

ANA MARIA LINGUEVIS



**A PORTA DE ENTRADA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA**

Mestrado

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANA MARIA LINGUEVIS

**EDUCAÇÃO INFANTIL:
A PORTA DE ENTRADA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA**

Mestrado

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

Ficha Catalográfica

LINGUEVIS, Ana Maria. “Educação Infantil: A Porta de Entrada do Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa” São Paulo: s.n., 2007
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.
Orientadora: Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani.
Ensino-Aprendizagem, Língua Inglesa, Linguagem, Educação Infantil

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem, Língua Inglesa, Linguagem, Educação Infantil

“Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial”.

Mikhail Bakhtin

Que pena que uma dissertação não venha com gosto, cheiro, barulho, gritaria, silêncio, movimento, descontentamento, com olhos que podem te olhar e te ver, abraços, carinho na cabeça, beijo melado de bala, dor de barriga, vontade de fazer xixi, sede e fome, olhar de tristeza e de alegria, cansaço, euforia, desinteresse, cadeiras que caem no chão, crianças com boca suja e nariz escorrendo, calça molhada do suco de lanche; não venha com crianças que são (ou podem ser) proficientes em inglês, desde que perguntemos sempre proficientes: para quê?

Ana Maria Linguevis

Ao meu querido pai, que foi um exemplo de organização, persistência e trabalho em minha vida. (Em nossos ♥👉)

Agradecimento especial

A minha orientadora, professora Celani, que me recebeu de portas abertas, a quem respeito e sou grata por me escutar sempre, responder prontamente meus e-mails, respeitar meu ritmo, minhas idéias, por seu exemplo como professora que na (con)vivência demonstra a todo momento que não “há lugar para reinos no domínio do saber.” (Celani, 1998:142)

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a todos aqueles que vivenciaram e compartilharam desta minha caminhada. Muito obrigada a todos que de uma maneira ou de outra colaboraram para que esta pesquisa se concretizasse.

Agradeço a minha família, em especial : as minhas filhas Ana Carolina Linguevis Casmalla (Kiki) e Bruna Linguevis Casmalla (Buk) pela compreensão de minha ausência em momentos tão difíceis (que foram muitos) e importantes de nossas vidas. A Kiki pela sua especial atenção e magnífico desempenho no mundo virtual. A Buk por me inspirar na investigação científica das minhas inquietações e pelo amparo carinhoso de suas mãozinhas, dos seus olhares e de suas palavras. Ao meu marido, Marcelo Casmalla, que proporcionou a realização de minha pesquisa financiando todo o meu curso. A minha irmã e amiga, Cristiane Linguevis, que desde sempre acreditou em mim e me apoiou incondicionalmente em todos os momentos difíceis deste período.

Ao meu braço direito, Selma Aparecida Osório, por organizar minha casa e cuidar de minhas filhas nos momentos de minha ausência.

Aos amigos que torceram por mim e me enviaram palavras de incentivo quando eu estava em picos de ansiedade. Em especial, a amiga Roseli Brotto, por suas boas vibrações, pelas conservas e pelas notas inspiradoras do som do piano; e ao meu dentista, Cláudio Tadashi Sato, pelas nossas conversas quinzenais sobre ensino-aprendizagem mesmo sendo de uma área tão distinta temos visões tão semelhantes.

À Profa. Dra. Sueli Fidalgo por me encorajar passar pela porta do LAEL.

À Profa. Dra. Angela Lessa por intuir a indicação perfeita de minha futura orientadora.

À Profa. Dra. Maximina Freire que me mostrou muito mais do que com simples palavras o caminho metodológico que deveria escolher.

Aos meus amigos de Seminário de Orientação pelas sugestões e pelo compartilhar das tardes de quarta.

De modo especial agradeço aos amigos de Seminário de Orientação: Maria de Fátima F. Guilherme de Castro, Irene Izilda da Silva, Neide Batista da Silva , Gyselle Colombo e Fábio Villani porque “o coração tem razões que a própria razão desconhece”.

À Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos pelas excelentes contribuições, pelos questionamentos e pelas sugestões dadas no exame de qualificação e pelos nossos papos no café.

Obrigada pelo carinho de todos que acreditaram em mim, pois vocês foram a minha sustentação para essa caminhada que agora chega ao fim.

Resumo

Esta dissertação tem o objetivo de descrever e interpretar o fenômeno de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma sala da Educação Infantil-II em uma escola particular da região Grande São Paulo, de forma a propor uma reflexão sobre visões de ensino-aprendizagem e de linguagem desvinculadas do contexto sócio-histórico-cultural.

Fundamenta-se nas concepções de ensino-aprendizagem e na concepção de arte de Vygotsky (1930/1998; 1934/1987; 1925/2001); nas concepções de linguagem e de arte e no conceito de exotopia de Bakhtin (1929/2004; 1979/2003); nas concepções de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de Kumaravadivelu (1994; 2001), Canagarajah (2002), Higgins (2003), Allwright (2003; 2006), Claxton (2000); nos estudos da educação reflexivo-crítica apresentados por Celani (2001; 2003; 2004) e Freire (1986; 1993; 1996); no papel das línguas estrangeiras na educação segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (1998); nas indicações sobre a educação de crianças presentes no Referencial Curricular de Educação Infantil (1998) e nas diretrizes da Escola de Tempo Integral (2006) que asseguram a inserção de Língua Inglesa nas primeiras séries do ciclo I do Ensino Fundamental na escola pública do estado de São Paulo.

O caminho metodológico seguido para a descrição e interpretação dos dados gerados foi o hermenêutico-fenomenológico (Van Manen, 1990).

A descrição e interpretação dos dados gerados apontam a necessidade de uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa somada a uma visão de linguagem que valorize e oportunize (Higgins,2003) o que de fato as crianças fazem na Educação Infantil e revelam que o fenômeno de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças da Educação Infantil se estrutura neste momento sócio-histórico no macro-tema *questionamentos* que se manifesta no âmbito das diferentes *inter-relações*.

Abstract

For a long time both private schools and language institutes have been teaching English for kindergarteners and nowadays we face this phenomenon also in the public schools in the State of Sao Paulo.

This research aims to describe and interpret the phenomenon of teaching-learning English for children.

The theoretical framework that orients the research is: Theories proposed by Vygotsky (1930/1998;1934/1987;1925/2001), Bakhtin's concept of language (1929/2004;1979/2003), the role of a foreign language expressed by the Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (Brasil, 1998), the Referencial Curricular –Educação Infantil (1998), Escola Tempo Integral (2006), Celani (2001;2003;2004), Freire (1986;1993;1996), Kumaravadivelu (1994;2001), Canagarajah (2002), Claxton (2000), Allwright (2003), and Higgins (2003).

This study is based on the Hermeneutic-Phenomenological Approach proposed by van Manen (1990).

The results of the interpretations reveal that the phenomenon in focus shows the need of a pedagogical practice of learning-teaching English that includes a vision of language that guides the children towards the ownership of the language (Higgins, 2003) and shows that the structure of the phenomenon in focus consists of one major theme: *inquiries*.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	01
1. Experiências Vividas e Inquietações.....	05
1.1 Um Olhar de Mãe ou de Educadora?.....	06
Capítulo I - ORIENTAÇÃO TEÓRICA.....	09
1. Concepções de Ensino-Aprendizagem.....	09
1.1 Comportamentalismo ou Behaviorismo.....	11
1.2 Cognitivismo.....	12
1.3 Sócio –Interacionismo.....	12
2. Concepções de Linguagem.....	17
3. O Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira.....	23
4. Os Referenciais Curriculares para Educação Infantil.....	30
5. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e a Escola de Tempo Integral.....	32
Capítulo II – CAMINHO METODOLÓGICO.....	36
1. Conceituação da Metodologia.....	36
2. Contexto da Pesquisa.....	39
2.1 O Cenário da Geração de Dados.....	40
2.2 Descrição dos Participantes.....	42
3. Geração de Dados	44
3.1 Instrumentos.....	44
4. Procedimentos de Descrição e Interpretação de Dados.....	48
Capítulo III – DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	55
1. Da Porta Afora à Porta Adentro	55
2. O Pesquisador no País do Outro	59
2.1 As Repetições Incessantes.....	60
2.2 O Ensino Compartimentado.....	62
2.3 As Ameaças.....	63
2.4 Os Cancelamentos.....	64
2.5 O Silêncio.....	65
3. Um Olhar para a Arte.....	74
4. Pesquisador Porta Afora.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
1. Deixando a Porta Entreaberta	88
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS.....	99

Índice de Anexos

ANEXO 1 – Perguntas norteadoras com Maria Paula.....	99
ANEXO 2 - Perguntas norteadoras com as crianças.....	100
ANEXO 3 - Perguntas norteadoras com a Professora Participante.....	101
ANEXO 4 – Figura 1.1 – Sala de Aula.....	102
ANEXO5-1ºDesenho Juliana.....	103
ANEXO 6 -1º Desenho Pedro.....	104
ANEXO 7 - 1ºDesenho Gilberto.....	105
ANEXO 8 -1º Desenho Luciano.....	106
ANEXO 9 - 1ºDesenho José	107
ANEXO 10 - 2º Desenho Juliana	108
ANEXO 11 - 2ºDesenho Gilberto.....	109
ANEXO 12 - 2º Desenho Luciano.....	110
ANEXO 13 -2ºDesenho José.....	111
ANEXO 14 -2ºDesenho Lúcia	112
ANEXO 15 - 2ºDesenho Lúcio.....	113
ANEXO 16 – Quadro do resumo das aulas da geração de dados.....	114

Índice de Figuras

FIGURA 1 – Figura dos campos e modalidades da interpretação de imagens.....	52
FIGURA 2 – Planejamento anual das aulas de inglês.....	58
FIGURA 3 – A estrutura do fenômeno.....	87

Abreviaturas

Criança – C

([C] seguido de números indicam crianças diferentes)

Educação Infantil – Ed-I

Escola de Tempo Integral – ETI

Hermenêutica-Fenomenológica – HF

Língua Estrangeira – LE

Língua Inglesa – LI

Língua Materna – LM

Linguística Aplicada - LA

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL

Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP

Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – PCN-LE

Referências Curriculares da Educação Infantil – RC-EI

Professora-Participante – Prof-par

Professora-Pesquisadora – Prof-pes

INTRODUÇÃO

Há algum tempo as escolas da rede particular, os institutos de idiomas e, mais recentemente as de ensino público do Estado de São Paulo¹ vêm incluindo o ensino da Língua Inglesa (doravante LI) para crianças².

