais são diferentes + né tem que ser BEM visual pra criança eu acho que tem que ser/ o TIpo de professor tudo tem que ser diferente

Excerto 53. Entrevista com P3 (E3)

P3 PARA criança às vezes e mais difícil dar aula do que pra um adulto + porque não é só paciência não é só didática né é um conjunto + EU particularmente prefiro mil vezes dar aula pra crianças do que pra adulto entendeu {ASC} além de que assim o adulto ele ve/ ah ele vem porque ele quer tudo bem alguns alguns vêm porque precisam + o adulto que precisa e está aqui só porque precisa e não gosta deus me livre é um absurdo + né agora criança ou ela gosta ou ela odeia + então é legal por causa disso + é mais fácil de trabalhar

Excerto 54. Entrevista com P3 (E3)

P3 não necessariamente ((referindo-se a um nível alto de proficiência para lecionar ILEC)) dependendo do nível/ por exemplo com criança não

Excerto 55. Entrevista com P3 (E3)

P3 ((referindo-se às competências necessárias para lecionar ILEC)) ser dinâmico + ter muita paciência né + é: saber o idioma com toda certeza e saber corrigir + o tratamento direto com a correção é primordial + tem criança que tem trauma e é na infância que acontece isso com certeza [...]

Excerto 56. Entrevista com P3 (E3)

Percebe-se, assim, que P3 acredita na metodologia proposta pelo material – e pela escola, por extensão –, seguindo-a rigidamente e confiando-lhe os créditos pelo sucesso da aprendizagem dos alunos – uma vez que o professor assume a posição de aplicador da referida metodologia. A subseção a seguir permite o estabelecimento de uma comparação entre as crenças de P3 e sua prática.

3.3.1. Configuração das aulas na escola de idiomas: organização do processo de instrução

As aulas em E3, assim como nas demais escolas, seguiam o modelo tradicional de aulas APP, dando-se a prática por meio de atividades tanto de cunho oral quanto escrito – acompanhando-se, necessariamente, esta ordem de apresentação – e a produção por meio de atividades exclusivamente escritas. Seguindo-se o proposto pelo material didático adotado, as aulas costumavam ser divididas em pares e ímpares, sendo que as últimas forneciam insumo novo ao aluno e as primeiras eram estruturadas com o intuito de reforçá-lo.

As aulas de P3 iniciavam-se frequentemente por meio da realização de solicitação aos discentes para que abrissem o material na página da lição a ser trabalhada e de chamadas de atenção para a aula. Nas aulas ímpares, prosseguia-se com leitura do tema/título da lição e de respectiva repetição por parte dos alunos. P3 perguntava às crianças o significado do título e, após as tentativas, bem sucedidas ou não, de resposta, fornecia-lhes a tradução literal, solicitando-lhes, ainda, que a anotassem na apostila. As aulas pares, por sua vez, não apresentavam um esquema rigidamente fixo de apresentação de conteúdo novo, podendo iniciar-se ou por meio de uma canção na língua estrangeira – à qual os alunos deveriam ouvir;

receber e/ou elaborar a tradução da música por meio de/juntamente com a docente; e, por fim, cantar – ou por meio da realização de atividades de ditado – nas quais os alunos deveriam, por exemplo, enumerar figuras. Os excertos a seguir apresentam o exemplo de um trecho de aula par e ímpar, respectivamente:

- P3** moçada *lesson forty one + let's go*: {ASC}
- As** ((alunos conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))
- P3** *lesson + forty + one + hã* {ASC}
- As** ((alunos conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))
- P3** que foi ((nome de aluno A1)) {ASC}
- A1** nada + (INCOMP)
- A2** que é aniversário dele (INCOMP)
- P3** HOJE {ASC}
- A2** ele não convidou ninguém
- P3** ele não convidou/ + é hoje {ASC}
- A2** ONtem
- A1** não foi + foi dia vinte e sete
- A3** ele NÃO convidou eu e a ((nome de aluno A2)) (INCOMP) somos as aMIgas de:le na ((nome da escola)) + e ele não convidou + ele só convidou o ((nome de amigo de A1)) e o ((nome de aluno A4))
- A1** é + porque eles me convidaram pro deles
- P3** bom + vamos lá
- A2** nem foi o meu ain:da
- P3** *let's go*: [3] *forty one* [3]
- A2** qua:renta e um {ASC}
- P3** aê: ((nome de aluno A2))
- A1** a: leluia + ela acerto:u [...]
- P3** moçada *forty one* + olha o nome da *lesson*

- A7** *ô teacher* (INCOMP)
- P3** ((nome de aluno A3)) + *please + pay attention/* + prestem atenção no nome da *lesson* + *AT* + *a picnic* + repitam
- As** *at a picnic*
- P3** e aí {ASC}
- A5** no picnic
- P3** em UM picnic + *at a picnic*
- A3** era {ASC}
- P3** emenda na hora de falar que fica bem mais bonitinho + *at a picnic*
- A2** era picnic {ASC}
- P3** *ó + at a + at a*
[...]
- A5** *at a picnic* {ASC} + *at a*
- A2** *at a picnic*
- A3** ela falou era
- P3** *at + a + picnic* + aí emenda falando *at a*
- A5** *at a*
- A2** ela colocou + era
- P3** não ((nome de aluno A3)) + a tradução em português é em um piquenique

Excerto 57. Trecho de aula 1 (E3 P3)

- A4** quarenta + quarenta
- P3** *forty* {ASC} + *forty* {ASC} + amanhã tem feriado + amanhã descansa
- A4** só que amanhã eu vou ter catequese
- A2** não ((nome de aluno A4)) eu não tenho
- As** ((alunos conversam concomitantemente))
- P3** *let's go:* + *lesson for:ty + days of the week* + super legal hoje hein + hoje super super super legal hein + vamos começar revisando como é eu vou mesmo [da última/] {ASC}
- As** [*I go*]

- P3** ai que legal: + e eu vou à igreja {ASC}
- As** *I go to: church*
- P3** tá certo isso ((nome de aluno A5)) {ASC} [2] *I go to church* {ASC}
- A5** ((faz sinal de que não sabe responder))
- P3** então abre na *thirty-nine*
- As** ((crianças riem))
- P3** é que você faltou por isso que eu estou perguntando + tá {ASC} você copiou a sua lição {ASC}
- A5** ((faz sinal de “não” com a cabeça))
- P3** [...] ó copia a lição dela a trinta e nove enquanto isso que você vai precisar pra fazer seus exercícios [...] ah: vamos ouvir a musiquinha pra aprender a falar dias da semana
- A3** *sunday monday sunday* ((cantando))
- P3** ó + prestem atenção o que fala + o nome da música é [dias da semana]
- As** [dias da semana]
- A5** *teacher* eu tô copiando as tarefinhas
- P3** não agora não vai pra musiquinha pra você aprender os dias da semana + dias da semana + aí ó ele fala assim na música + tem cinquenta e do/ du/ ô cinquenta e duas semanas em um ano
- A1** verdade?
- P3** vamos dizer os nomes dos dias da semana + aí ele fala domingo segunda terça quarta quinta sexta sábado
- A4** domingo
- P3** dias da semana + eu conheço os dias da semana eu sei os dias da semana
- A1** eu também
- A3** eu também
- A2** eu também
- As** ((conversam concomitantemente))
- MD** ((nome de E3)) *kids + lesson forty*
- P3** alá hein
- MD** ((música)) *there are fifty-two weeks in a year let's say the names of the days of the week*

P3 vai começar hein + *sunday*

MD *sunday + monday + tuesday wednesday thursday + friday + saturday + days of the week + sunday + monday + tuesday wednesday thursday + friday + saturday + days of the week + sunday + monday + tuesday wednesday thursday + friday + saturday + days of the week + sunday + monday + tuesday wednesday thursday + friday + saturday + I know the days of the week*

Excerto 58. Trecho de aula 2 (E3 P3)

Nas aulas ímpares, o esquema de apresentação seguida de prática oral por meio de repetição mantinha-se inalterado para a apresentação do vocabulário e, na sequência, dos verbos e das frases. Figuras não eram exploradas, embora tal prática fosse solicitada pelo material, como se observa no excerto a seguir. Os alunos costumavam ser bastante participativos e P3 tinha o hábito de recuperar a atenção dos estudantes que julgava distraídos questionando-os diretamente a respeito da tradução do termo com que trabalhavam no momento da dispersão.

P3 tudo que eles costumam fazer em um *picnic* + tudo bem {ASC} + *let's repeat* + [*barbecue*]

A3 [espera]

As *barbecue*

A4 nadar + não

P3 *barbecue* nós costumamos fazer on *SUNdays* at ho:me + tem *MEAT* no nosso *barbecue*

A5 que {ASC}

P3 tem pica:nha

A5 churrasco

A7 ai que gostoso + picanha

P3 que que vem a ser um *barbecue* então {ASC}

A5 churrasco

P3 churrasco + muito bem
[...]

P3 CONtinuando + depois de *barbecue*: + todo mundo marcou o que é um *barbecue* {ASC}

A7 não

- A4** sim
- P3** que que é um *barbecue* então ((nome de aluno A3))
- A5** churrasco
- P3** ((nome de aluno A2)) {ASC} + que que é um *barbecue* {ASC}
- A7** churrasco
- P3** churrasco
- A5** é churrasco + é chuRRUSco
- P3** próxima + *tablecloth*
- As** *tablecloth*
- P3** pra por no chão + [eu preciso] de uma *tablecloth*
- A1** [toalha]
- A5** chinelo + chinelo
- A1** toalha
- P3** toalha de mesa
- A5** ah toalha
[...]
- P3** lá embaixo + *repeat* + *let's have a picnic*
- As** *let's have a picnic*
- P3** e aí {ASC} + qual é a tradução ((nome de aluno A3))
- A3** *let's* {ASC} + *let's* {ASC}
- P3** que que é *let's* {ASC}
- A2** não sei
- A5** a gente não aprendeu
- P3** coloquem aí + VAmos
- A7** ai que gostoso
- P3** como fica então *let's have* {ASC} + vamos a {ASC} + vamos ter: + vamos ter um picnic + vamos ter: + um picnic
[...]

Tanto nas aulas pares quanto nas aulas ímpares, fazia-se presente o exercício de revisão, realizado por meio de prática oral com os conteúdos trabalhados anteriormente. Desse modo, após a apresentação e o término das repetições, os alunos, em uníssono, praticavam oralmente a tradução de frases enunciadas por P3 em português para a língua inglesa – embora a apostila sugerisse apenas repetição na língua estrangeira – e substituição de palavras em frases enunciadas na LE. P3 costumava auxiliar os alunos ao perceber a existência de dificuldades para realização da atividade por meio do fornecimento entoacionalmente marcado do elemento linguístico que daria sequência à produção do enunciado, como se vê abaixo.

P3 então vamos lá + vamos só recordar + como que é eu vou mesmo {ASC}

As *I go*

A3 onde que é {ASC}

A2 aqui ó

P3 *I go* + eu vou à igreja

As *I go to:*

A5 *church*

P3 *church* + eu vou à igreja com meus amigos

As *I go to the/*

P3 [*TO church*]

As [*to church*] with my friend

P3 eu vou AO cinema nos fins de semana

As *I go to the movies*

A3 *sat/*

P3 [*on weekends*]

As [*on weekends*]
[...]