De acordo com um recente estudo solicitado pelo Conselho Britânico (organização internacional oficial do Reino Unido para assuntos culturais e educacionais) e publicado por Graddol (2006), “a idade que as crianças começam aprender inglês cada vez mais é menor por todo o mundo (:88)”, trata-se de uma tendência mundial.

Esta pesquisa tem ao mesmo tempo preocupação semelhante e distinta das demais. Semelhantemente às outras, busca refletir nas práticas docentes em sala de aula de inglês. Diferentemente de outras, no entanto, esse estudo acontece em uma sala de aula de inglês para crianças da Educação Infantil. No Brasil, não há uma presença marcante de pesquisas sobre ensino-aprendizagem de LI para crianças da Educação Infantil, na literatura da área, portanto é notadamente necessário que se desenvolvam pesquisas acerca da especificidade do fenômeno em questão.

Esta pesquisa tem como objetivo buscar uma melhor compreensão do fenômeno de ensino-aprendizagem de LI para crianças da Educação Infantil, de forma a propor uma reflexão sobre visões de ensino-aprendizagem e de linguagem desvinculadas do contexto sócio-histórico-cultural, prática que adentra as crianças como papagaios, meros repetidores de palavras, sem compreendê-las, respeitá-las ou valorizar suas experiências de vida. Afinal qual deve ser a preocupação primordial para ensinar-aprender uma língua? Senão para nos comunicarmos e agirmos no mundo (PCN-LE, Brasil, 1998).

Para alcançar meus objetivos irei descrever as concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem que nortearam a prática de uma professora em sala de aula de inglês; a visão que as crianças têm sobre aprender inglês nessa sala; e a confluência existente entre os princípios sobre ensino-aprendizagem expressos pela instituição, o discurso da diretora

1 Escola de Tempo Integral que será apresentada no capítulo I – Orientação Teórica.

2 Segundo a legislação brasileira, são consideradas crianças as pessoas com até 12 anos incompletos. O Brasil tem hoje 61 milhões de crianças, sendo: 23,1 milhões de crianças entre 0 a 6 anos (Dado da Fundação ABRINQ em 2006).

e a prática da professora, na tentativa de me aproximar da natureza³ do fenômeno em questão.

Educação Infantil, no Brasil, representa a nomenclatura usada para delimitar a etapa responsável pela educação das crianças de 0 a 6 anos e não retrata uma universalização de uso, admitindo, neste mesmo espaço e tempo, outras denominações. Após a Constituição de 1988, designou-se a Educação Infantil como o nível educacional que antecede o Ensino Fundamental (de 7 a 14 anos) e que se dá em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos). Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica no sistema educacional brasileiro. A partir de fevereiro de 2006, porém, o presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei⁴ que institui o Ensino Fundamental de nove anos. Na prática, o último ano da Educação Infantil passa a se chamar primeiro ano ou primeira série e deixa de integrar o Ensino Infantil para fazer parte do Ensino Fundamental.

Na atualidade, em um mundo cada vez mais globalizado⁵, o aprendizado de LI como Língua Estrangeira (doravante LE) é altamente valorizado, dada a hegemonia do poder exercido por alguns países e suas respectivas línguas, mais especificamente a grande influência da cultura norte-americana no mundo ocidental – não sendo diferente no Brasil. Sejam quais forem as razões – pessoais, sociais, comerciais, econômicas, acadêmicas, diplomáticas ou militares – a valorização e a necessidade de ensinar-aprender inglês não é nova. Lembremos que o marco inicial na história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil situa-se no século XIX com o Decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal D. João VI, que criou uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa.

Várias publicações (Rajagopalan, 2002, 2003, 2004a, 2004b; Celani, 1995, 2000, 2004, Moita Lopes, 2003) têm enfatizado a importância de se garantirem condições para que todos os brasileiros tenham acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras, e, particularmente nos dias atuais, à LI, bem como a necessidade de que essas condições estejam informadas por uma visão que problematize as mensagens culturais e políticas que necessariamente podem vir a reboque no processo de ensino-aprendizagem.

³ Usarei natureza e essência como um conjunto de elementos que definem um fenômeno.

⁴ Lei nº 11.274, de 06/fev/2006.

⁵ Há uma diversidade conceitual buscando caracterizar o momento contemporâneo. Kumaravadivelu discute três fases diferentes da globalização e três modos de compreender a globalização contemporânea (2006:33).

Moita Lopes (2003) discute com particular propriedade como isso deve ser feito com plena consciência crítica das conseqüências para a educação dos jovens. Não se quer, com o aprendizado da língua, a adoção e a reprodução de valores vinculados a interesses do poder político e econômico de uma potência estrangeira. Ao se tomar contato com uma cultura estrangeira abre-se à possibilidade de entendimento de um mundo maior, onde a cultura nativa faz parte de um contexto e, sendo assim, assume sua própria importância dentro desse contexto.

Como citado anteriormente, a escolha da LI como LE deve-se ao poder e à influência da economia norte-americana. Tal influência começa a surgir a partir de 1900 e, mais acentuadamente, depois da segunda guerra mundial, atingindo o seu ápice atualmente com a sociedade globalizada.

É fato notório que o idioma que medeia negócios e outras relações humanas nas mais diversas ocasiões é principalmente o inglês, assim como este é uma importante ferramenta de trabalho e estudo. Observa-se que, na maioria das vezes, indivíduos com o domínio de LI ocupam as melhores posições no mercado e no meio acadêmico. Também sendo o inglês a língua oficial para diversos periódicos, essas pessoas têm o contato com bibliografias de alto reconhecimento, sem correr o risco de uma tradução desvirtuada por alguém de fora de sua área. Nesse contexto, a LI serve como um importante instrumento para o indivíduo entender o mundo em que vive e, ao mesmo tempo, o mundo em que não vive, mas que está muito próximo.

David Crystal⁶ defende o ensino de uma segunda língua no prefácio da *Cambridge Encyclopedia of Language* (1987: vii):

“Todas as pessoas têm o direito de usar sua língua materna, de aprender uma segunda língua, de receber tratamento especial quando sofrem de um distúrbio de comunicação... mas em muitas partes do mundo esses direitos estão ausentes ou não são devidamente garantidos”.

Somam-se, também, os esforços de diferentes organizações como a Federação Internacional de Línguas Vivas (FIPLV) e da Anthropology and Language Science

⁶ O apelo pioneiro por uma declaração universal dos direitos lingüísticos dos indivíduos, partiu do Brasil, feito por Francisco Gomes de Matos (1984).

Educational Development (ALSED) no documento *Artigos para uma Carta de Direitos Humanos Lingüísticos Básicos*,⁷ dos quais o de número 10 apresenta que:

“Toda pessoa tem o direito de que lhe ensinem pelo menos uma língua além da sua materna a fim de que possa ampliar seus horizontes sociais, culturais, educacionais e intelectuais e promover compreensão genuína entre as nações” (FIPLV World News, 24, 1992, 1-2).

Neste sentido, o papel educacional da LI é importante uma vez que o conhecimento desta proporciona ao indivíduo interagir com o mundo, o que contribui diretamente para o seu crescimento pessoal e profissional. Dizendo de outra forma, com a proximidade existente entre os povos devido ao desenvolvimento dos meios de comunicações, e especificamente o surgimento da Internet, o inglês constitui uma ferramenta de comunicação. Além da valorização pessoal do domínio do inglês como LE, existe desde cedo – nos núcleos familiares – a preocupação com o futuro das crianças, o que parece despertar os pais para a necessidade de conduzir seus filhos ao aprendizado do idioma, o quanto antes possível. A preocupação se justifica se pensarmos que um terço das pessoas do mundo, cerca de 2 bilhões, dominará o inglês na próxima década (Graddol, 2006:100). Enxergando uma porta aberta por tais anseios familiares, o ensino-aprendizagem de LI para crianças, com seis anos, é uma realidade também nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Gostaria de destacar que meu interesse pelo tema se justifica, pois ao pensar minha prática de ensino, assim como, também, a prática dos professores com quem trabalhei durante minha vida profissional, percebi o quanto é fundamental repensar sobre o que acontece em sala de aula num processo reflexivo sobre os fatores que podem estar envolvidos no ensino-aprendizagem de uma língua – sobretudo se realizado na etapa marcante e determinante que é a Educação Infantil: a porta de entrada ao universo escolar.

Usarei a imagem da porta em minha dissertação, como símbolo de um local de passagem entre dois lugares, dois ambientes; entre o exterior e o interior e vice-versa. A imagem da porta, portanto, irá assumir um valor dinâmico, pois se abre e se fecha e, psicológico, pois não somente indica uma passagem, mas convida a atravessá-la. A porta é um convite à passagem, do conhecido rumo ao desconhecido, do habitado para o

⁷ *Articles for a Universal Charter of Basic Human Linguistic Rights*

estrangeiro e, no presente estudo, é a primeira oportunidade de se entrar em contato com a Língua Inglesa em contexto educacional.

1. Experiências Vividas e Inquietações

As razões desse tema se misturam à minha própria trajetória profissional, porque é da soma das minhas inquietações ao longo de minha caminhada como professora que se inicia minha caminhada como pesquisadora.

Minha experiência prática com ensino-aprendizagem de inglês para crianças abaixo de 10 anos, ao iniciar a pesquisa, baseava-se em alguns momentos diferentes. Compartilhei a sala de aula com crianças, pela primeira vez, no início da minha vida como educadora. Há dezoito anos atrás entrei pela primeira vez em uma sala de aula para ensinar inglês para crianças (entre 4 e 5 anos) para substituir a professora titular que estava de licença médica. Para a diretora daquela escola o fato de que eu nunca havia dado aulas para crianças era irrelevante. Lembro-me perfeitamente que não gostei do que ouvi dela:

“- Menina, você é perfeita! É nova, já está acostumada a dar aulas e, nós duas sabemos que qualquer um pode dar aula de inglês para crianças”.