Em seguida, nas aulas ímpares, os alunos se deparavam com um diálogo contendo, em média, três figuras nas quais as falas dos personagens contextualizavam o insumo oferecido anteriormente. P3 costumava ler o diálogo e solicitar que os alunos, em coro, repetissem sua leitura, como se observa no excerto a seguir:

- P3** vamos lá junto com a *teacher* ((realiza a leitura do diálogo e as crianças repetem)) + *hey kids*
- As** *hey kids*
- P3** *let's have a picnic today*
- As** *let's have a picnic today*
- P3** *I ha/ I love picnics*
- As** *I love picnics*
- P3** *and I love to go to the beach*
- As** *and I love to go to the beach*
- P3** vira a página ((nome de aluno A2))

Excerto 61. Trecho de aula 1 (E3 P3)

O trabalho com oralidade ficava, assim, restrito à prática de vocabulário por meio de repetição e de versão de palavras para a língua inglesa. A professora costumava repetir constantemente os vocábulos trabalhados não apenas pela presença já repetitiva desses vocábulos no material, mas também para enfatizá-los no decorrer da aula.

Na sequência, dava-se início, então, tanto nas aulas pares quanto nas ímpares, a um conjunto de exercícios de compreensão escrita. Assim como P2, P3 costumava alterar a ordem de realização dos exercícios para que os alunos pudessem realizar as atividades de compreensão oral – as quais eram ditadas por ela ou pelo material de áudio – ou atividades mais complexas em conjunto, com o auxílio da docente, de modo que, ao término dessas atividades, os discentes deveriam, individualmente, realizar as demais.

- P3** *é + estamos lendo aqui em cima inclusive*
- A3** *aqui ((nome de aluno A2) ó*
- P3** *let's see the picnic checklist*
- As** *let's see the picnic checklist*
- A3** *spot*
- P3** *sunscreen forks knives: napkins + tudo bem {ASC}*
- As** *sunscreen forks + knives + napkins*
- P3** *ó o plural de knife aqui*
- A7** *knives*
- P3** *okay + agora + esses objetos que estão aqui vocês vão escrever o que vocês tem na linha de cima no I have + e o que vocês não tem aqui em baixo + [por exemplo] que que tem aqui {ASC}*
- A7** *[como assim] {ASC} + que que tem a/*
- P3** *vamos ver que que tem aqui*
- A5** *sabonete {ASC}*
- P3** *tem jelly + tem tablecloth + tem napkin + pa:per pla:tes + bottle*
- A7** *que que é esse negócio aqui {ASC}*
- As** *milk*
- P3** *bottle of milk essa*
- A1** *[eu tenho tudo teacher]*
- A7** *[que que é isso daqui] teacher*
- A3** *eu tenho tudo*
- A7** *teacher*
- P3** *tudo bem escreve tudo em cima + can opener*
- A7** *tudo em cima*
- P3** *abridor de latas*
- A7** *ah*
[...]

Ao término das atividades, os alunos deveriam fazer uso de um material contendo atividades de prática escrita extras. As crianças que não conseguissem terminar as atividades em sala deveriam realizá-las como lição de casa para a aula seguinte. A oralidade apenas era empregada a partir de então com a finalidade de corrigir as produções dos alunos.

Ressalta-se que, semelhantemente aos demais contextos de ensino, em E3, quando os educandos apresentavam dificuldade para escrever determinada palavra ou, ainda, para se lembrar de seu equivalente na LE, P3 solicitava que eles voltassem à lição em que a palavra havia sido ensinada, para copiá-la ou relembra-la.

Percebe-se, portanto, a existência de uma coerência entre as crenças apresentadas por P3 quanto ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a prática profissional por ela adotada. A subseção a seguir permite uma comparação entre as crenças e o perfil profissional docente de P3, sua prática pedagógica e o proposto por MD3.

3.3.2. Configuração do material didático empregado na escola de idiomas: influência sobre a estruturação da aula e sobre a fala de P3

O material empregado na escola de idiomas era anual, subdividindo-se em apostila do aluno e, portanto, portadora de insumo novo a ser fornecido aos discentes, e em apostila de atividades – para reforço do referido insumo. Assim como MD2, o material da escola de línguas era composto por apostilas e material de áudio, com a diferença de que, em MD3, o material de áudio era fornecido, também, aos alunos. Ressalta-se, contudo, que tal material era raramente empregado por P3 no decorrer das aulas, a qual acabava fazendo uso de sua própria competência linguística oral para fornecer insumo aos discentes.

As lições ímpares iniciavam-se com uma lista de, aproximadamente, 16 vocábulos posicionados no topo da página e relacionados a um tema que guiaria o desenvolvimento da

aula. Mais ao centro, uma figura era apresentada contendo os vocábulos objetos de ensino – a qual, segundo orientações do material, deveria ser explorada em consonância com os vocábulos oferecidos – mas cujo trabalho era substituído por atividades de tradução, por P3, como já relatado na subseção anterior. Ao final da página, localizavam-se os verbos e as estruturas a serem trabalhadas na lição, como se nota na figura abaixo:

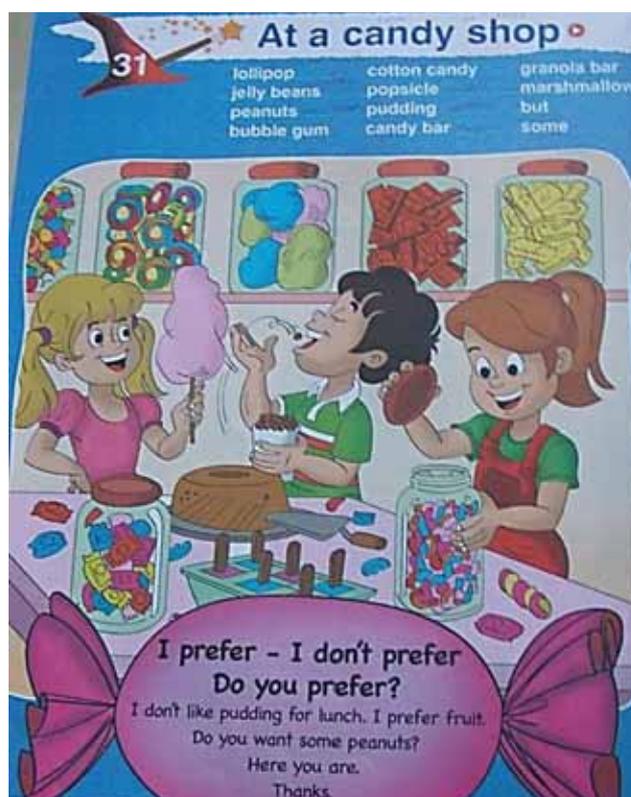


Figura 13. Reprodução de ilustração de MD3

As lições pares, por sua vez, eram destinadas à prática do conteúdo trabalhado na(s) aula(s) anterior(es), no sentido de prover revisão e reforço. A maioria das atividades propostas integrava a prática das quatro habilidades tradicionais de língua(gem): produção e compreensão oral e escrita. De um modo geral, as atividades propostas para prática oral continham exercícios de numeração, associação ou marcação de figuras de acordo com um ditado proferido por P3, envolvendo, também, músicas, compreensão de diálogos seguida de prática, dentre outros. As atividades envolvendo a modalidade escrita, por fim, compunham-se de exercícios de

compreensão de textos e de atividades de associação de palavras e imagens, nomeação de substantivos concretos, fornecimento de respostas para perguntas, dentre outras.

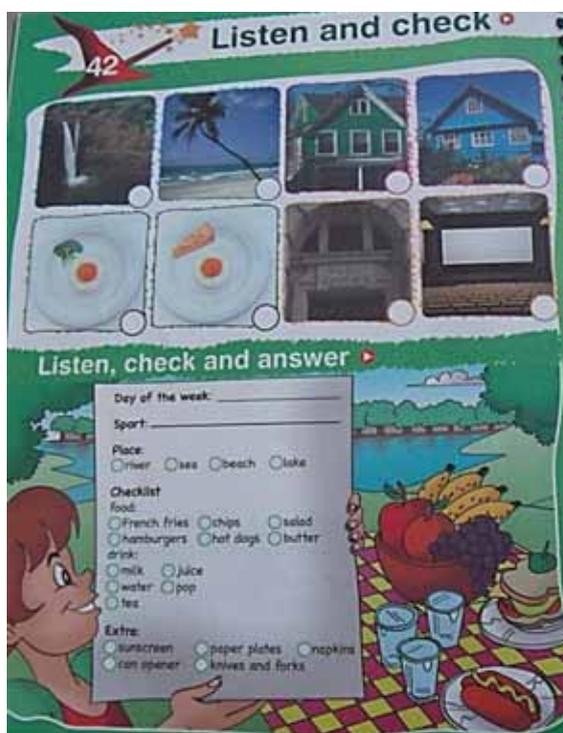


Figura 14. Reprodução de ilustração de MD3

Exercícios semelhantes, mas em menor quantidade, eram propostos na seção destinada à prática por meio de atividades escritas do insumo trabalhado em aulas ímpares e, também, em maior quantidade, em todas as lições das apostilas de atividades. Ressalta-se, ainda, que tanto as aulas pares quanto as ímpares traziam uma revisão da lição anterior. Tal revisão não era explicitada no livro do aluno, apenas no material docente, e diziam respeito a atividades propostas para prática oral que continham exercícios de repetição e substituição, aos quais eram adicionadas atividades de tradução por P3.

Os materiais sempre eram levados para casa pelos alunos e, raramente, havia algum discente que não havia se lembrado de trazer a apostila de inglês para a aula. Assim como nos demais materiais (MD1 e MD2), ressalta-se que o material do professor apresentava uma

concepção de língua(gem) de orientação estrutural, com o professor assumindo o papel de aplicador das instruções nele contidas.

A análise do material e do tratamento a ele fornecido por P3 permite perceber a importância e a influência desse elemento nas aulas em E3 e, por extensão, sua qualidade tradicional de provedor de saber.

3.3.3. A fala da professora nas aulas de língua estrangeira da escola de idiomas: caracterização e oferta de insumo linguístico oral

Na fala de P3, o movimento de iniciação com intencionalidade explicitamente pedagógica costumava partir, assim como nos demais contextos investigados (E1 e E2), da professora, ficando a resposta (R) a cargo tanto dos alunos – em uníssono ou individualmente – quanto, caso os discentes não conseguissem contribuir, da própria docente. Ressalta-se que, novamente, iniciação e resposta mesclavam empregos de língua estrangeira e materna. O terceiro movimento, *follow-up/feedback/avaliação* (F/A), por sua vez, se fazia bastante frequente nas aulas de P3, que tinha o hábito de elogiar, com palavras de reforço positivo como “parabéns”, “muito bem”, “*very good*”, os alunos que participavam ativamente das aulas e que respondiam ao solicitado da forma esperada na língua estrangeira. Ainda com relação ao terceiro movimento, é importante mencionar, por fim, que alguns alunos de E3 costumavam fornecer *feedback* linguístico para a docente no decorrer das aulas, alguns, inclusive, utilizando-se da língua inglesa, como mostra o excerto a seguir:

P3 *let's go + lesson forty-two + yes* {ASC}

A4 *yes*

Excerto 63. Trecho de aula 3 (E3 P3)

Assim como P1 e P2, P3 atuava como facilitadora do conteúdo apresentado, fazendo uso constante de estratégias de tradução em adjacência com a apresentação do insumo na língua estrangeira; de redução da velocidade de fala, marcação de pronúncia e redução de sentenças; ou, ainda, de modificação, visando à aproximação de sons distintos dos presentes na língua portuguesa, como, por exemplo a pronúncia de “th” (/θ/ > /s/ e /ð/ > /d/), de “r” (/ɹ/ > /r/) – as quais oscilavam no decorrer das aulas, ou seja, ora eram apresentadas de modo facilitado ora sua pronúncia se dava de modo mais próximo ao padrão – e a pronúncia de consoantes finais (book = /'bʊk/ > /'bʊki/), muito embora P3, assim como as demais professoras, afirmasse não fazer uso de fala facilitadora ou facilitada.

A esse respeito, é importante mencionar que a estrutura IRF, novamente, não era empregada em simulações de conversações reais na língua-alvo, mas, sim, como parte da fala pedagógica docente. Assim sendo, a troca de turno na ou a respeito da língua estrangeira ocorria tanto no momento de apresentação do insumo e de prática oral – em que eram solicitadas repetições por parte dos alunos –, quanto no momento de correção individual, como exibem os excertos 59 e 60, por exemplo.

P3 também detinha o controle sobre a aula e sobre a troca de turno dos discentes, instaurando, com isso, uma relação assimétrica entre professor e aluno. O quadro interacional das aulas de P3 era, portanto, linguisticamente marcado por alto grau de institucionalidade na fala docente (RECH, 1996 apud ARAÚJO, 2009). No entanto, é válido ressaltar que as quantidades de fala e de tempo de fala de P3 durante as interações pedagógicas eram relativamente equivalentes às quantidades exibidas pelos alunos, em virtude de aos discentes ser fornecido mais espaço para prática oral. É importante mencionar, no entanto, que os alunos de P3 dispunham de um comportamento mais participativo, especialmente em termos orais, o que acabava por tornar a aula em E3, embora tradicional, mais dinâmica.

Destaca-se, ainda, que a investigação da fala docente revelou a existência de um intuito não apenas de promover insumo explícito, mas, também, implícito nas aulas – sendo este último provido não apenas por meio de leitura de textos ou enunciados prontos nos materiais, mas também por meio do emprego de palavras gerais (referência à professora enquanto *teacher*, número de páginas e da lição, *feedbacks*, dentre outros). Percebe-se, também, que as mesmas falas eram produzidas por P3 em larga escala com a finalidade de reproduzir o insumo, especialmente durante a realização de prática oral, e não de oferecer insumo linguístico oral “novo”, ou seja, é possível perceber, por meio de comparação no excerto 60, por exemplo, que o tempo utilizado no fornecimento de i+1 é bastante inferior ao empregado no reforço do mesmo i+1. Ressalta-se, contudo, que tal apresentação inicial de i+1 ocorria necessariamente por meio da modalidade oral da língua(gem), pautada na e concomitantemente com a observação da forma escrita.

Ressalta-se que tal insumo implícito era apresentado tanto por meio do emprego adjacente de LM e LE, quanto por meio exclusivo da LE. No excerto 64, é possível notar a ocorrência da referida adjacência em II por meio do emprego do termo exclusivamente na língua estrangeira; ao passo que o excerto 65 ilustra o emprego de II em dois momentos por meio da adjacência LM e LE:

P3 moçada *lesson forty-one* + *let's go lesson forty-one*

A1 (INCOMP)

P3 hã {ASC}

A2 ((alunos conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))

Excerto 64. Trecho de aula 1 (E2 P2)

A1 moçada *forty-one* + olha o nome da *lesson*

P3 *teacher* (INCOMP)

A2 ((nome de aluno A3)) + *please*

A3 (INCOMP)

P3 *pay attention* + prestem atenção no nome da *lesson* + *AT* + *a picnic* + repitam [...]

Excerto 65. Trecho de aula 1 (E2 P2)

Destaca-se que P3 não tinha o hábito de questionar abertamente se os discentes haviam entendido ou se apresentavam alguma dúvida com relação aos vocábulos ensinados, mas, diferentemente das demais docentes investigadas (P1 e P2), P3 questionava os alunos a respeito da compreensão das instruções de realização de atividades fornecidas. Caso tivessem dúvidas, P3 fornecia explicações novamente. Durante a realização das tarefas, contudo, os estudantes eram, assim como em E1 e E2, instruídos a procurarem pelos vocábulos de que necessitavam nas páginas anteriores da apostila. Quando diretamente solicitada a respeito do equivalente na língua estrangeira ou portuguesa para determinada palavra, P3, contudo, costumava responder.

As aulas configuravam-se, portanto, novamente, em uma abordagem de ensino-aprendizagem bastante tradicional e unidirecional (do professor ao aluno), dando-se por meio da apresentação de itens vocabulares descontextualizados, seguida de contextualização por meio de enunciados em histórias infantis adaptadas, e de prática desses mesmos itens vocabulares isolados por meio de exercícios de repetição mecânicos e de tradução, substituição e memorização – não apresentando, portanto, traços significativos de comunicatividade (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992). O trabalho com oralidade ficava restrito à prática de vocabulário e de estruturas enunciativas por meio de repetição e de versão de palavras para a língua inglesa ou nos momentos de correção dos exercícios, em que os alunos tinham a oportunidade de responder oralmente.

Percebe-se, com isso, que, novamente, a oferta de insumo não se dava por meio do modelo do insumo-interação-produção (IIP), especialmente pelo fato de o insumo oferecido não passar pelos estágios de interação, de produção e, conseqüentemente, de negociação de sentidos por parte do aluno, graças à centralização da aula na figura do professor. Ou seja, o

propósito da aula de P2, mais uma vez, assemelhava-se à hipótese cognitivista – e, portanto, mais tradicional – do insumo proposta por Krashen (1987). As produções dos alunos ficavam, portanto, restritas ao caráter de prática de pronúncia, e de memorização de estrutura reproduzindo o insumo explícito oferecido. É válido ressaltar, contudo, que a iniciativa por parte de alguns alunos de fazerem uso da LE além dos momentos solicitados pelo professor aponta para a possibilidade, mesmo que restrita, de existência de maiores níveis de comunicatividade nas aulas.

Percebe-se, assim, que a aula de P3, assim como a de P1, ainda era marcada, especialmente no que concerne à oralidade, apenas pelo que o modelo IIP considera como início do processo: a apresentação de insumo novo. As aulas em E3 acabam restringindo espaço para o risco, a testagem de hipóteses, a autocorreção, a interação na língua-alvo, a negociação de sentidos, ou para o incentivo à prática do insumo novo em sala de aula, embora tal possibilidade ainda seja relativamente superior à permitida nos demais contextos. O insumo é, portanto, ofertado diretamente, ou seja, contextualizado pela história, mas sem mobilização de conhecimentos prévios dos alunos de forma significativa e não apresentando, por fim, finalidade produtiva/interativa – ao menos não imediata. Assim como P1 e P2, P3 assume o papel de detentora de saber, ou, então, de detentora do instrumento de saber – o material didático.

A fala dos alunos, por sua vez, compunha-se tanto de elementos de repetição, quanto de resposta para exercícios de prática oral – geralmente versão, substituição e nomeação de figuras. Raramente os alunos não forneciam ou não tentavam fornecer a resposta esperada para a atividade solicitada. A aula configurava-se, portanto, em uma abordagem de ensino-aprendizagem bastante tradicional, sendo o insumo oferecido determinado, exclusivamente, pela apostila, a qual funcionava, novamente, como uma espécie de guia do professor.

Ressalta-se, por fim, que, assim como em E1, a facilitação da fala de P2, contudo, não se configura, necessariamente, em elemento desestabilizador do processo de aprendizagem nas aulas ministradas pela docente. É válido questionar, contudo, novamente, a ausência do elemento interativo e produtivo, especialmente em um ensino voltado para crianças (CAMERON, 2001 apud ROCHA, 2007), ocasionando o não fechamento do ciclo interativo de construção da oralidade proposto em Casseiro (2013, p. 139).

3.3.4. O insumo linguístico oral produzido na fala do professor nas aulas da escola de idiomas: qualidade e quantidade

Na escola de idiomas, foi possível perceber, novamente, a ocorrência de um emprego bastante repetitivo dos vocábulos selecionados enquanto insumo (4835 itens); pouco variado (TTR = 451/4835); tão pouco sofisticado quanto o empregado nos demais contextos de ensino, notável por alta concentração de palavras nas listas BWL1 (3981, 82,34%) e BWL2 (317, 6,56%); e, por fim, menos denso e mais complexo, composto por elementos linguísticos morfológicamente variados, tais como substantivos concretos pertencentes ao universo infantil, verbos de ação e de estado, adjetivos, advérbios, pronomes, preposições e juntores. Observe-se, para tanto, os dados contidos no gráfico a seguir:

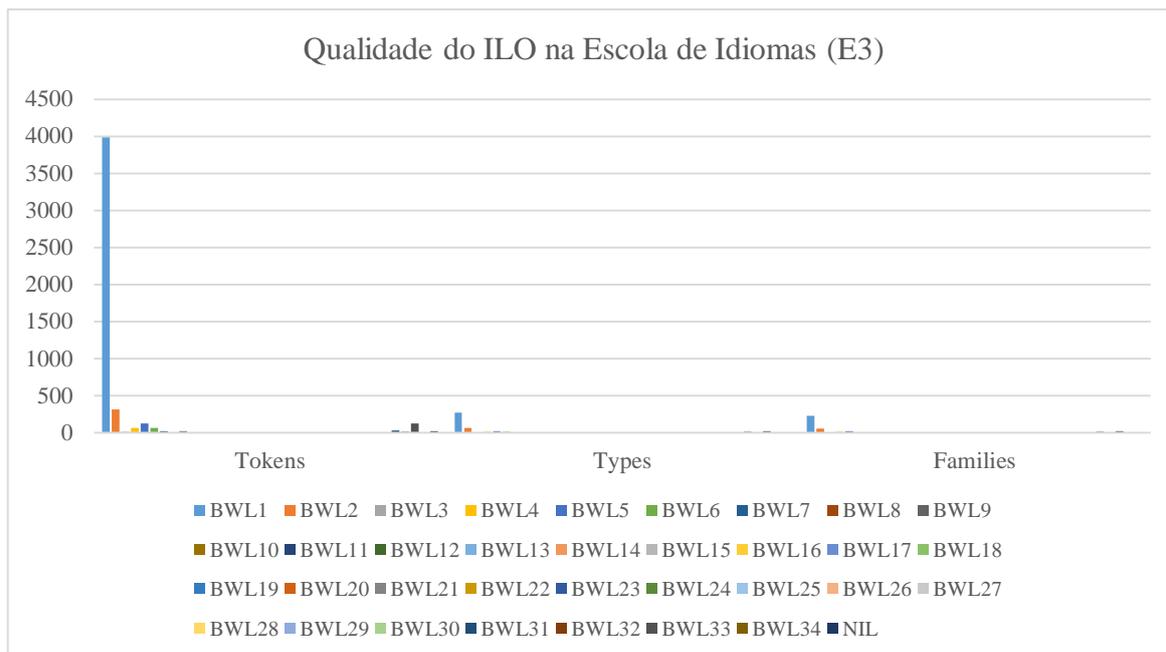


Gráfico 5. Qualidade do ILO na escola de idiomas (E3)

A existência de um número de *types* e de *families* extremamente inferior ao número de *tokens*, leva a se reconhecer uma opção pela repetição do conteúdo oferecido, de modo a se buscar promover sua memorização. No entanto, a quantidade de itens de insumo produzida (4835 itens) tanto pelo professor quanto pelo material de áudio aponta para a existência de um emprego de língua estrangeira mais frequente em sala por parte de P3 e, conseqüentemente, em uma maior exposição dos alunos a essa língua-alvo.