Qualquer um pode dar aulas de inglês para crianças?

Visão⁸ que ecoa mundo afora “A plumber can teach English if they can’t find somebody.”⁹

O segundo momento aconteceu há 8 anos, em um trabalho voluntário em uma instituição de cunho filosófico.

O terceiro momento se deu, logo em seguida, em um instituto de idiomas.

Ao iniciar a geração de dados da presente pesquisa iniciei meu quarto momento em sala de LI para crianças, mais especificamente no Infantil-III da mesma instituição.

⁸ Entenda-se visão segundo o conceito de Magalhães (2004:66). “... cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: teoria de mundo físico; normas, valores e símbolos do mundo social e as expectativas do agente sobre si mesmo enquanto ator em um contexto particular...”

⁹ “Um encanador pode ensinar inglês se não encontrarem outra pessoa” (Crookes e Arakaki, 1999:17).

2. Um Olhar de Mãe ou de Educadora?

Em 2004, antes do início da geração dos dados, minha filha cursava o Infantil-III com a professora Eni Laura¹⁰, que foi a professora-participante da presente pesquisa. Um dia, após chegar da escola, fez o seguinte comentário sobre a aula de inglês que tivera:

- “A tia de inglês disse que a gente tem que saber bem essas palavras para quando a gente for para a Disney poder falar com a Minnie e o Mickey”.

Essas palavras não soaram bem, deixaram-me bastante preocupada. Fui falar com a diretora (como mãe e como educadora, se é que pude deixar de lado o fato de fazer parte do corpo docente da escola). Ocupava duas posições diferentes frente à escola: mãe de aluno e professora do corpo docente.

Como uma professora, uma educadora poderia dizer aquilo para as crianças em sala de aula? Parecia quase que uma promessa para a criança! A primeira razão para o aprendizado de uma língua não é educacional? (PCN-LE, Brasil, 1998).

Comecei a observar Eni Laura ainda não como participante de minha pesquisa, remetendo-me à análise descritiva que Sartre faz do ato de se observar alguém pelo buraco da fechadura de uma porta, que pode ser ao mesmo tempo, uma ação motivada pela inveja ou pela curiosidade, e que, de certa forma, é um momento de encontro. Quando uma pessoa percebe que alguém a observa, algo muda, tanto para ela que estava sendo observada, quanto para quem a observava. Antes, o seu modo, os seus momentos não eram refletidos, mas quando a pessoa se dá conta de que alguém a observa, passa a refletir e, quem a observava, passa também a se ver. “I see myself because somebody else sees me. I experience myself as an object for the other.” (van Manen, 1990:24-25)

É de van Manen (1990:54), também, a idéia que:

“... um fenomenologista sabe que as experiências de alguém são também as experiências de outras pessoas...”

Estudando o cotidiano da instituição, sua organização espacial, temporal, o planejamento das atividades, as regras instituídas, os materiais e brincadeiras e, também levando em consideração o entorno social em que as crianças estavam inseridas, suas

¹⁰ Nome fictício adotado para a professora-participante.

famílias e comunidade, evidenciou-se uma rotina pré-determinada pelos professores e neles centrada, com regras prescritas que orientam as ações e usos dos espaços e tempos, a tal ponto que o encontro das crianças com outras de turmas diferentes (Maternal, Infantil-I, Infantil-II e Infantil-III) era previsto somente nos momentos livres: entrada e saída da escola e na hora do lanche.

Pareceu-me que para a instituição o ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil tinha uma importância secundária; no *site* da escola, por exemplo, não constava nem o nome da professora de inglês, nem que era oferecida a disciplina para a Educação Infantil, a professora Eni Laura não participava das reuniões pedagógicas e tampouco das reuniões com os pais.

Assim sendo, é necessário, mais do que nunca, pesquisar que concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem têm os professores que estão atuando no ensino de LI na Educação Infantil, para refletir sobre as práticas e buscar caminhos que podem ou não ser novos na tentativa de lapidar esses docentes. Temos, então, evidente a relevância de pesquisas abordando tal fenômeno e a justificativa do estudo que aqui desenvolverei e em cuja orientação teórica irei me deter no primeiro capítulo.

Para descrever e interpretar o fenômeno (van Manen, 1990) de ensino-aprendizagem de LI na Educação Infantil, me orientarei em quatro questões que apresentarão a visão dos diferentes participantes desta pesquisa para me auxiliar na compreensão da natureza do fenômeno.

- Que concepções de linguagem norteiam a prática da professora participante?
- Que teorias de ensino-aprendizagem emergem das palavras e da prática dessa professora?
- Que confluência há entre os princípios sobre a concepção de ensino-aprendizagem expressos pela instituição, o discurso da diretora e a prática da professora de língua inglesa na sala de aula?
- Que concepções as crianças participantes têm sobre o aprender inglês nessa sala?

Dessa forma, com intuito de contemplar os objetivos mencionados anteriormente, o presente estudo está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado Orientação Teórica, compartilho a visão dos teóricos que fundamenta, permeia e entrelaça-se por toda a pesquisa. Esse primeiro capítulo subdivide-se em: Concepções de Ensino-Aprendizagem, Concepções de Linguagem, O Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, Os Referenciais Curriculares de Educação Infantil, Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e a Escola de Tempo Integral.

No segundo capítulo aponto o Caminho Metodológico percorrido para a realização desta pesquisa, que segue a abordagem hermenêutico-fenomenológica entendida sob a perspectiva de van Manen (1990) e, portanto apresentarei: a Conceituação da Metodologia, o Contexto da Pesquisa, o Cenário da Geração de Dados, a Descrição dos Participantes, a Geração de Dados, os Instrumentos e os Procedimentos de Descrição e Interpretação de Dados.

No terceiro capítulo apresento a Descrição e Interpretação dos dados gerados que subdivide-se em: Da Porta Afora à Porta Adentro, O Pesquisador no País do Outro, Um Olhar para Arte e Pesquisador Porta Afora.

Nas considerações finais, em Deixando a Porta Entreaberta, aponto alguns possíveis caminhos acerca do fenômeno que ainda necessita de muitos estudos.

Na seqüência, seguem as Referências e os Anexos.

Capítulo I - ORIENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a visão teórica que fundamenta este estudo.

A presente pesquisa fundamenta-se nas concepções de ensino-aprendizagem e na concepção de arte de Vygotsky (1930/1998; 1934/1987; 1925/2001); nas concepções de linguagem e de arte e no conceito de exotopia de Bakhtin (1929/2004; 1979/2003); nas concepções de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de Kumaravadivelu (1994; 2001), Canagarajah (2002), Higgins (2003), Allwright (2003; 2006), Claxton (2000); nos estudos da educação reflexivo-crítica apresentados por Celani (2001; 2003; 2004) e Freire (1986; 1993; 1996); no papel das línguas estrangeiras na educação segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (1998); nas indicações sobre a educação das crianças presentes no Referencial Curricular de Educação Infantil (1998) e nas diretrizes da Escola de Tempo Integral (2006) que asseguram a inserção da LI nas primeiras séries do ciclo I do ensino fundamental na escola pública do estado de São Paulo.

1. Concepções de Ensino-Aprendizagem

A relação ensino-aprendizagem é guiada, sempre, por alguma teoria, mas que nem sempre pode ser explicitada em todo o seu conjunto e detalhes pelos professores, que muitas vezes não entendem exatamente o que fazem, e/ou não são capazes de explicar porquê fazem (Celani, 2003:34); nesse mesmo sentido Claxton (2000) diz que: “Know-how is not automatically translatable into explicit descriptions and explanations” (:35)

Entretanto, a familiarização com as principais teorias de aprendizagem, salientando principalmente a influência das mesmas no processo ensino-aprendizagem, poderá, nesta pesquisa me auxiliar a entender a essência do fenômeno estudado. Além disso, um melhor entendimento das teorias de aprendizagem pode contribuir para uma reflexão de todos aqueles que participam do sistema educacional Infantil, como pode auxiliar na compreensão do papel do professor e das crianças nesse processo.

O processo civilizatório e de humanização está em contínuo movimento, daí por que, de tempos em tempos, surgem novas idéias, novos conceitos que, não apenas representam esse movimento, mas também servem para impulsioná-lo.

Do ponto de vista ocidental a história humana divide-se em três fases: pré-moderna, moderna e a pós-moderna. Cada qual associa-se com diferentes formas ou maneiras de se organizar social e economicamente, com diferentes visões e diferentes idéias acerca do processo ensinar-aprender.

O final do século XX e início do século XXI assistiu ao alargamento dos questionamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem e de sua necessária discussão. Pesquisas em diferentes países da Europa, Estados Unidos, Japão, Coréia e Nova Zelândia revelam que o fato de a criança freqüentar uma instituição infantil amplia suas condições de desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e de socialização.(OCDE, 1999).

Nesse sentido, o próprio processo educacional sofre modificações como consequência de valores veiculados em diferentes momentos da humanidade. O ensino, que recebe a responsabilidade social de promover a formação para a cidadania dos membros da sociedade, defronta-se com a necessidade de promover sua própria reorganização.

Em alusão aos valores que se fazem presentes no espaço escolar, Celani e Magalhães (2001: 4) esclarecem que:

“a escola e o sistema educacional formam uma instância de mediação de significações - representações - que estão relacionadas a certos modos de organizar-se, de agir, pensar e, portanto, a discursos valorizados e/ou não valorizados, quer na estrutura das relações interpessoais, quer na estrutura das tarefas acadêmicas”.