É válido destacar que grande parte do número de *tokens* é composto por ocorrências de itens gramaticais, como *I* (391 ocorrências), *for* (79), *a* (94), *and* (58) e *at* (42). Contudo, os verbos *like* (84), *home* (74), *help* (72), *play* (46), *love* (80), *go* (130), juntamente com *mom* (41) e o numeral cardinal *one* (45) também se constituíram em itens lexicais de grande emprego – todas presentes em MD3.

Segundo as instruções contidas no material, as aulas tinham por propósito desenvolver a língua estrangeira nos alunos. O trabalho com a língua(gem), mais especificamente, era realizado por meio da apresentação dos itens lexicais primeiramente isoladamente, posteriormente, contextualizado em curto diálogo e, finalmente, nas atividades propostas.

Nesse sentido, foi elaborada uma lista com os vocábulos propostos pelas apostila do terceiro e do quarto semestre. Ao longo do semestre, foram apresentados 490 itens lexicais aos alunos, dentre os quais encontravam-se cores, meios de transporte, números, esportes, alimentos. Novamente, nessa análise, optou-se por incluir apenas os *types* e as *families* das palavras ofertadas pelo material na listagem, e não a quantidade exata (*tokens*) de palavras presentes na apostila, tendo em vista que, em algumas atividades, as palavras não eram apresentadas explicitamente por meio da escrita.

Os resultados fornecidos pelo programa RANGE indicaram que, das 490 palavras analisadas, 62,56% (302 palavras) eram tipos pertencentes à lista de vocábulos com emprego mais frequente na língua inglesa (WL 1), seguidas de 15,73% (76 palavras) pertencentes à segunda lista (WL 2). Percebe-se, com isso, que o material da escola de línguas comporta vocábulos, em sua grande maioria (78,29%, ou seja, 378 de 490 palavras) de uso mais frequente na língua inglesa e, portanto, de baixa complexidade.

Curiosamente, contudo, ao menos uma palavra foi enquadrada nas listas de número quatro (WL 4), cinco (WL 5), seis (WL 6), sete (WL 7), oito (WL 8), nove (WL 9), dez (WL 10), 11 (WL 11), 12 (WL 12), 14 (WL 14), 15 (WL 15), 17 (WL 17), 18 (WL 18), vinte (WL 20), 31 (WL 31), 32 (WL 32) e 33 (WL 33). É válido observar que tal configuração pode ser indicativa de uma existência de certo indício de tentativa de apresentação de riqueza vocabular no material, tendo em vista que, semelhantemente ao insumo de MD2, o insumo de MD3 categorizado como menos frequente era composto por menor frequência de vocábulos de origem latina ou semelhantes à língua portuguesa, com exceção dos meses do ano e de nomes geográficos (BWL31). A lista BWL32 comporta interjeições e, BWL33, palavras compostas.

O gráfico a seguir ilustra a qualidade do insumo encontrado no material fornecido pela escola particular às turmas do segundo ano do ensino fundamental. Ressalta-se que a última coluna do gráfico (NIL), destinada às palavras não identificadas pelo programa como

pertencentes à língua inglesa, foi composta pela ocorrência das palavras *eggplant*, *Wiz*, *oink*, *yummy* e *T-shirt*. O não reconhecimento da palavra *eggplant* talvez seja explicado pelo fato de existirem uma considerável variedade de termos para se referirem ao mesmo legume – o British National Corpus reconhece apenas três ocorrências do termo. O não reconhecimento de *Wiz* explica-se por ser esse um nome próprio, de *oink* por ser onomatopeia e de *yummy* por ser interjeição. *T-shirt*, por sua vez, pode ser explicado pela presença do hífen, muito embora a grafia mais aceita para a palavra incorpore o hífen – o British National Corpus³¹ aponta a existência de 635 ocorrência com a presença do hífen contra 22 que não faziam uso do recurso.

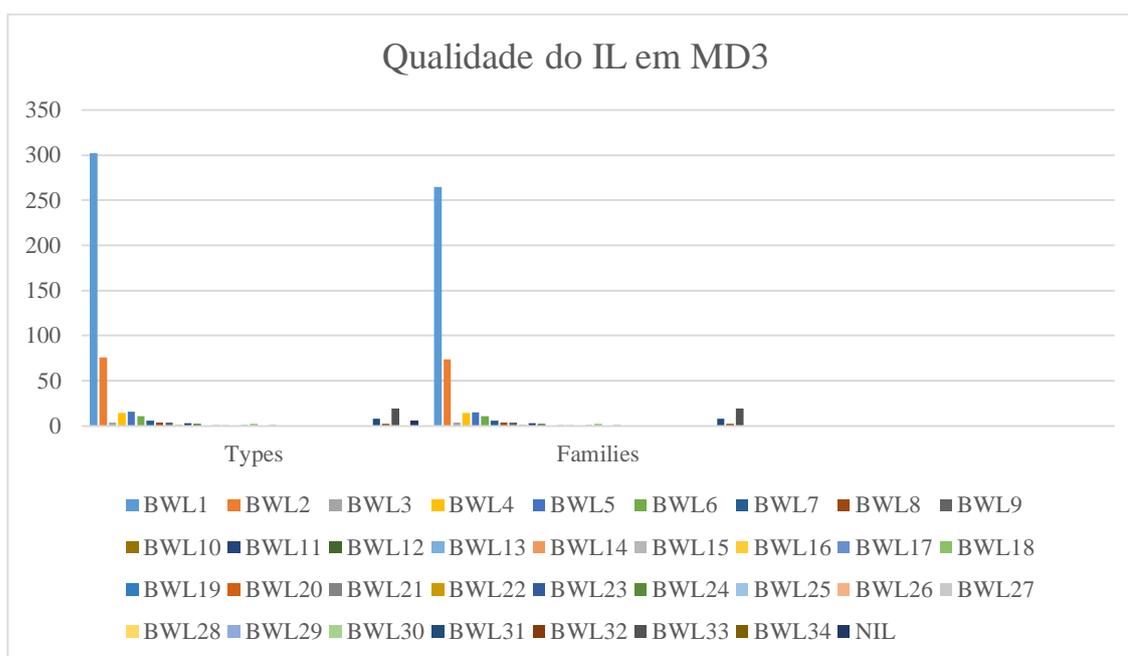


Gráfico 6. Qualidade do IL explícito no material da escola de idiomas (MD3)

3.4. Discussão dos dados: comparação e quadro geral

A entrevista com as professoras permitiu obter uma visualização geral a respeito da configuração do ensino de língua estrangeira para crianças nos contextos investigados, além de uma visualização do perfil das professoras e das concepções de ensino-aprendizagem que

³¹ Disponível em: <<http://corpus.byu.edu/bnc/>>. Acesso em 01 mai. 2013.

guiavam a prática dessas docentes. De um modo geral, foi possível perceber que as três P apresentavam uma concepção de ensino tradicional e estrutural bastante condizente com a prática em sala de aula e com as determinações dos materiais didáticos com os quais trabalhavam, acreditando, com isso, na eficácia do ensino e na preparação dos alunos para a vida adulta.

Ressalta-se que as graduações voltadas à licenciatura das docentes – P1 em Letras, P2 em Letras e Pedagogia e P3 em Pedagogia – se deram inteiramente em uma faculdade municipal bastante tradicional localizada em um município vizinho. A qualidade de formação profissional oferecida por essa faculdade, contudo, é relativamente questionável, o que se pode inferir pelo baixo desempenho em avaliações nacionais como o ENADE – conceito 3 para Pedagogia e ausência de conceito para Letras no ano de 2011³². Sendo assim, P1 e P2 acreditam que seus conhecimentos de língua inglesa – adquiridos em cursos de línguas e na referida faculdade – não eram representativos de um alto nível de fluência e proficiência.

Com relação às aulas, tem-se que, embora apresentadas em três contextos distintos, de um modo geral, em termos de oferta e qualidade de insumo, de procedimentos e abordagens de ensino-aprendizagem, e de estruturação de fala docente, elas se configuravam de maneira semelhante, relativamente uniforme. No que concerne às aulas, mais especificamente, tem-se que, nos três contextos, elas eram estruturadas em abordagens análoga e fortemente tradicionais, com visões de língua(gem), de professor e de aluno, conseqüentemente, equivalentes. Em E1, E2 e E3, eram, ainda, apresentadas tendo por objetivo o ensino de vocabulário, por meio de atividades de versão da língua materna para a estrangeira, de prática de pronúncia e de fixação de conteúdo por meio da escrita, utilizando-se, basicamente, do modelo APP.

³² Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/resultados>>. Acesso em 10 jun. 2013.

No que concerne ao discurso docente, tem-se que o insumo explícito era necessariamente fornecido no movimento de iniciação, sendo reproduzido no mesmo movimento (I), ou, ainda, no de respostas e de *feedback*. Já o insumo implícito poderia ser oferecido tanto em I quanto em F, sendo reproduzido em R e F. Com relação a essa estrutura, é importante mencionar que o movimento de resposta, especialmente, garantia – mesmo que em pequena escala, como em E1 – voz aos alunos durante as práticas de repetições em E1, E2 e E3, e durante as correções de atividades em E2, garantindo, com isso, um caráter mais dinâmico às aulas. No entanto, as contribuições a serem produzidas nesse movimento eram necessária e estruturalmente estanques, e, conseqüentemente, tradicionais, estruturalistas e não comunicativas.

Em termos de oferta de insumo explícito, a professora da escola particular de ensino regular diferenciou seu trabalho do realizado na escola pública por optar incluir em suas aulas diálogos que contextualizavam, no e por meio do universo infantil, o vocabulário foco de ensino, organizando a oferta por meio da apresentação de temas/situações e de histórias infantis; e, ainda, por solicitar contribuições dos alunos para a correção das atividades propostas em sala. A professora da escola de idiomas, por sua vez, diferenciou-se dos demais contextos por inserir, nas atividades de sala de aula, elementos de cunho cultural – basicamente, canções infantis – e exercícios de prática oral que contribuíssem com o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Destaca-se que as aulas ministradas por P3 – organizadas em acordo com a metodologia de E3 – comportavam as estratégias empregadas em ambos estabelecimentos de ensino regular (E1 e E2), utilizando-se tanto da apresentação por meio de temas quanto de listas de palavras e estruturas.