As teorias da aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar-aprender, assim como descrevem a forma pela qual uma pessoa aprende, o que as torna intimamente ligadas aos conceitos propostos pela epistemologia. É, pois, impossível compreender plenamente uma teoria de aprendizagem sem entender os pressupostos epistemológicos na qual ela se baseia. Cabe ressaltar, então, que o conceito sobre ensino-aprendizagem tem vários significados não compartilhados. Algumas definições, como retomarei a seguir, incluem: condicionamento, aquisição de informação, mudança

comportamental, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados e estruturas cognitivas e revisão de modelos mentais. Estes conceitos de ensino-aprendizagem são expressos principalmente nos seguintes enfoques teóricos:

1.1 Comportamentalismo ou Behaviorismo

A teoria que define a aprendizagem como um processo passivo, mecânico e automático é chamada de comportamentalismo. Também conhecida como Behaviorismo, essa teoria tem em B. F. Skinner seu mais famoso defensor no mundo Ocidental.

Os comportamentalistas rejeitavam o erro como parte do processo de aprendizagem. A esse respeito, Liberali (1994:3) esclarece que, para os que seguem essa corrente, “o erro é encarado sob uma perspectiva purista que preconiza seu impedimento”. Sendo necessário inibir a formação de hábitos impróprios, é essencial não só que haja repetição por parte dos alunos, mas punição pelo professor, quando a resposta/ação estiver errada. Assim, não se corre o risco de haver reforço negativo, em outras palavras, que o aluno aprenda o errado.

Por outro lado, nessa teoria, a aprendizagem/desenvolvimento ocorre quando há um estímulo, que gera uma resposta por parte do aluno, que, se estiver correta, gerará um reforço positivo por parte do professor. Para os seguidores dessa teoria, aprendizagem/desenvolvimento é, portanto, o processo pelo qual, a partir de uma experiência vivida, o comportamento é modificado.

Embora muito se tenha criticado e ainda se critique da teoria behaviorista, Davis e Oliveira (1990:33) ressaltam o seu mérito de ter chamado a atenção dos educadores para o planejamento de ensino uma vez que “a organização das condições para que a aprendizagem ocorra exige clareza a respeito dos objetivos que se quer alcançar” – objetivos esses, é bem verdade, que, nessa teoria, não levam em conta as diferenças individuais dos alunos, nem suas necessidades; muito menos consideram a sua realidade.

Para o Behaviorismo, a aprendizagem é a aquisição de novos comportamentos que se manifestam num quadro de respostas específicas a estímulos também específicos. De acordo com o pensamento comportamentalista, a conduta dos indivíduos é observável e mensurável, similarmente aos fatos e eventos nas ciências naturais e nas exatas. A posição do indivíduo que aprende é, meramente, passiva. Para facilitar a aprendizagem, devem-se

criar os estímulos e oferecer reforços adequados. A idéia de ensino-aprendizagem que fundamenta a abordagem behaviorista prevê que o papel do professor deve ser o de um transmissor de conhecimento, aquele que fornece o modelo a ser seguido pelo aluno, o qual desempenha um papel passivo, devolvendo exatamente o mesmo conteúdo que lhe foi passado. O ensino se torna eficaz se o aluno consegue repetir o conteúdo transmitido.

1.2 Cognitivismo

O cognitivismo entende que a aprendizagem ocorre através de um processo no qual as novas informações recebidas são relacionadas com informações já existentes na mente de quem aprende e só depois disso são gravadas na memória. Assim, o que for gravado na memória será muito influenciado por aquilo que já existia na memória. Por outro lado, novos comportamentos são aqui vistos apenas como indicadores dos resultados da aprendizagem. Para facilitar a aprendizagem deve-se, sobretudo, oferecer apoio ao processo de ligação da nova informação com a informação já existente na memória. O aluno é entendido como um participante ativo no processo de aprendizagem e usa várias estratégias mentais para extrair sentido do sistema da língua e das atividades propostas em sala de aula.

1.3 Sócio-interacionismo

No sócio-interacionismo, o foco na interação de sala de aula é deslocado para a construção conjunta do conhecimento pelos professores e alunos, em lugar do foco apenas ser no professor, ou no aluno, portanto, as interações têm um papel crucial e determinante.

Em suma, a aprendizagem na sala de aula, na concepção behaviorista, objetiva investigar a efetividade das ações do professor na aprendizagem do aluno. Na concepção cognitivista, o foco de investigação passa a ser sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. E, no sócio-interacionismo, o conhecimento é construído em um processo de negociação na interação entre professor e alunos conforme a citação.

“A mudança de foco para a interação entre o professor e os alunos ocorreu devido à compreensão de que o conhecimento é construído pelos participantes de uma interação, em um processo de negociação, social e culturalmente localizado, com base no quadro teórico dado pela pesquisa sócio-histórica, que discute a construção social do conhecimento a partir da interação e da linguagem” (Magalhães, 1996:3).

Desta forma a interação entre professor e os alunos poderá proporcionar construção de conhecimento. Dentro desta perspectiva encontramos Vygotsky (1934/1998), o qual compreende que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, através da mediação social das atividades do indivíduo, processo no qual a linguagem tem papel crucial.

As concepções de Vygotsky (1934/1987) em relação aos processos de desenvolvimento-aprendizagem estão intrinsecamente ligadas com a interação do indivíduo com o meio e com o outro, ou seja, nas relações entre os indivíduos e do indivíduo com o mundo. Isto significa dizer que para Vygotsky esses processos são sócio-historicamente construídos.

Para Vygotsky (1934/1987) “o aprendizado é uma das principais fontes de conceito da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental... (:107).”

Aos poucos as interações com o grupo social e com os objetos da cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento do pensamento humano. Dessa forma, para o autor acima citado, no processo da constituição humana é possível distinguir duas linhas de desenvolvimento em relação à origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. Em outros termos, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo sócio-cultural), que indica, delimita, avalia e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações e avaliações, a criança vai pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura do meio em que vive, enfim, do legado da história da humanidade. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intervenção das outras pessoas. Desse modo, a atividade que antes precisou ser mediada (regulação interpsicológica ou atividade interpessoal) passa a constituir um processo voluntário e independente (regulação intrapsicológica ou atividade intrapessoal).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa,

portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.).

Outro aspecto constituinte do desenvolvimento está relacionado ao uso de signos. Vygotsky considerava a palavra como o instrumento privilegiado da atividade mental humana. De acordo com a teoria vygotskiana, a diferença que haveria entre a utilização dos instrumentos e a dos signos seria o fato de que, enquanto o uso dos instrumentos é orientado para atividades externas, promovendo mudanças nos objetos, como meio de controle e de domínio da natureza, o uso dos signos seria orientado para a atividade interna, dirigido para o controle do próprio indivíduo. Através do uso de instrumentos e de signos, a ação humana sobre o meio cria novas relações com o ambiente, o que, por sua vez, leva a uma nova organização do próprio comportamento humano.

Como vimos até agora, Vygotsky (1930/1998) atribui uma enorme importância para a dimensão sócio-histórica-cultural, assim como, também para a linguagem, já que é pela interação social, mediada pela linguagem nas relações culturais do indivíduo em contextos particulares e historicamente situados, que capacidades, mecanismos psicológicos e formas de agir são apropriadas e/ou transformadas, isto é, aprendidas. A aprendizagem é considerada, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas, e histórico-culturalmente organizadas.

Tendo por base o importante papel das interações, Vygotsky (1934/1987), distingue dois tipos de conhecimento: os conceitos cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos. Os primeiros referem-se ao conhecimento construído na experiência pessoal, na vida cotidiana, e o último é adquirido através da escola, por meio do ensino sistemático. A relação entre esses dois tipos de conhecimento baseia-se na ação do ensino escolar na formação geral do indivíduo, sendo a escola a desencadeadora do processo, estimulando e desafiando o aluno para o desenvolvimento da formação de conceitos. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente elaborada e reconhecida como legítima, que busca garantir-lhes coerência interna. Como na escola as atividades envolvendo a compreensão dos conceitos científicos são organizadas de forma

discursiva e lógico-verbal, a relação da criança com o conceito é sempre mediada por algum outro conceito.

Apesar das diferenças existentes entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, "ambos inicialmente afastados, a sua evolução faz com que terminem por se encontrar" (Vygotsky, 1934/1987:93). O autor afirma que a capacidade da criança em definir os conceitos espontâneos por meio da linguagem é relativamente tardia, ou seja, aparece muito tempo depois de tê-los adquirido. Ao passo que, frente a um conceito científico desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros conceitos já conhecidos, já elaborados e internalizados.

Ao abordar a questão de aprendizagem de uma LE, Vygotsky considera que aprender uma língua estrangeira é um processo consciente e deliberado e, por isso, relacionado com o desenvolvimento dos conceitos científicos. Para o autor, "aprender uma língua estrangeira com êxito, requer um certo grau de maturidade na língua materna" (1934/1987:94). Na aprendizagem da língua estrangeira em contexto escolar, a criança transfere para a LE o sistema de significados que já possui em língua materna. O autor enfatiza que as evidências experimentais obtidas pelos estudos por ele realizados, sugerem que os novos sistemas que se formam não seguem a mesma trajetória que os sistemas antigos e não apresentam recorrência de dificuldades já superadas no plano inferior. Pelo contrário, segundo ele, "sistemas análogos se desenvolvem em direções opostas", e "cada sistema influencia o outro e se beneficia de seus pontos fortes" (1934/1987: 95).

Vygotsky salienta ainda que, da mesma forma que a aprendizagem da língua estrangeira se beneficia do desenvolvimento da língua materna, o inverso também é verdadeiro. O desenvolvimento das formas mais elevadas da língua materna pela criança pode ser facilitado se ela aprender uma língua estrangeira, na medida em que:

"a criança aprende a ver a língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, isso leva à consciência das suas operações lingüísticas" (1934/1987:94).

Assim, a dependência mútua entre o desenvolvimento da língua materna e da língua estrangeira no período escolar é a mesma que existe entre o desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos.