Com relação ao ensino de vocabulário, tem-se que os itens lexicais acabavam sendo ensinados, especialmente nas escolas regulares, enquanto composições isoladas por meio de práticas de repetição, versão e memorização. Na escola pública, mais especificamente, seguia

roteiro similar ao modelo tradicional de alfabetização em língua materna, por meio do foco na apresentação do alfabeto e de palavras que se iniciavam com cada uma das letras que o compunha. Na particular, por sua vez, embora os vocábulos constituintes do insumo explícito aparecessem nos diálogos que iniciavam as unidades, as atividades propostas acabavam por enfatizar unicamente a prática de itens e, em menor escala, de estruturas em contextos isolados. Na escola de idiomas, por fim, encontrava-se um emprego de língua realizado, em larga escala, por meio de atividades de tradução e de substituição, não se fazendo presente, mais uma vez, o desenvolvimento de uma fala com finalidade comunicativa. A presença mais marcada da oralidade nesse último contexto, no entanto, pode aparentar que os alunos estariam produzindo significativamente na língua estrangeira; ressalta-se, contudo, que a ausência de uma instituição sócio-histórica dessa linguagem, como destaca Cameron (2003 apud ROCHA, 2007), acaba por descontextualizá-la, ou seja, o trabalho marcado por repetições com finalidade de prática de estruturas e, portanto, não comunicativo, não é suficiente para caracterizar a fala dos alunos enquanto produção oral.

As referidas estruturas vocabulares eram compostas, majoritariamente, por substantivos concretos e verbos de ação – alguns verbos de estado (*like, love, be, there to be*) eram apresentados, mas em menor quantidade. As estruturas gramaticais, por sua vez, eram faziam-se mais presentes nos materiais das escolas particulares e diziam respeito a artigos definidos (*the*) e indefinidos (*a, an*), preposições de lugares (*in, on, at*), intensificadores (*so, very*), quantificadores (*some, many, much, a lot of*), pronomes demonstrativos (*this, that*), preposições gerais (*of, to, for, with, until, just*), conjunções (*with, but, and, or*), pronomes possessivos (*my, your*), auxiliares (*do*), pronomes interrogativos (*how, what*), advérbios (*not, yes*), constituindo-se em componentes do insumo explícito apenas na escola de idiomas. Destaca-se que a escola pública não apresentou, ao longo de todo o ano, ensino implícito ou explícito de estrutura gramatical.

O quadro geral apresentado a seguir permite o estabelecimento de uma comparação da qualidade do insumo produzido na fala das professoras nos três contextos. Por meio dos dados, é possível observar que a TTR tende a diminuir conforme se amplia a quantidade de palavras totais (*tokens*) empregadas (TTR: E1 > E2 > E3), sugerindo que a variedade de produção vocabular diminuiria, portanto, com a ampliação do emprego de repetições.

Quadro geral: qualidade e quantidade do ILO							
		E1	TTR = 0,35	E2	TTR = 0,16	E3	TTR = 0,09
<i>Tokens</i>	BWL1	75 (64.66%)		1331 (84.56%)		3981 (82.34%)	
	BWL2	27 (23.28%)		108 (6.86%)		317 (6.56%)	
	BWL3	01 (0.86%)		0 (0.00%)		15 (0.31%)	
<i>Types</i>	BWL1	26 (63.41%)		198 (75.86%)		273 (60.53%)	
	BWL2	09 (21.95%)		30 (11.49%)		64 (14.19%)	
	BWL3	01 (2.44%)		0 (0.00%)		4 (0.89%)	
<i>Families</i>	BWL1	26		163		226	
	BWL2	09		27		53	
	BWL3	01	0	04			

Quadro 2. Qualidade e quantidade do ILO produzido pelas professoras nos três contextos de ensino

No entanto, em termos pedagógicos, é válido ressaltar que tal diminuição pode vir a ser desejável em sala de aula, ou seja, que um índice maior de TTR, como o encontrado em E1, não é suficiente para caracterizar a sofisticação do insumo oferecido. Isso porque, como ressaltado por Nation (1990), as repetições devem ser parte importante de um ensino vocabular eficaz por permitirem e ampliarem a frequência de contato do aluno com a língua-alvo. No caso de E1, mais especificamente, resalta-se que a ampliação no índice de *types* se dá pela presença numericamente relevante de palavras alocadas em listas de menor frequência, consistindo, especialmente, de vocábulos de origem latina. Nesse sentido, a presença de maior grau de variedade vocabular, como no caso de E1, não é suficiente para caracterizar uma alta sofisticação do insumo oferecido, considerando-se as especificidades linguísticas do contexto brasileiro.

Com relação ao grau de sofisticação, mais especificamente, tem-se que o insumo produzido na escola de ensino regular particular poderia ser considerado o menos sofisticado, de acordo com os dados do quadro. No entanto, reforça-se que a presença de menor porcentagem de *types* e *tokens* em BWL1, BWL2 e BWL3 de E1 (88,8% contra 91,42% de E2 e 89,21% de E3) deu-se, novamente, apenas em virtude do emprego relativamente frequente – em comparação com a porcentagem dos demais estabelecimentos – de itens e de tipos lexicais semelhantes ao da língua portuguesa (BWL33: E1 com 3,45%, E2 com 0,76% e E3 com 0,25%). Percebe-se, assim, a existência de uma semelhança bastante grande em termos de emprego de palavras menos sofisticadas nas três escolas.

Nesse mesmo sentido, é válido ressaltar que o alto número de *tokens* em comparação com o número de *types* indica que as professoras faziam uso da repetição enquanto estratégia de provimento de reconhecimento e assimilação do insumo, ou seja, que a repetição se configurava em uma estratégia inerente à fala pedagógica.

Em termos de quantidade, nota-se, ao menos de acordo com Nation (1990) – para o qual a quantidade de tipos de palavras ideal a ser ensinada é de, em média, 500 palavras ao ano –, o caráter insuficiente da oferta na escola pública: 56 tipos de vocábulos ensinados no segundo semestre – 122 ao longo de todo o ano – contra a quantidade numericamente elevada das escolas privadas: 466 tipos da escola regular particular e 490 da escola de idiomas.

No que concerne aos materiais didáticos, observou-se que, em termos de qualidade de insumo, a escola de línguas oferece material linguístico mais sofisticado, em virtude de um número maior de palavras categorizadas em diversas listas de vocabulário. A escola regular particular, por sua vez, apresenta sofisticação um pouco inferior à de idiomas (84,33% de palavras nas BWL1 e BWL2), concentrando número de tipos de vocábulos menos significativos em listas outras que não as de número um e dois. O material da escola pública, poderia,

aparentemente, em detrimento do pequeno número de palavras nas listas de maior frequência de uso (65,57% de palavras nas BWL 1 e 2), ser considerado como o mais sofisticado.

O quadro a seguir ilustra tal caracterização:

TYPES/%					E1	E2	E3
BWL1	58/47.54	322/73.35	302/62.53	BWL18	0/ 0.00	0/ 0.00	2/ 0.41
BWL2	22/18.03	44/10.02	76/15.73	BWL19	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00
BWL3	1/ 0.82	6/ 1.37	4/ 0.83	BWL20	0/ 0.00	0/ 0.00	1/ 0.21
BWL4	8/ 6.56	5/ 1.14	14/ 2.90	BWL21	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00
BWL5	10/ 8.20	3/ 0.68	16/ 3.31	BWL22	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00
BWL6	4/ 3.28	5/ 1.14	11/ 2.28	BWL23	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00
BWL7	2/ 1.64	2/ 0.46	6/ 1.24	BWL24	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00
BWL8	1/ 0.82	2/ 0.46	4/ 0.83	BWL25	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00
BWL9	5/ 4.10	2/ 0.46	4/ 0.83	BWL26	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00
BWL10	2/ 1.64	0/ 0.00	1/ 0.21	BWL27	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00
BWL11	1/ 0.82	0/ 0.00	3/ 0.62	BWL28	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00
BWL12	0/ 0.00	1/ 0.23	2/ 0.41	BWL29	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00
BWL13	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00	BWL30	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00
BWL14	1/ 0.82	0/ 0.00	1/ 0.21	BWL31	0/ 0.00	33/ 7.52	8/ 1.66
BWL15	1/ 0.82	3/ 0.68	1/ 0.21	BWL32	0/ 0.00	2/ 0.46	2/ 0.41
BWL16	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00	BWL33	1/ 0.82	6/ 1.37	19/ 3.93
BWL17	1/ 0.82	1/ 0.23	1/ 0.21	BWL34	0/ 0.00	0/ 0.00	0/ 0.00
				NIL	4/ 3.28	2/ 0.46	5/ 1.04

Quadro 3. Quadro comparativo do número de *types* encontrados nas amostras de material dos três contextos de ensino

No entanto, deve-se ressaltar que a referida sofisticação é apenas aparente, uma vez que, como já reiterado, grande parte dos vocábulos presentes no referido material diz respeito a palavras de grafia idênticas ou semelhantes à língua portuguesa, o que acaba por não se configurar em grande desafio de aprendizagem ao aluno e, portanto, em vocábulos de menor sofisticação. A esse respeito, é importante destacar que a presença de alto número de vocábulos nas três primeiras listas não é um fato qualitativamente prejudicial ao insumo, como ressaltam Nation (1990) e Luoma (2004), assim como a presença de vocábulos semelhantes à língua materna, como apontam Brewster, Ellis e Girard (2002 apud ROCHA 2007). No entanto, é válido questionar a relevância de vocábulos como *quadrilateral* e *quilt* para as necessidades e interesses comunicativos infantis.

A análise comparativa de cada aula dos resultados obtidos por meio do programa RANGE permitiu a exibição de ocorrência de manutenção do número de *types* encontrados tanto nas produções orais em sala de aula quanto nos materiais didáticos. Tal fato confirma a afirmação de que o insumo, ao menos explícito, empregado pelos professores no decorrer da aula era proveniente, quase que exclusivamente, dos MD. Tem-se, com isso, a confirmação de que a oralidade em sala de aula, no que tange ao provimento de insumo explícito, era construída e caracterizada por meio de leituras.

Assim sendo, em termos de qualidade do insumo, tem-se que ela se configura de modo semelhante nos três contextos. Tal qualidade, aliada à abordagem tradicional de ensino-aprendizagem empregada – e, por extensão, à visão de professor enquanto detentor e transmissor do saber; de aluno enquanto ser passivo que deve ser treinado na língua estrangeira; de língua(gem) enquanto sistema de estruturas; e de material didático enquanto base fundamental do trabalho docente –, acaba por transformar o professor e, por extensão, sua fala na língua estrangeira em estruturas padronizadas e previsíveis, não exigindo, portanto, desse professor conhecimento linguístico além do determinado previamente enquanto conteúdo de aula. A ausência de “imprevistos” linguísticos e, por extensão, a possibilidade de planejamento do insumo limitado a ser ofertado nas aulas acaba por também não requerer, por parte desses docentes, um nível de proficiência elevado para o ensino descrito, o que contribui para a crença das professoras entrevistadas de que não é necessário um alto nível de proficiência na língua para o trabalho com ILEC. Faz-se necessário, portanto repensar a significância e a eficácia do ensino descrito em E1, E2 e E3 e, mais especificamente, da formação docente para atuar nos referidos contextos.

Nesse sentido, diante do cenário descrito e das denúncias de P2 e P3, segundo as quais o contexto educacional regular ainda se encontra, nas palavras da primeira, “engatinhando”, ou, nas palavras da segunda, bastante “pobre” – corroboradas pelos estudos de Rocha (2006, 2007)

e Santos (2009, 2010, 2013), dentre outros –, este trabalho argumenta em favor da necessidade de um emprego mais constante da LE nas aulas, sugerindo uma diminuição da quantidade de insumo explícito a ser ensinado – em acordo com o proposto por Nation (1990) –, de modo a se ampliar o emprego de insumo implícito, buscando-se desenvolver nos alunos competências comunicativas e não estrita e limitadamente linguísticas. O trabalho com oralidade, em detrimento da escrita, nesse sentido, é essencial (CAMERON, 2001 apud ROCHA, 2007), uma vez que as crianças da faixa etária investigada – 2º ano do ensino fundamental, com idade cronológica média de 8 anos – ainda se encontram em processo de alfabetização na LM no contexto brasileiro, embora já apresentem capacidade oral bastante desenvolvida, de modo que o aprendizado da modalidade oral na LE não viria a produzir interferências na aquisição da modalidade escrita na LM. O emprego de fala facilitadora e, por extensão, da língua materna nas aulas não se configura em elemento prejudicial (MACHADO, 1992); no entanto, seria desejável que houvesse uma dosagem, um equilíbrio dessa fala nas aulas de LE de modo a se oportunizar ao aluno maior contato com amostras significativas da língua-alvo (CONSOLO, 1990, 2000, 2004, 2006), especialmente àquele discente que não possui recursos diversificados de contato com o idioma fora do ambiente escolar.

Tais considerações são tecidas em favor de os estabelecimentos regulares de ensino, mais especificamente, tentarem atingir um equilíbrio entre a capacidade de oferta e a oferta real de ensino significativo, por meio do fornecimento de bases para um desenvolvimento linguístico mais comunicativo e adequado – dadas às especificidades da faixa etária – ao público infantil. Isso porque, como já destacado na seção introdutória deste trabalho, acredita-se que o aprendizado de uma segunda língua apresente inúmeros benefícios ao desenvolvimento linguístico, comunicativo, cultural e alteritário da criança, além de consistir-lhe, na condição de cidadão, em direito.

O capítulo a seguir concentra as considerações finais a respeito deste trabalho. Nela, são apresentadas sínteses dos resultados encontrados, bem como apontamentos das limitações do trabalho e sugestões de encaminhamentos para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO IV

Este capítulo dedica-se à apresentação das considerações finais desta investigação, condensando, para tanto, uma síntese dos resultados alcançados, bem como apontando as limitações do trabalho e sugerindo encaminhamentos para pesquisas futuras.

4.1. Os resultados em resumo: respostas à pergunta e às subperguntas e contribuições da pesquisa

Esta seção tem por finalidade fornecer, de modo pontual, respostas à pergunta e às subperguntas de pesquisa levantadas no capítulo introdutório e que orientaram o desenvolvimento da investigação. Inicialmente, com base na fundamentação teórica e na análise e discussão dos dados apresentados, são apresentadas respostas às subperguntas e, na sequência, à pergunta principal, de modo que as primeiras sejam responsáveis por compor as bases de contextualização e, por conseguinte, de sustentação da segunda.

A primeira subpergunta configurava-se em um questionamento a respeito da caracterização do cenário educacional de oferta de inglês como língua estrangeira para crianças nos contextos especificados – escola regular pública e privada e escola de idiomas. Inicialmente, ressalta-se que, para os três estabelecimentos de ensino, a oferta de LEC não era, como um todo, regulamentada por princípios legislativos específicos, tendo os estabelecimentos, portanto, autonomia para implementação e oferta (ou não) da LE a alunos de anos iniciais, bem como para delimitação da carga horária semanal. É válido mencionar, contudo, que, embora não houvessem parâmetros político-pedagógicos nacionais específicos, ou seja, embora essas aulas assumissem caráter de “ilegalidade” (SANTOS, 2013), a oferta se dava, nos três contextos, de modo relativamente padronizado, uniforme.

Nas escolas regulares, tal oferta era realizada mediante o fornecimento de aulas por professoras licenciadas em Letras com habilitação específica para ensino de língua – como versam as disposições da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que determina as diretrizes para implementação do ensino fundamental de nove anos no país. Na escola de línguas, por outro lado, as aulas eram ministradas por uma docente licenciada apenas em Pedagogia e que havia aprendido inglês por meio cursos de idiomas e viagens.

Nos estabelecimentos de ensino regular, as aulas eram ofertadas com carga horária de cinquenta minutos semanais, ou seja, de uma hora/aula por semana, tempo esse considerado insuficiente, na opinião das docentes, para realização de um trabalho eficaz. Na escola de línguas, em contrapartida, as aulas eram distribuídas em dois encontros semanais de uma hora cada – colocando, portanto, esses alunos em vantagem numérica, se comparados aos do contexto regular, em termos de tempo disponível para exposição ao insumo da língua-alvo.

Ressalta-se, por fim, que a quantidade de alunos por sala nas aulas de LEC – fator esse considerado influente da qualidade das aulas, na opinião das docentes entrevistadas – das escolas regulares era determinada pela quantidade de alunos existentes no ano/série. Na escola de idiomas, por sua vez, essa quantidade era restrita a, no máximo, 15 alunos.

A segunda subpergunta, por sua vez, buscava delimitar os possíveis objetivos das aulas de LEC nos três contextos propostos com base na análise das aulas observadas e gravadas em comparação com as crenças apresentadas pelas profissionais responsáveis pela existência do ensino. Assim sendo, foi possível perceber a existência de uma discrepância entre a fala das docentes – especialmente as dos estabelecimentos de ensino regular – e a análise das aulas.

Segundo P1 e P2, o objetivo do ensino de LEC tinha utilidade prática, ou seja, tinha por foco a preparação do aluno para o “futuro”, em especial, o mercado de trabalho. No entanto, ambas as professoras concordavam que a escola regular, embora tivesse potencial para trabalhar com mais conhecimento de forma mais eficaz, fornecia apenas uma base para o

desenvolvimento linguístico do aluno. A docente da escola de idiomas, por outro lado, acreditava que o ensino de LE na infância – inclusive o realizado por ela – estava voltado às necessidades comunicativas imediatas dos alunos.

Ressalta-se, contudo, que os três estabelecimentos trabalhavam com o foco do ensino voltado ao trabalho com estruturas e limitado à prática – em oposição à produção –, oral ou escrita, de itens vocabulares isolados, em especial nos contextos regulares. Não havia, portanto, ao menos em E1 e E2, uma preocupação com o desenvolvimento de competências comunicativas, nem orais e nem escritas, uma vez que as aulas aí ministradas forneciam aos alunos práticas de língua(gem) mais primitiva, ou seja, composta por substantivos e adjetivos majoritariamente. A escola de idiomas, por sua vez, tanto no desenvolvimento do ensino, quanto nas palavras da docente, mesmo trabalhando com foco em estruturas e em prática de estruturas, buscava o desenvolvimento de competência comunicativa nos alunos, ou seja, em E3, havia a crença de que as estratégias de ensino empregadas pudessem levar os alunos ao desenvolvimento da capacidade comunicativa na LA. Percebe-se, assim, a existência de interesses distintos entre os estabelecimentos regulares e de idiomas, de modo que as opiniões das professoras perpetuam a crença de que não é possível “aprender inglês”, ou seja, as quatro habilidades na escola regular, especialmente na pública (SCHMITZ, 2009).

A terceira subpergunta, por sua vez, buscava compreender como se caracterizavam, em termos de abordagem e estratégias de ensino, as aulas nos três contextos, de modo a se compreender a visão de língua(gem) presente nessas aulas e, por extensão, do insumo a ser oferecido. De um modo geral, notou-se que os três estabelecimentos apresentavam rotinas de estruturação de aulas bastante parecidas, sendo moldadas no modelo APP (HOLLIDAY, 1994; SILVESTRE, 2007) e desenvolvidas por meio do trabalho com repetição e tradução.

Os três estabelecimentos trabalhavam com materiais didáticos, sendo o da escola pública apenas impresso e os dos demais contextos impressos e em áudio. Ressalta-se que o

material de áudio na escola regular privada era disponibilizado apenas à docente e, na de idiomas, à docente e aos alunos. Nota-se, assim, que o contexto particular contava com uma fonte de insumo oral outra que não a voz docente, uma vez que as apostilas determinavam que as professoras deveriam fazer uso das gravações fornecidas. No entanto, não se pode deixar de destacar que havia resistência por parte das docentes em utilizar tais materiais de áudio – do mesmo modo que em E3 havia resistência por parte de P3 para fazer uso exclusivo da LE nas aulas, como solicitado por MD3 –, as quais optavam por empregar suas falas, na maioria das vezes, facilitadas.

Os estabelecimentos de ensino regular contavam com a existência de avaliações bimestrais, as quais consistiam em provas tradicionais que se davam por meio da aplicação de um teste escrito contendo atividades semelhantes às da apostila. A elaboração das provas da escola pública eram de responsabilidade de P1 e deveriam ser feitas com base no conteúdo ministrado até a data da avaliação. As da escola particular, por outro lado, eram padronizadas para todas as unidades franqueadas – ressalta-se que apenas a coordenadoria da escola tinha acesso a essas avaliações com antecedência, sendo fornecidas à docente apenas uma semana ou alguns dias antes da data determinada para prova –, o que acabava por pressionar P2 ainda mais com relação ao cumprimento do conteúdo contido no material didático, contribuindo com o engessamento de suas aulas. A escola de idiomas, por sua vez, contava com um esquema avaliativo que ocorria a cada seis lições ministradas e era determinado, sob a denominação de aula de revisão, pelo material didático, servindo para avaliar tanto as habilidades orais quanto as escritas dos alunos.

Assim sendo, o foco na estrutura e o papel centralizador do docente contribuía para uma caracterização tradicional – e tradicionalista – das aulas. O material didático era, portanto, tomado enquanto fonte de saber, sendo o professor seu aplicador e os alunos, embora

participativos, os depositários desse conhecimento. A língua(gem), por fim, era entendida enquanto um conjunto de estruturas cuja prática, possivelmente, levaria a seu domínio.

A última subpergunta questionava a caracterização da fala docente nos três contextos investigados. Com base nas abordagens empregadas pela docente, percebeu-se a existência de uma fala institucionalizada e rigidamente organizada dentro dos padrões IRF/A, especialmente no que tange aos dois primeiros movimentos, sendo o insumo explícito ofertado em I e reforçado, frequentemente, em R e F/A; e o implícito ofertado em I, R, F/A.

As três professoras não faziam uso majoritário da LE para ensinar a língua-alvo, ou seja, a língua materna tinha um espaço bastante marcado nas aulas, apresentando finalidade pedagógica facilitadora por meio de tradução, e oferecendo, ainda, contextualização, instruções e explicações. A fala facilitadora era empregada, também, com relação ao insumo geral ofertado, por meio de diminuição de ritmo de fala e ruptura para encurtamento de enunciados; a fala facilitada, por sua vez, se fazia presente na simplificação de sons de pronúncia e na alteração da ordem canônica de palavras em sentenças na LA.

A oralidade na língua estrangeira, mais especificamente, era construída, majoritariamente, por meio da leitura – por parte do professor – e de repetição e leitura – por parte dos alunos, sempre se pautando pelo disposto no material. Na escola regular, tal modalidade linguística era vista como um passo para a prática de atividades escritas, especialmente, no contexto público – uma vez que, na particular, a oralidade acabava sendo retomada na correção das atividades. Na escola de idiomas, por sua vez, ela tinha mais espaço, embora maior parte do tempo de aula ainda fosse destinado à realização de atividades escritas.