Para Vygotsky, uma comparação entre a aprendizagem da língua materna e a da segunda língua (em contextos escolares) revela uma diferença na trajetória dos dois processos semelhante àquela encontrada entre o desenvolvimento da linguagem falada e o aprendizado da linguagem escrita. Na aprendizagem da escrita, a criança associa os processos da língua falada, adquiridos inconscientemente nos anos pré-escolares, às atividades intelectuais mais arbitrárias do período escolar, o que implica em uma participação consciente no processo. Isso acontece de forma semelhante na aprendizagem da língua estrangeira em contexto escolar, já que a criança se apóia nas estratégias cognitivas que já desenvolveu na língua materna, e pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria.

Uma idéia que me parece plausível é aquela que nenhuma teoria é a mais adequada para todas as situações de aprendizagem; podemos aproveitar aquilo que de melhor cada teoria tenha a oferecer e a identificação de onde e quando isso deva ser aplicado, desde que respeitemos as bases conceituais de cada uma. Nas palavras de Celani (aula/comunicação pessoal, 02/03/06) “um certo ecletismo crítico nos dias de hoje é fundamental”.

Também será utilizada a concepção de educação proposta por Freire (1970/1987), na qual há duas concepções de educação nitidamente conectadas com a postura política do Educador. A primeira é a concepção bancária da educação, na qual o papel do professor é o de transmitir conteúdos desconectados da realidade do mundo, e os mesmos devem ser assimilados e devolvidos pelos alunos nas avaliações. Desta forma, o ato educativo dentro desta concepção está centrado no professor, que tem o papel ativo de ensinar, passar o conteúdo; enquanto o aluno é objeto do processo educativo, devendo permanecer quieto e dócil e aceitar o que lhe é transmitido passivamente. Portanto, é apenas o professor quem ensina e apenas o aluno que aprende, em uma relação não dialógica. Não ocorre proposta de transformação da realidade, o aluno é adaptado à sociedade. O termo de educação bancária de Freire (1970:58), porque onde se fazem depósitos, também se fazem retiradas. Para Freire, em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Para Freire (1970:57-60), a educação bancária é caracterizada pelo narrar: o professor fala sobre uma realidade estática e sem movimento de evolução para educandos

forçosamente também estáticos, ignorando sua natural vocação ontogenética. Assim, desde cedo o aluno aprende a repetir o que ouve, mais pelo som que emite do que pelo valor de suas palavras, aprende a decorar e repetir, seguindo um ritual de objetificação que só interessa de fato àqueles que estão em posição de exercer o poder.

A segunda concepção de educação é a educação problematizadora, a qual propõe que se criem contextos para que os seres humanos saiam da alienação, e se possibilite a transformação da sociedade. Na realidade, esta concepção baseia-se na reflexão, aliada à ação, para alcançar seus objetivos.

“O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.” (Freire, 1970/1987: 86).

No entendimento de Freire (1970/1987), a concepção de educação problematizadora percebe o homem como ser autônomo, e esta autonomia está presente na definição da vocação ontológica de ser mais, que está associada à capacidade de transformar o mundo. É exatamente aí que o homem se diferencia do animal. Por viver num presente indiferenciado e por não se perceber como um ser unitário distinto do mundo, o animal não tem história. A educação problematizadora a que Freire (1970/1987), se refere responde à essência do ser e da sua consciência, a intencionalidade, que está presente na capacidade de admirar o mundo e ao mesmo tempo desprender dele, que desmistifica, problematiza e critica a realidade admirada, gerando a percepção daquilo que é inédito e viável. Na realidade, o educando deve primeiro se descobrir como um construtor desse mundo da cultura até chegar a perceber-se como um sujeito da história.

2. Concepções de Linguagem

O conceito de linguagem é fundamental para compreender a prática de ensino de LE. Farei um brevíssimo passeio à história da linguagem.

No nosso século, a problemática da linguagem é abordada de muitos ângulos. A linguagem pode ser considerada como um código lógico dissociado de ações sociais e culturais (concepção estruturalista). Aprendemos e ensinamos o código para que os indivíduos lancem mão deste quando precisarem comunicar-se. Neste caso, linguagem e cultura estão separados.

Uma outra visão (funcionalista) considera linguagem como um fato social. Neste caso aprendemos e ensinamos o código associado às suas possíveis ações; é a construção conjunta de ações com a linguagem. Considera-se linguagem, sociedade e cultura, interligados. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes - ou escritores e leitores - desempenham suas ações individuais em coordenação e em conjunto. (Clark, 1996:3).

Na metade do século XX, desencadeou-se a mudança paradigmática no campo da lingüística, quando da discussão em torno da linguagem deslocou-se de um modelo empirista para o racionalismo. Ou seja, os especialistas pretenderam substituir a gramática e a filologia pelo estudo científico da língua.

A idéia da língua como sistema de signos arbitrários e convencionais foi elaborada simplifcadamente no século XVIII pelos filósofos iluministas e consolidou-se na época contemporânea no trabalho de Saussure.

A concepção estruturalista inspirada em Saussure (1916/1977), referência inicial para os estudos nesta área, compreende a lingüística como modelo de ciência e elege a língua enquanto sistema para objeto de estudo.

Saussure parte do princípio de que não há distinção entre língua e fala, separando o que é social do individual. Desta forma, Saussure exclui o homem do seu processo de produção, de sua historicidade, dado que para ele o indivíduo é circunstancial no processo de comunicação.

Outra matriz do pensamento lingüístico considerada como referência obrigatória é a gramática gerativa, de Chomsky. Pode-se dizer que o objeto de Chomsky é o interesse em estabelecer princípios e parâmetros que determinam a forma das gramáticas e das línguas possíveis. Nessa teoria, a gramática pode ser entendida como um modelo de competência do falante ideal num contexto ideal, quando as regras gramaticais definem a homogeneidade do meio lingüístico.

No final dos anos 70, descortinaram-se os estudos correlatos como os da lingüística e da psicologia cognitiva, tentando clarificar sobre a construção da linguagem.

No pensamento sócio-interacionista de Vygotsky a linguagem possui um papel importante nas trocas de conhecimento e experiências por ser o elemento mediador da interação. Sendo assim, os processos de produção e utilização da linguagem estão diretamente ligados à situação e ao meio em que ocorrem. A função essencial da linguagem é a comunicação sendo que a verdadeira comunicação, segundo Vygotsky (1934/87:7), pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

A linguagem apresenta, portanto, uma característica de abstração, pois consiste numa operação mental através da qual os homens se comunicam entre si e promovem a análise do real. Nessa perspectiva, a comunicação ou interação entre os homens através da linguagem é, portanto, responsável pelo desenvolvimento do indivíduo, pela formação dos conceitos superiores e sua cognição.

Semelhantemente a Vygotsky, Bakhtin valoriza a característica sócio-histórica do desenvolvimento (do social para o indivíduo) e, conseqüentemente, rejeita a teoria que determina uma oposição mente-corpo e a existência de um fim teleológico e unitário. Além disso, ambos tratam a linguagem como ferramenta capaz de modificar indivíduos e sociedade (Vygotsky, 1934; Bakhtin, 1929).

A teoria bakhtiniana é essencial para o presente estudo, uma vez que contribui para o entendimento da natureza social e ideológica da linguagem.

A linguagem, seja verbal (oral ou escrita), pictórica, fotográfica, cinematográfica, corporal, gestual, musical, e tantas outras, se dirige, ou seja, parte de alguém para um outro alguém, podendo ser entendida como enunciação, como espaço de interação, de troca e de produção de sentido.

O ponto de partida para se pensar a linguagem na escola é entendê-la como enunciação, o que implica em considerar que, além do significado dicionarizável, há o sentido que pertence a cada um e a cada momento da enunciação que, portanto, não existe um único sentido. Sem entender que as diferentes manifestações de linguagem são maneiras de se dizer e de significar o mundo, perde-se a idéia de multiplicidade.

De acordo com Brait (1997:99), ao formalizar seu conceito de linguagem, Bakhtin não tem como intenção demolir as duas grandes perspectivas dos estudos da linguagem que são por ele denominadas de objetivismo abstrato e subjetivismo idealista. Através da crítica às duas tendências, ele procura uma compreensão ampla da natureza da linguagem. Neste sentido, o autor aponta para o caráter interativo da linguagem que é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica.

Para Bakhtin, a enunciação é de natureza social e para compreendê-la é necessário atentar para o fato de que ela é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.

No processo de interação, a palavra comporta duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém. Ela é o produto da interação do locutor e do interlocutor; ela serve de expressão a um em relação ao outro, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin, 1929/2004:113). Conforme Bakhtin (1929/2004:124), a língua vive e evolui historicamente na comunicação social concreta. Dessa forma, para ele, a língua é vista como elemento integrado à vida humana que é dialógica por natureza, pois neste contexto o eu concebido por Bakhtin é uma entidade dinâmica em interação com outros eus.

A concepção de linguagem de Bakhtin entende a linguagem como lugar de interação humana, de constituição de relações sociais onde falantes se tornam sujeitos. A linguagem como sendo uma produção humana acontecida na história, constituída nos diálogos vivos das interações sociais, que inclui gestos, entoações, afetos e desafetos, ditos e não ditos. Toda linguagem verbal ou não-verbal inclui o extraverbal, ou seja, há o dito e também o não dito.

“O que digo ou não digo é porque não é dizível ou não é ouvível”(Bakhtin, 1920/2004: 146).

Ou como diz Lyotard (1979/1984:33):

“É preciso ouvir os silêncios”. O silêncio é a marca de um discurso que não pode ser dito e isso que sofre por não ser dito, no interior do gênero, é o diferendo. É a marca do indizível, do sofrimento e que também pode ser a marca ou o momento de criação”.

Nesse sentido, o silêncio também faz parte da linguagem e, é carregado de sentidos.

A linguagem como sendo o que permite pensar o mundo, as ações e também a si própria, constituindo a consciência do sujeito. E como diria Vygotsky, que se aproxima muito de Bakhtin neste ponto, há uma estreita relação entre pensamento e linguagem. Depois que aprendemos a falar, o pensamento se torna verbal e a linguagem, racional. Significamos o que está a nossa volta, produzimos sentido o tempo todo. Situações, imagens, gestos, objetos são signos partilhados por sujeitos em interação. Não é à toa que Paulo Freire (1996) se refere à leitura de mundo. O mundo nos é dado a conhecer pela palavra do outro e é pela palavra que lemos o mundo na acepção ampla do termo.