A pergunta de pesquisa, por fim, questionava a caracterização do insumo linguístico oral produzido na fala das professoras nas aulas de ILEC. Os dados apontaram para a existência de pouco espaço e pouco aproveitamento destinado a esse insumo nas aulas – especialmente se comparado ao emprego frequente de LM em falas de caráter pedagógico e não pedagógico –, o

que poderia ser corroborado pelo fato de haver pouco tempo de aula destinado ao trabalho com uma língua estrangeira nos anos iniciais nos contextos regulares. No entanto, no que concerne a esse quesito, ressalta-se que o pouco tempo de aula não era determinante, necessariamente, da quantidade de insumo explícito com a qual os alunos seriam postos em contato, uma vez que os dados relativos aos *types* presentes nos materiais didáticos revelaram que na escola pública o insumo era reduzido, mas que, no entanto, na particular – para a qual era destinado o mesmo tempo de aula da pública – a quantidade do insumo se assemelhava à da de idiomas: MD1: 122; MD2: 439 e MD3: 483. Os dados relativos aos *tokens* produzidos na fala docente, por outro lado, indicaram a presença de um alto número de reforço desse insumo explícito: P1: 116, P2: 1574 e P3: 4835, o que permite perceber que o tempo de aula não era determinante da quantidade de insumo a ser oferecida, mas, sim, do espaço destinado ao reforço desse insumo.

A análise dos dados permitiu, ainda, o estabelecimento de duas categorias de insumo: o explícito e o implícito. O primeiro, explícito, corresponde às amostras de língua(gem) fornecidas enquanto conteúdos de ensino, ou seja, conteúdos que os alunos deveriam aprender e que seriam cobrados em avaliações. O segundo, como o próprio nome sugere, às amostras empregadas sem finalidade diretamente pedagógica, ou seja, empregadas com finalidade de prover contato aos alunos com amostras de língua(gem) extras, auxiliando no desenvolvimento da competência linguística desse aluno de um modo geral.

No que tange à qualidade, tem-se que o insumo produzido era, nos três contextos, bastante repetitivo e, por extensão, pouco variado; e pouco sofisticado – características essas desejáveis, em termos de língua(gem), na condição de insumo (NATION, 1990; LUOMA, 2004). Era, também, bastante denso, dado o grande número de substantivos, majoritariamente, concretos nos três contextos; mas, pouco complexo, especialmente nas escolas regulares, em virtude da ausência ou da presença limitada de itens gramaticais – caracterizando, com isso, a língua(gem) enquanto representativa de um estilo mais primitivo, menos fluído. Em termos de

quantidade, a oferta pelos estabelecimentos particulares feriu o pressuposto de Nation (op. cit.), segundo o qual o aluno deveria ser posto em contato com 500 palavras em média ao longo do ano, ao apresentar, no contexto público, um número de palavras bastante inferior ao proposto (122 tipos de palavras ao longo do ano letivo) e, nos particulares, um número bastante superior (438 tipos na escola regular e 483 tipos na escola de idiomas, ambas no segundo semestre).

De um modo geral, especialmente no que concerne ao insumo explícito, tem-se que ele era ofertado com base no determinado pelos materiais didáticos, ou seja, sua produção oral se configurava em um espelhamento do fornecido pelo MD por meio de leitura seguida de repetições. A pouca exploração desse insumo nas aulas, aliada ao frequente emprego de língua materna e a sua limitada abrangência – em virtude do referido espelhamento –, acabava por caracterizá-lo enquanto institucionalizado. Em termos de contextualização, por sua vez, tem-se que embora as escolas privadas buscassem apresentar a língua(gem) em uso por meio de histórias infantis, a prática, especialmente, oral dos alunos caracterizada pela versão da língua materna para a língua estrangeira acabava por destituí-la de um contexto sócio-histórico (CAMERON, 2001 apud ROCHA, 2007) comunicativo. Tem-se, então, que os textos empregados especialmente pelos contextos particulares de ensino funcionavam apenas como pretexto para o ensino de vocabulário.

Assim sendo, a oferta de insumo assemelhava-se ao modelo tradicional da hipótese do insumo (KRASHEN, 1987), distanciando-se do modelo IIP (GASS, 1997; LONG, 1996; SKEHAN, 1998 apud BLOCK, 2010) por não incluir o trabalho com interação e produção significativas. Ressalta-se, ainda, que tal oferta se limitava a um fornecimento de insumo de forma facilitada, ou seja, apenas ao fornecimento do início do processo descrito em ambos os modelos, e de forma não “natural”. Aparentemente, imperava, portanto, uma concepção de que a oferta de insumo oral facilitado extraído de material escrito, seguida de repetições constantes tanto nas modalidades orais quanto escritas, seria suficiente para adquiri-lo. No contextos

particulares, ainda, acreditava-se que a exposição a uma quantidade elevada de insumo fosse o ideal.

Este trabalho contribui, assim, para o fornecimento de um panorama a respeito do insumo produzido em aulas de LEC em três contextos distintos – mas, em termos de abordagens e de qualidade de ensino, concomitantemente semelhantes –, possibilitando, eventualmente, reflexões acerca da significância do ensino com as características apontadas para o público infantil. Assim sendo, a relevância do tema justifica-se em virtude da escassez de estudos na área em contraste com a crescente oferta do ensino de LEC no país (ROCHA, 2006).

4.2. Limitações da investigação

É importante destacar que a impossibilidade de consideração e reconhecimento da fala das crianças individualmente na análise dos dados – em especial no que tange a escolas regulares –, devido ao número amplo de alunos por sala e à dinamicidade comportamental dos discentes, aliados à impossibilidade de emprego do vídeo para gravação, constituiu-se em fator relativamente limitador das análises referentes às interações.

A impossibilidade de aplicar o EPPLE³³ às professoras investigadas, em virtude de recusa de participação por parte das docentes, obrigou, ainda, a ocorrência de alteração dos objetivos da pesquisa. Inicialmente, propunha-se a elaboração de uma comparação entre a fala em LE dessas professoras durante suas atuações em sala de aula e os níveis de proficiência por elas demonstrados no exame. A recusa, portanto, impediu o estabelecimento de tal comparação, impossibilitando a ocorrência de reflexão acerca do nível de proficiência necessário para o trabalho com ensino de LEC.

A escassez de estudos a respeito do ensino de LEC, por fim, também se constituiu em elemento limitador, uma vez que não se possuía bases para comparação de resultados, já que a

³³ Para mais informações, visitar <http://epplebrasil.org/>.

maior parte dos estudos em Linguística Aplicada ainda não considera as especificidades dos contextos de ensino-aprendizagem voltados ao público infantil. Tal situação permite a realização de pesquisas inovadoras, mas possibilita, também, eventualmente, a incidência em falhas de análise justamente pela carência de embasamento.

4.3. Sugestões e encaminhamentos

Em virtude do interesse recente por parte da Linguística Aplicada em LEC, o número de estudos que podem ser realizados de modo a contribuir com a área são inúmeros. Apresenta-se aqui, contudo, quatro necessidades de pesquisas consideradas, pela autora deste trabalho, como essenciais.

Primeiramente, advoga-se em favor da necessidade de verificação da eficácia do ensino de LEC nos contextos de ensino regular e de idiomas, por meio, possivelmente, de realização de estudos longitudinais, comparando o desenvolvimento linguístico de alunos que tiveram contato com a língua estrangeira desde a infância em determinados tipos de aula e alunos que entraram em contato em contexto de ensino formal com a LE apenas na idade adulta, buscando-se verificar a (não) eficácia desse ensino no desenvolvimento da proficiência linguístico-comunicativa da criança a longo prazo.

Ressalta-se, também, a urgência de levantamentos relativos às necessidades e aos interesses comunicativos das crianças na e para a LE, especialmente no contexto brasileiro, uma vez que a obtenção de dados dessa natureza possibilitaria, de modo mais fundamentado, o questionamento dos modelos de ensino em vigor nos diversos contextos. Não se pode deixar de mencionar, por fim, como destaca Santos (2013) a importância da legalização do ensino e a consequente oferta de cursos voltados à formação docente para atuar com crianças, considerando as especificidades e necessidades desse público.

Bibliografia

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes, 1993, 1998.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 03, n. 01, 2004.

_____; EL DASH, L. G. Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 01, n. 01, p. 19-37, 2002.

ARAÚJO, L. G. **Ensino de língua estrangeira na educação infantil**: um estudo sobre a fala institucional de sala de aula. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo. 2009.

ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender Línguas? Mitos e fatos. **Contexturas**, n. 5, p. 11-27, 2000/2001.

AZEVEDO, J. C. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, 2007.

BAFFI-BONVINO, M. A. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira**: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa. 2010. 364 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto. 2010.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. C. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico Senac Rio de Janeiro**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BARTELS, N. Knowledge about Language. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Org.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BASÍLIO, M. Dissecando a palavra. In: _____. **Formação e classe de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

BLOCK, D. **The Social Turn in Second Language Acquisition**. Washington: Georgetown University Press, 2003.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods**. Boston: Allyn and Bacon, 2003.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 01 jan. 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 01 jan. 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2012, n. 29. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em 01 ago. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 01 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/concurso2012/RESOLU%C3%87%C3%83O_CNE_CEB_07_2010.pdf>. Acesso em 01 jan. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURNS, A. **Collaborative Research for English Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 45, n. 1, p. 87-101, 2006.

CARONI, L. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, H.; VANDERSEN, P. (Org.). **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

CASSEMIRO, M. S. **A oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras**: contribuições para a formação do professor. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto. 2013.

CASTRO, G. T. I. **O papel da interação professor-aluno no desenvolvimento da autonomia do aprendiz na educação à distância**. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2009.

CHAPELLE, C. A.; DUFF, P. A. Some Guidelines for Conducting Quantitative and Qualitative Research in TESOL. **TESOL Quarterly**, v. 37, n. 1, 2003.

CONSOLO, D. A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: _____; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: Editora HN, 2007.

_____. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.

_____. **Avaliação da proficiência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de línguas**: operacionalização de construto no Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL). Relatório Anual de Projeto de Pesquisa. 2011.

_____. **Classroom Discourse in Language Teaching**: a Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil. 1996. 660 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Center for Applied Language Studies, The University of Reading: Reading. 1996.

_____. **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. 1990. 488 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 1990.

_____. On a Redefinition of Oral Language Proficiency for Teachers: Perspectives and Contributions from Current Research. **Melbourne Papers in Language Testing**, v. 1, p. 1-28, 2006.

_____. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários**, v. 26, n. 1, p. 59-68, Sorocaba, 2000.

_____. Uma reflexão sobre o falante nativo como paradigma no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. S. C. KURTZ; I. MOZZILLO. (Org.). **Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2008.

_____. et al. An Examination of Foreign Language Proficiency for Teachers (Epple): The Initial Proposal and Implications for the Brazilian Context. **Anais do Congresso Internacional da ABRAPUI**. São José do Rio Preto-SP, 2009. p. 1-15.

_____.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. The TEPOLI Test: Construct, Updated Tasks and New Parameters to Assess EFL Teachers' Oral Proficiency. **Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. (CD-ROM)

CROWE, M., SHEPPARD, L. Qualitative and Quantitative Research Designs are more Similar than Different. **The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice**, v. 8, n. 4, 2010. Disponível em: <http://ijahsp.nova.edu/articles/Vol8Num4/crowe_8_4_.htm>. Acesso em 20 out. 2013.

CRUZ, M. N. Desenvolvimento cognitivo em Vygotsky: “entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação”. **Anais eletrônicos da 28ª reunião anual da ANPED**, 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio3.html>>. Acesso em 01 ago. 2012.

CUNHA, J. C. C.; MANESCHY, V. B. O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira. **Veredas On line**, v. 1, p. 136-147, 2011.

DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhança de dois imbrólgos educacionais. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas educacionais**, v. 15, n. 55, p. 181-206, 2007.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M. C. **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, p.119 – 161, 1986.

FERNANDES, A. M. **A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de Inglês como língua estrangeira**. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado

em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto. 2011.

FRANÇA, M. T. A.; GONÇALVES, F. O. Provisão pública e privada de educação fundamental: diferenças de qualidade medidas por meio de *propensity score*. **Economia Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 373-390, 2010.

FRANSON, C.; HOLLIDAY, A. Social and Cultural Perspectives. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Org.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

GIMENEZ, T. Apresentação. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

GONÇALVES, S. C. L. et alli. Tratado geral sobre gramaticalização. **Introdução à gramaticalização: Princípios Teóricos e Aplicação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HALLAK, J.; MURIEL, P. Descentralização do sistema educacional: desafios do ponto de vista da transparência e da *accountability*. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, v. 26, n. 2, p. 223-236, 2010.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Org.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

HOLLIDAY, A. **Appropriate Methodology and Social Context**. Cambridge: CUP, 1994.

_____. Analysing Qualitative Data. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. **Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics**. New York: Continuum, 2010.

HUGHES, R. Researching Speaking. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. **Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics**. New York: Continuum, 2010.

IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 21, 1994.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. New York: Routledge, 2009.

_____.; GOLOMBEK, P. R. A Sociocultural Theoretical Perspective on Teacher Professional Development. In: _____. **Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development**. New York: Routledge, 2011.

KRASHEN, S. D. **Notes by Steve Krashen on the Unz Attack**. Disponível em: <http://www-bcf.usc.edu/~cmmr/krashen_unzFeb9.html>. Acesso em 10 jun. 2013.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice Hall International: Hertfordshire, 1987.

KUHN, T. **The Structure of Scientific Revolutions**. Princeton: Princeton University Press, 1962.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LAROCA, M. N. C. Palavra, vocabulário e lexema. In: _____. **Manual de morfologia do Português**. São Paulo: Pontes, 1994.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236.

LIMA, A. P. A avaliação nos livros didáticos de inglês para crianças: considerações iniciais. **Anais do SETA**, n. 4, 2010.

_____. **Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2011.

_____.; 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. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

LIMA, G. A. Do *baby talk* à correção – efeitos da fala da criança no adulto. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M. **Na língua do outro**: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagem. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIMA, N. S.; SILVA FILHO, M. N. R. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 3, n. 9, mar. 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUOMA, S. The Nature of Speaking. In: _____. **Assessing Speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MACHADO, R. O. A. **A fala do professor de inglês como língua estrangeira**: alguns subsídios para a formação do professor. 1992. 496 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 1992.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARIANO, K. P. Globalização, integração e o Estado. **Lua Nova**, n. 71, p. 123-168, 2007.

MCCARTHY, M. **Spoken Language and Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MOON, J. Teaching English to Young Learners: the challenges and the benefits. **InEnglish**, n. 5, 2005.

NATION, I. S. P. **Teaching and Learning Vocabulary**. New York: Newbury House, 1990.

NEBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface**, v. 3, n. 4, Botucatu, fev. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 ago. 2012.

NOVAES, I. L.; FIALHO, N. H. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 26, n. 3, p. 586-602, 2010.

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. London: Hodder Education, 2009.

ORTÍZ ALVARÈZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. **Congreso Brasilenno de Hispanistas**, San Pablo, v. 2, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Org.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005, p. 127-140.

READ, J. **Assessing Vocabulary**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____.; NATION, P. An Investigation of the Lexical Dimension of the IELTS Speaking Test. **IELTS Research reports**, v. 6, p. 207-231, 2006.

RICHARDS, J. C. **The Role of Textbooks in a Language Program**. 2002. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks>>. Acesso em 10 abr. 2013.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. **D. E. L. T. A.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

_____. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2006.

_____.; TONELLI, J. H. A.; SILVA, K. A. **Língua Estrangeira para Crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

RODRIGUES, D. F. A competência lexical e o ensino da oralidade em aulas de língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira**: da formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto: Editora HN, 2007.

ROSA, M. A. **A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital ("globalização")**. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2003.

SANTOS, L. I. S. Língua estrangeira para crianças: relatos e reflexões sobre o fazer pedagógico em um curso de especialização. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

_____. Presença de LE na sociedade e em contexto de ensino regular público. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

_____.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n.2, 2009, p. 333-351. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/10.pdf>>. Acesso em 29 jul. 2011.

_____.; SILVA, K. A.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos**, 8. ed., 2011.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, São Paulo, n. 40, p. 19-31, jan./fev./mai. 2005.

SAVIANI, D. Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**, Brasília, 2010.

SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem delínguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008.

SECATTO, M. G. A importância do uso pleno da língua inglesa durante o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SCAFFARO, A. P. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com criança na fase pré-escolar. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

SCHIMTZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa – conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, A. B. **Múltiplas faces da infância: concepções que se constroem no mundo contemporâneo**. 2009. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

SILVESTRE, V. P. V. Teorias pessoais de duas professoras de inglês em formação universitária e de uma professora-formadora: foco em dois modelos comunicativos de aula. **Revista Solta a Voz**, v. 18, n. 2, 2007.

SINGLETON, D. Critical Period or General Age Factor(s)? In: GARCÍA MAYO, M. P.; GARCÍA LECUMBERRI, M. L. (Org.). **Age and the Acquisition of English as a Foreign Language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

_____. **Language and the Lexicon: an Introduction**. London: Arnold, 2000.

SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; JOHNSON, T. S. The Twisting Path of Concept Development in Learning to Teach. **Teachers College Record**, v. 105, n. 8, p. 1399-1436, out. 2003.

SOUZA, M. A. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. **IV Encontro Íbero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola**, 2005, Lajeado: UNIVATES, 2005, v. 1., p. 01-07. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

SPRADLEY, J. P. **Participant Observation**. Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1980.

STARFIELD, S. Ethnographies. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. **Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics**. New York: Continuum, 2010.

STROMQUIST, N. P. Educação Latino-Americana em tempos globalizados. **Sociologias**, n. 29, 2012.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2005.

_____.; ROCHA, C. H.; SILVA, K. A. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. In: _____. (Org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papyrus, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

_____. **Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira**. 1992. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas. 1992.

WARING, R.; NATION, I. S. P. Vocabulary Size, Text Coverage, and Word Lists. In: N. SCHMITT, N.; McCCARTHY, M. (Org.). **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WINKLER, D. Decentralization in Education: An Economic Perspective. **Policy, Planning, and Research (PPR) Working Papers: Education and Employment**, 1991.

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 41, n. 1, p. 65-69, 2008.

ZILLES, M. **O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira**. 2001. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

ANEXOS

Modelo de TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Você, _____, está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa de mestrado intitulada *O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças*, sob responsabilidade da pesquisadora Camila Sthéfanie Colombo. O estudo será realizado com base em gravações em áudio e/ou em vídeo das aulas de inglês como língua estrangeira por você ministradas no estabelecimento de ensino _____.

Na sala de aula, estarão presentes os alunos que compõem a turma, você, enquanto professor responsável, e a pesquisadora. Não há riscos para sua saúde, mas, de início, poderá haver uma certa influência no seu desempenho e/ou no desempenho de seus alunos devido ao fato de a aula ser gravada e devido ao fato de a pesquisadora passar a frequentá-las. Todavia, a gravação será realizada de modo discreto e tentaremos, ao máximo, para que as aulas sejam conduzidas do modo mais natural possível. As gravações serão ouvidas e assistidas somente pela pesquisadora, por seu orientador e, eventualmente, por assistentes de pesquisa – que as transcreverão para análise dos dados –, por você enquanto professor responsável pela turma e pelos próprios pais ou responsáveis legais das crianças. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone abaixo fornecido para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas, bem como os resultados obtidos, serão mantidos em sigilo e, estes últimos, serão utilizados (1) para divulgação em reuniões e revistas científicas, sem identificação dos participantes; (2) para reflexões na área de ensino-aprendizagem de línguas que visem o aprimoramento de tais práticas; e (3) para aprimoramento do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira). Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque fornecerá informações para (a) o estabelecimento de reflexões e de, conseqüentemente, uma maior compreensão a respeito das aulas de inglês como língua estrangeira para crianças; (b) a realização de reflexões acerca da formação do professor de línguas; (c) o aprimoramento do teste oral do EPPL e dos critérios de avaliação do exame.

Diante das explicações, se você concorda em participar desta pesquisa, coloque sua assinatura a seguir e forneça os dados solicitados.

Permito que a gravação seja realizada () em áudio
() em áudio e vídeo

Nome: _____ R.G.: _____
Endereço: _____ Fone: (17) _____

_____, _____ de _____ de 2012

Participante

Pesquisadora responsável

OBS.: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra à pesquisadora.

Nome da pesquisadora:	Cargo:
Instituição:	
Endereço:	CEP:
São José do Rio Preto – Fone:	

Modelo de questões empregadas nas entrevistas

Entrevista

Formação Inicial

- Você possui graduação?
- Caso não apresente licenciatura, teve/tem interesse em cursar? Por quê?
- Que importância você garante à licenciatura na constituição de um professor de línguas?
- Como você aprendeu o idioma? Você se recorda como eram suas aulas (professores, estratégias de aprendizado, ...)? O que te motivou a aprender/trabalhar com inglês?
- Você está satisfeita com seu nível de proficiência na língua?
- O que contribui para seu aprimoramento atual?

Trabalho

- Há quanto tempo você leciona/trabalha com educação? Já trabalhou em outros locais que não o seu estabelecimento?
- Em quantas turmas você leciona nesta escola? Para quais estágios?
- Você faz uso do idioma fora da sala de aula?
- Você costuma preparar suas aulas? Como?

Os alunos

- Quais os possíveis motivos que levam os pais a matricularem crianças em curso de inglês como LE? E as crianças, o que você acredita que as motiva? Qual o nível de interesse das crianças no aprendizado?
- Como você classifica essa turma?
- Quais alunos têm mais dificuldade de aprendizado? Como você explica essa dificuldade? E a facilidade dos demais?
- Você considera o material, o tempo de aula, os recursos da escola adequados para o desenvolvimento de seu trabalho e do aprendizado das crianças?
- Qual o objetivo desse ensino às crianças?

O idioma

- Qual visão de língua você adota em suas aulas, ou seja, o que é língua (estrangeira) para você?

- Como você vê o ensino de inglês no Brasil atualmente?
- Você acredita que o ensino de inglês em escolas de idiomas é diferente do ensino em escola regular/de ensino básico? Os professores são diferentes? Como?
- Você acredita que aprender inglês desde a infância é importante? Explique.
- Que tipo de língua, léxico, gramática, estratégia comunicativa deve ser ensinada às crianças?
- Que nível de proficiência o professor deve ter para ministrar aula para crianças? Explique.
- Que competências você considera importante para esse tipo de professor? Você acredita que esse tipo de professor, esse tipo de aula deva ser diferenciado dos demais? Explique.

Considerações finais

Comentários finais que o entrevistado desejar tecer.

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 24/04/2014

Assinatura