Portanto, a linguagem só é possível graças à coletividade, como diz Bakhtin (1929/2004), ao auditório social presente dentro e fora de cada um de nós. Por pertencer a uma situação, a um contexto, a linguagem é sempre polissêmica - inclui os múltiplos sentidos que a palavra (e tudo que a acompanha) pode assumir em cada enunciação - polifônica - permite que se aflore as múltiplas vozes dos sujeitos em interação - e dialógica - toda compreensão implica numa réplica.

Numa abordagem epistemologicamente próxima à desenvolvida por Vygotsky, Bakhtin (1929/2004) enfatiza o valor do uso da língua materna à compreensão da língua estrangeira. Para o(s) autor(es), os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas que são a unidade da língua, quer se trate do discurso interior ou exterior. Nas palavras de Bakhtin:

" a palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte". (1929/2004:95)

A citação acima será o alicerce para meus questionamentos acerca de como a professora-participante entende a linguagem em sua prática em sala de aula.

Assim, para o autor, só no contexto real de sua enunciação se torna possível a concretização da palavra. O sentido das palavras é determinado pelo contexto, havendo tantas significações possíveis quantos forem os contextos possíveis. Portanto, para ele, a língua é um fenômeno puramente histórico e não pode ser estudado sem vinculações com suas funções sociais.

Em *O autor e o herói*, Bakhtin (1979/2003) afirma que autor é aquele participante da obra literária e que nela vê e conhece para além daquilo que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem. Em princípio, o autor é aquele que conhece, portanto, algo que é inacessível às personagens, exatamente porque ao autor é atribuído um excedente de visão, possibilitado pela sua posição exotópica, pelo seu estar de fora. Entra em cena na discussão da temática sobre autoria, um conceito essencial à formulação de Bakhtin, o conceito de exotopia, que poderia dizer corresponde ao fato de que o meu olhar sobre o outro não coincide com o olhar que o outro tem de si mesmo, exatamente porque meu excedente de visão possibilita-me ver no outro aquilo que ele não pode ver. Nesse sentido irei usar o meu excedente de visão como professora-pesquisadora para tentar dar um acabamento, um sentido ao todo que vivenciei durante o momento da geração ao momento da descrição e interpretação dos dados. Bakhtin vai trabalhar com esse conceito em relação à construção do todo espacial, temporal e significativo do herói, apontando a diferença na relação entre o vivido - pelo herói - e o criado, pelo autor.

Poderíamos dizer que a função autor em Bakhtin realiza-se quando há um distanciamento entre o autor (pesquisador) e a personagem (participante) e, neste sentido, é que podemos entender a idéia de que, para Bakhtin, a consciência do autor é aquela que abarca e dá acabamento à consciência do outro, podendo-se dizer que o autor é para o herói, aquilo que o outro é para mim, ou seja, é o ponto de vista do outro que me dá acabamento.

Em Bakhtin, portanto, ao autor é atribuída a realização de uma atividade estética, atividade esta que se realiza apenas entre duas consciências, que é da ordem do criado e não do vivido, cujo modo de operar principal é a de dar acabamento ao todo. Ou seja, a atividade estética exige um distanciamento do autor, do objeto, do tema para poder permitir-lhe a percepção do todo e exatamente por essa posição exotópica dar o acabamento necessário à personagem. Por outro lado, ao realizar-se apenas entre duas consciências não coincidentes, a atividade estética não dispensa a instauração da alteridade, pois apenas “outro” pode receber acabamento espacial, temporal e de sentido.

Destacam-se, pois, como fundamentais nesse conceito de autoria as noções de exotopia, distanciamento, criação e acabamento. Resumidamente, portanto, interessa-nos à nossa discussão a idéia de que ao conceito de autor está relacionada a realização de uma atividade estética, que por sua vez é da ordem de duas consciências, que é criativa e não

vivenciada, exigindo um distanciamento para que as operações de acabamento da obra concretizem-se.

Para Freire (2002) somente o humano, o indivíduo é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele, é capaz de admirar o contexto com o objetivo de transformá-lo através da própria criação.

Na realidade, quando Bakhtin (1979/2003:23), descreve o primeiro modo de atividade estética como sendo: “a compenetração: eu devo vivenciar – ver e interar-me – o que ele vivência, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele”, isto é fundamental para que possamos compreender o outro. É exatamente a atividade certa para determinar o contexto estudado.

Como poderei entender o aluno? Poderei entendê-lo no momento em que eu me colocar em seu contexto. Nas palavras de Bakhtin (1979/2003: 13):

“Segundo uma relação direta, o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro”.

3.O Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira

Há a necessidade de compreender como funciona a sala de aula de LE, no caso específico deste estudo, de LI, enfatizando as concepções de linguagem subjacentes à prática da professora-participante. Torna-se necessário igualmente entender as implicações pedagógicas advindas dessas concepções, relacionando a forma como concebe a linguagem e seus reflexos à construção do conhecimento lingüístico. Acredito que essas questões são cruciais quando se trata da aprendizagem institucionalizada posto que elas implicam diretamente no modo com que é trabalhado o saber escolar.

A importância da aprendizagem de uma LE é algo indiscutível na educação dos alunos, não só para sua realização profissional, mas também para a sua realização pessoal, conforme já apresentado na Introdução desta dissertação. Nas palavras de Celani (2004:122):

“Ser monolíngue em qualquer língua é ser semi-educado. Em alguns contextos, e neles incluso o nosso, pode ser também fator de atraso e de impedimento de participação plena no que acontece no mundo, na sociedade. É ser fadado a viver em um aquário e não no mar. O aquário poderá ser o mais belo, o mais bem equipado, mas será sempre um aquário. Nunca terá a amplitude e a riqueza multifária do mar”.

Compreendo que, o ensino-aprendizagem de uma LE também pode ser entendido como uma força libertadora, conceito utilizado por Freire (1983), que diz que através da educação o homem pode alcançar a liberdade. Essa força que faz com que as pessoas aprendam a escolher entre possibilidades que se apresentam, mas que, para isso, é necessário ter mentes esclarecidas para analisar as situações, e poder escolher com consciência, desenvolvendo-se como pleno cidadão no seu espaço social imediato e no mundo. Segundo Freire (1983:89/90):

“Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro.”

A visão estrutural concebe a língua como um sistema de elementos relacionados para decodificar sentido. O objetivo seria dominar estes elementos do sistema lingüístico. Esta visão é baseada no estruturalismo de Saussure com os conceitos de *langue* e *parole*. A *langue* é o foco principal, o sistema de regras, que o falante deve aprender. Até hoje diversos métodos de ensino são influenciados por esta visão estrutural. Ainda que os behavioristas não tenham inicialmente se detido muito sobre a aprendizagem de línguas, eles influenciaram bastante o ensino de inglês como segunda língua/ língua estrangeira, dando origem ao método audio-lingual. A língua passa a ser vista como um comportamento a ser ensinado paulatinamente, dividido em partes pequenas. A aprendizagem se daria de forma fragmentada, pelo acúmulo de pequenas partes do conhecimento.

Logo, há uma apresentação de padrões estruturais (os estímulos) aos quais os alunos respondem com repetições ou substituições (William & Burden, 1997:10).

A escolha de ensino de línguas pelas estruturas não se deve exclusivamente ao método audio-lingual ou ao behaviorismo. Na lingüística, estando a teoria estruturalista saussuriana bastante em voga na época, a influência desta sobre a sala de aula de línguas foi enorme, como não poderia deixar de ser, já que fazia parte da formação dos professores estudar o estruturalismo. Inserido também no paradigma positivista, Saussure preocupava-se em analisar as partes da língua.

Segundo esse paradigma, cabia à ciência - e às ações humanas, por consequência ser “precisa, objetiva, de alcance universal” (Carvalho, 1997:26). Para esse autor, o grande mérito de Saussure, de fato inegável, foi o de, utilizando-se dessa metodologia de pesquisa, “pôr em ordem os estudos lingüísticos (...)”, nomeando mais precisamente o objeto de estudo dessa ciência.

Com o tempo, o método foi sendo questionado, não dando conta das reais necessidades dos alunos. Por outro lado, a própria lingüística estrutural sofria críticas e surgiam novos paradigmas; o mesmo acontecia com as teorias behavioristas de aprendizagem que eram questionadas pela psicologia cognitiva. Em relação à lingüística estrutural as críticas vêm, entre outros, dos gerativistas como Chomsky e dos sociolinguistas como Dell Hymes (1979). Para Chomsky, as propriedades fundamentais da linguagem derivam de aspectos inatos da mente e de como o ser humano processa a experiência através da linguagem. O foco é nos processo mentais.

Voltando à sala de aula, foi só bem mais tarde, quando questionamentos de Piaget¹¹, Rogers¹², Montessori¹³, Freinet e outros cognitivistas e/ou humanistas chegaram à escola, que as teorias de ensino em geral e de ensino de línguas estrangeiras em particular (com Krashen e Terrell (1988), Asher¹⁴, Gattegno¹⁵) foram mudando o foco de ensino e o olhar do professor, assim como seu papel e o papel do aluno.

¹¹ Piaget et alii. 1974. *Educar para o futuro*. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas.

¹² Rogers, C. 1972. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte. Interlivros.

¹³ Mario Montessori in Montessori (1949).

¹⁴ O método defendido por Asher em 1977: *Total Physical Response*.

¹⁵ O método defendido por Gatteno (*The Silent Way*) entre 1972 e 1976.

Outros se detiveram nessas questões na tentativa de elucidar como a aprendizagem ocorre e discordando das idéias de aprendiz como tabula rasa. Dentre eles, é possível destacar: o modelo empírico de Dewey (1933/1959), segundo o qual o aprendiz, levado por um impulso, observaria as condições, os eventos, para depois buscar informação sobre o que já ocorrera no passado e com isso, julgar o que estaria acontecendo, juntando assim, fatos observados e informações (Kolb, 1984:22). No entanto, não descreverei em mais detalhes a teoria desse e de outros educadores neste trabalho.

Na visão funcional, a linguagem serve para expressar sentido, a semântica é enfatizada diferentemente da visão anterior, na qual a grande preocupação era a fonologia e a morfologia. O conteúdo dos programas de ensino tem como base funções e noções da linguagem e a noção de contexto é extremamente importante. O lingüista britânico Halliday muito contribuiu para esta noção de contexto lingüístico considerando a língua como um sistema de escolhas contextualizado.

A visão interacional considera a língua como veículo para a realização das relações pessoais e sociais. O conteúdo do programa de ensino são os padrões interacionais. A pragmática e a análise conversacional forneceram os pressupostos teóricos para tal visão.

Alguns métodos originam-se de uma visão de aprendizagem. Entre as conceituações do que seja a aprendizagem podemos citar a teoria comportamental. O método áudio-lingual tem como suporte esta teoria de aprendizagem, na qual a ênfase está no padrão fornecido como estímulo para uma resposta (teoria behaviorista).

A visão cognitiva baseia-se na psicologia cognitiva, que se opõe à visão comportamental. Nesta teoria é importante trabalhar as estratégias de aprendizagem - o foco é nos processos mentais.

Em relação à visão interacional focaliza-se a interação, o seu papel no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano. Ao centrar a metodologia na interação como forma de construção de conhecimento, o programa desenvolve atividades que possibilitem a interação entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/material didático.

Com estas mudanças no quadro teórico, há uma mudança de paradigma no ensino de língua estrangeira e surge o que se conhece como Abordagem Comunicativa que, na verdade, não é um método em si, mas pressupostos teóricos que orientam o ensino de

língua estrangeira. Não se deve mais pensar isoladamente a palavra e a sentença como pertencente a um sistema abstrato, mas sim, pensar a proposição, ou melhor o enunciado pleno de vida e de ação. Poderíamos citar, também, a contribuição de Bakhtin com o conceito de dialogia, de gêneros discursivos, como tipos estáveis de enunciado, linguagem como atividade, linguagem ligada à ação.

Na história, o ensino de vocabulário ocupou diferentes lugares. Recordando um pouco...

No Método Clássico, o estudo do vocabulário tinha como foco a etimologia, um método seguro para explicar significados e ortografia. Segundo Kelly (1976:31), foi essa abordagem que dominou o ensino de Latim e Grego. No Método Gramática e Tradução, o vocabulário era apresentado em listas de palavras, com as respectivas traduções, que o aluno deveria memorizar. Larsen-Freman (1986:14) lembra também que os alunos eram ensinados a reconhecer os falsos cognatos. As listas de palavras descontextualizadas sempre foram alvo de críticas dos especialistas em ensino de línguas. A idéia de que o significado das palavras dependia da situação, no entanto, não era algo novo e já encontrava respaldo em Santo Agostinho e Petalozzi (Kelly, 1976).

No método direto a prioridade passou a ser o vocabulário do dia a dia que era ensinado através de mímicas e demonstrações, uso de objetos, de gravuras e desenhos. Intensificou-se o uso de ilustrações para o ensino de vocabulário, que podemos verificar com Morris (1964:52):

“The direct Method attempts to link the foreign word directly with the concept (the ‘thing-meant’). The teacher, for instance, holds up a pen and says, ‘This is a pen’, or points to the door and says ‘This is a door’.

No método Áudio-Lingual, enfatizou-se a necessidade de se aprenderem as palavras em contexto e não de forma isolada.

Nas abordagens estruturais, como pudemos perceber, o vocabulário está subordinado à gramática, pois a aquisição da linguagem é entendida como domínio de estruturas sintáticas.

De acordo com Leffa (2000:17),

“Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigada a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver de escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras.”

Por muito tempo, os métodos propostos para o ensino de línguas estrangeiras traziam uma mensagem implícita de que o professor era meramente um usuário de métodos desenvolvidos nos grandes centros; era um consumidor do saber global. (Canagarajah, 2002).

Para Canagarajah (1999:194), o professor, mediador da aprendizagem, é também um pesquisador que aprende com seus alunos e atravessa fronteiras a caminho de práticas pedagógicas passíveis de reformulação, que vai descobrindo por meio de uma abordagem heurística, tentando perceber como os alunos vêem o mundo, a aprendizagem e a língua estrangeira, no caso, o inglês. Canagarajah (2002) fala da necessidade de se ter “óculos teóricos” apropriados.

Hoje, na era do pós-moderno (Kumaravadivelu, 2003) a proposta é que não se tenha um método globalizado, isto é um método válido para qualquer contexto de aprendizagem em qualquer parte do mundo. Esta postura é condizente com a LA crítica, que sempre levanta junto com as questões específicas de sua competência também questões de poder e de empoderamento do professor. Daí o questionamento dos modelos de ensino-aprendizagem importados, tanto na teoria quanto na prática.

Kumaravadivelu (2001) apresenta o papel do professor pós-moderno como o de um condutor de pesquisas sobre sua ação e sobre o processo ensino-aprendizagem vivido em sala de aula e vai além, de temas que possam ter sido despertados a partir da língua estudada, como interessantes pelos próprios alunos.

Ao discutir a pedagogia pós-moderna, Kumaravadivelu (2001:545) nos mostra que o papel do professor e do aluno deve ter objetivos comuns. Desta forma tanto professor como aluno são ativos e participantes. O aluno deve se tornar autônomo. Essa autonomia na visão de Kumaravadivelu deve, entretanto, ser desenvolvida em relação a três aspectos:

acadêmico, social e libertador. A autonomia acadêmica está relacionada com as estratégias de aprendizagem, a social relaciona-se com a participação social no contexto de uma determinada comunidade e a libertadora com o desenvolvimento do pensamento crítico.

Em um sentido muito próximo Freire (2001:159) diz que a prática educativa pós-moderna “desoculta verdades em lugar de escondê-las”.

“O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de método e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas esse não é o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade” (Shor & Freire, 1986:48).

Ainda com posição muito semelhante a Kumaravadivelu e a Freire estão as idéias de Allwright (1991) que acredita que o método adotado em sala de aula não é mais importante do que a interação entre os participantes daquela aula, assim como a relevância do contexto social e político. Notemos a sua posição:

“...method probably doesn't really matter very much...but what happens in the classroom still must matter. All the research so far described has involved the implicit assumption that what is really happening in the classroom is simply some particular method or technique being used and that more or less efficient learning might be taking place. It is however clear that much more than this is happening. People are interacting in a multiplicity of complex ways”(1991:14).

Para Allwright o mais importante não é o método e sim a qualidade de vida em sala de aula:

“change in the quality of work deriving from personal growth can result in change in the quality of life in the classroom as well” might be reformulated as “quality of work and quality of life in the classroom go hand-in-hand with quality of life outside the classroom”(1991: 19).

Resumindo, para Allwright:

“The thinking is global, but the action should be local” (Allwright, 2003:115).

Certamente, a aprendizagem não é uma atividade homogênea (Claxton, 2001:32-52), ela ocorre de muitas formas e dimensões diferentes e muito do que o professor faz em sala de aula é por intuição. A aprendizagem demanda vários tipos de consciência e de

reflexão, mas é preciso “refletir criticamente sobre a prática pedagógica, para se entender o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira” (Celani, 2003).

No caso específico do fenômeno que estudo, me parece que a idéia de Higgins (2003) a respeito da importância dos professores estarem atentos para as necessidades reais de seus alunos para que o ensino-aprendizagem da LE possa alcançar um pertencimento da língua, trazendo, assim, o inglês para sua esfera de ação e possibilitando que as crianças possam fazer algo com a língua aprendida é um caminho que deve ser considerado pelos professores/educadores que passam pela porta da Educação Infantil .

“If learners of English cannot claim ownership of a language, they might not consider themselves legitimate speakers of that language” (Higgins,2003:621).

O que é ensinar-aprender? O que é a linguagem e qual é a sua natureza? Para quê e como ensinar-aprender inglês? Essas questões são extremamente relevantes para a busca da essência do fenômeno estudado. A visão da professora-participante sobre a natureza da linguagem e do ensino-aprendizagem influencia em suas escolhas de como ensinar LI para as crianças.

4.Os Referenciais Curriculares para Educação Infantil

Embora os brasileiros não tenham a necessidade de expressar-se em inglês nas suas relações cotidianas, familiares, e sociais, para uma maioria o inglês será a porta de acesso ao mundo comercial, científico e tecnológico, visto ser a língua da comunicação e da sociedade mundial, um pré-requisito para o desenvolvimento nacional de todos os países – vital e imprescindível para um país em desenvolvimento como o Brasil.

Atualmente, o papel das instituições de Educação Infantil, integram a educação aos cuidados infantis. Dentro desta concepção é necessário que se considerem atividades que propiciem a autonomia, unindo as tarefas pedagógicas ao brincar, de modo a promover aprendizagem.

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros(…)” (Referencial Curricular Nacional, 1998:23).

Dessa forma, a educação da criança deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos, afetivos e sociais. Tendo em vista esses aspectos, a instituição de educação infantil deve contribuir para o processo de socialização, além de propiciar o contato com adultos e crianças provenientes de contextos sócio-culturais diferentes.

Partindo desse pressuposto é que entendemos a importância do ensino da LI na Educação Infantil. Pelos mesmos motivos expressos acima, vem crescendo o interesse pelo aprendizado de uma LE desde cedo, sobretudo entre as classes média e alta. Para atender a tal demanda, um maior número de escolas particulares está implantando o ensino-aprendizagem desse idioma desde a Educação Infantil e agora, como já mencionado na Introdução, a LI rompeu as portas da escola pública de São Paulo.

E se contrapusermos tal interesse aos RC-EI para a Educação Infantil, podemos lembrar que o educador tem como dever socializar informações, discutir e preparar a criança para o mundo adulto que a espera. Consta deste referencial (1998,13 v.1), entre outros, o seguinte princípio:

“... o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o de desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética”.

Embora não determine a inclusão do ensino de uma LE, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também não exclui e muito menos proíbe tal inclusão. Ao contrário, por apresentar a necessidade de se trabalhar com o conhecimento de mundo, com a possibilidade de interação com pessoas de origens sócio-culturais diferenciadas parece deixar a porta aberta para tal iniciativa, já que objetiva e defende a ampliação do campo da experiência educativa. Este referencial destaca a necessidade de a criança ser preparada para atuar no contexto em que está inserida – e no contexto de uma sociedade pós-moderna e globalizada, a aprendizagem de uma LE como o inglês não poderia se mostrar menos necessária à sua preparação.

5. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) e a Escola de Tempo Integral (doravante ETI)

Para finalizar a orientação teórica de minha pesquisa preciso, ainda, mencionar Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998), que vêm ao encontro da minha visão como educadora, no sentido de proporcionar ao professor subsídios de uma nova visão do que é ensinar uma língua estrangeira, do que é o papel do professor, do que é o papel do aluno como construtor de seu conhecimento e do processo de desenvolvimento crítico-reflexivo do educador, assim, como também, é necessário apresentar a Escola de Tempo Integral.

Os PCN-LE, documentos editados pelo Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1998) propõem um conjunto de parâmetros a serem trabalhados pelo professor numa busca de contribuir com o desenvolvimento do projeto pedagógico de cada escola, e também à reflexão sobre a prática docente, ao planejamento das aulas e à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos que pudessem contribuir para a formação e atualização dos professores.

Encontramos expresso o papel das línguas estrangeiras na educação nos PCN-LE (Brasil, 1998), não como um papel secundário, mas como contribuição.

“para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna” (: 37).

Nesse sentido a aprendizagem de uma outra língua deve promover o entendimento entre as pessoas.

De acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998:20), a justificativa social para a inclusão de LE no Ensino Fundamental seria a própria função que esta hoje desempenha na sociedade, sendo o ensino de LE aconselhado nas escolas a partir da 5ª série do ensino fundamental, ou como na realidade das Escolas públicas do Estado de São Paulo, já a partir das primeiras séries do ciclo-I.

Os PCN-LE objetivam fornecer aos educadores, em geral, orientações que possam reduzir o distanciamento tradicionalmente existente entre a sala de aula e o mundo real no

qual ela se insere. Face à nova política educacional decorrente do modo como a sociedade está organizada nos dias de hoje, os PCN-LE podem ser um grande aliado dos professores e educadores de como inserir a sala de aula nos novos contextos sociais e assumir, então, o compromisso de uma educação voltada para a construção da cidadania.

Partindo dessa constatação, os PCN-LE (1998,5-7) pontuam que a aprendizagem de LE constitui-se numa possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão, argumentando que a aprendizagem de LE deve centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, no próprio envolvimento e no envolvimento de outros no discurso, a fim de agir socialmente. Segundo os autores, isto se torna realizável através do engajamento do aluno na construção de significados pelo desenvolvimento de uma ou várias habilidades comunicativas.

Os PCN-LE (1998) priorizam o critério de relevância social para a aprendizagem de LE. Segundo os autores, “por política de pluralismo, entende-se a aceitação da existência de línguas diferentes e a promoção do ensino de várias línguas” (PCN-LE, 1998:10).

As orientações propostas pelos PCN-LE (1998) se alicerçam em uma visão sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem de línguas estrangeiras. A visão sócio-interacional da linguagem, como já apresentei anteriormente, se fundamenta no princípio de que as pessoas se comunicam, visando à sua inserção no contexto social, num determinado tempo e lugar, considerando os participantes envolvidos nessa interação e suas inter-relações. Essas inter-relações originam um processo de negociação de significados e de construção de conhecimento, desencadeados socialmente, em primeira instância. Como condição básica para que a negociação de significados e a construção de conhecimento se realizem, os PCN-LE assinalam a importância da utilização de três tipos de conhecimento que compõem a competência comunicativa do aluno e o tornam engajado discursivamente. Esses conhecimentos são: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização textual. O primeiro se refere aos níveis de organização lingüística que os alunos têm e que possibilitam a produção e/ou a compreensão de enunciados. O segundo se refere ao conhecimento convencional que os alunos têm sobre as coisas do mundo. E o terceiro envolve o conhecimento textual de natureza convencional, ou seja, a organização da informação em textos orais e escritos que os alunos utilizam durante a interação a fim de possibilitar a negociação do significado.

Os PCN-LE (Brasil, 1998:40-43) acrescentam, ainda, que o professor compartilha seu poder, aceita sugestões e diferentes interpretações. O aluno tem voz, é considerado um ser ativo e se constitui como sujeito do discurso. O foco na sala de aula passa a ser colocado na interação professor-aluno e aluno-aluno. O processo de aprendizagem, então, é visto como uma forma de co-participação social e é “mediado pela linguagem por meio da interação” (PCN-LE, 1998,41).

Existe, portanto, uma co-responsabilidade entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, indicando que eles podem desempenhar os mesmos papéis. Deste modo, havendo flexibilidade no desempenho desses papéis, o professor poderá propiciar oportunidades para que o aluno não só assuma maior responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem, como também desenvolva maior autonomia e habilidade para “aprender a aprender” (Nunan, 1989:80).

O ponto fundamental que se destaca ao meu olhar como pesquisadora, e que merece destaque, se refere ao próprio fato de não haver legislação específica para o ensino da LI na Educação Infantil. Os PCN-LE (1998) constituem referencial para a educação a partir somente do Ensino Fundamental. Já o Referencial Curricular para educação Infantil, que é o documento do MEC que regulamenta de fato a educação infantil em específico, não faz referência ao ensino de língua estrangeira.

Nas escolas particulares o ensino de LI vem sendo incluído há algum tempo na Educação Infantil, entretanto, somente a partir de janeiro de 2006, temos nas Escolas de Tempo Integral da rede estadual do estado de São Paulo, a inserção de LI, já a partir do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, portanto para crianças de 6 anos.

O Programa *Escola de Tempo Integral* funciona em 508 escolas do ensino fundamental do estado de São Paulo¹⁶, com nove horas diárias de atividades. Pela manhã são dadas as aulas de todas as disciplinas do currículo, inclusive Educação Física e Educação Artística. À tarde acontecem as oficinas culturais com atividades artístico-culturais (dança, música, teatro e artes plásticas), atividades esportivas (várias modalidades, além de atletismo, ginástica, xadrez e jogos cooperativos), orientação à pesquisa e aos estudos, resolução de problemas matemáticos, hora da leitura, informática,

¹⁶ Envolvendo 148.697 alunos, segundo dado da Secretaria de Educação de São Paulo em novembro de 2006.

práticas em salas ambiente de ciências físicas e biológicas, práticas de educação ambiental e qualidade de vida, e meditação. Nessa rotina diária inclui-se a LE moderna e a filosofia.

Na seqüência apresento o Capítulo do Caminho Metodológico da pesquisa, no qual será discutida e caracterizada toda a sua estruturação.

Capítulo II – CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento o caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa, que segue a abordagem hermenêutico-fenomenológica entendida sob a perspectiva de Van Manen (1990:2) que orienta que:

“The choice should reflect more than mere whim, preference, taste, or fashion. Rather, the method one chooses ought to maintain a certain harmony with the deep interest that makes one an educator (a parent or a teacher) in the first place.”

Sendo uma pesquisa desenvolvida em um programa de Lingüística Aplicada e pensando numa perspectiva pós-moderna “não serei um policial em campo” (Kumaravadivelu, 2006:33) e não procurarei “encontrar soluções para problemas com os quais me defrontarei e sim [tentarei] problematizá-los de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbrados” (Moita Lopes, 2006 : 20).

Sendo assim, o presente capítulo está organizado nas seguintes seções: conceituação da metodologia, contexto da pesquisa, geração¹⁷ de dados e os procedimentos da descrição e interpretação dos dados gerados.

1. Conceituação da Metodologia

A presente pesquisa é de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa é uma abordagem interpretativa e naturalística do estudo em questão. Isso significa que pesquisadores estudam coisas em seu cenário natural (uma sala de aula de Língua Inglesa na Educação Infantil-II, no caso do presente estudo), tentando dar sentido ou interpretar fenômenos nos termos das significações que as pessoas trazem para estes. A pesquisa qualitativa é uma forma de conhecer o mundo que se materializa fundamentalmente através dos procedimentos conhecidos como qualitativos, que entende que o conhecimento não é isento de valores, de intenção e da história de vida do pesquisador, e muito menos das condições sócio-políticas do momento.

¹⁷ Emprego o termo utilizado por Marilda C. Cavalcanti (2006:238)

Denzin & Lincoln (1998:3) afirmam que:

“Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and the collection of a variety of empirical materials – case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional and visual texts that describe routine and problematic moments and meanings in individuals’ lives.”

A afirmação acima explicita que uma pesquisa de caráter qualitativo envolve o estudo de algo em seu contexto natural, buscando a interpretação dada por quem vivencia esse contexto, para momentos rotineiros ou problemáticos. Trata-se, portanto de um multimétodo que reflete a tentativa de assegurar um profundo entendimento do fenômeno.

Uma visão pós-modernista da pesquisa qualitativa implica, segundo os mesmos autores, que “não pode haver critério para o julgamento de seu critério” (Denzin & Lincoln 1998:277). Os autores argumentam que a interpretação dos dados é um astuto processo político e ainda, segundo eles “...não há uma única verdade interpretativa...” (1998:278).

A abordagem hermenêutico-fenomenológica adotada é uma modalidade dentro do paradigma qualitativo que, de acordo com van Manen (1990:7), tem suas origens na filosofia, primordialmente em duas tradições: a hermenêutica, da tradição alemã e a fenomenologia, da tradição holandesa.

A fenomenologia parte da descrição dos fenômenos e busca a compreensão da natureza ou da essência de experiências vividas. Para van Manen (1990:53), o mundo da experiência vivida é, ao mesmo tempo, a fonte e o objeto da pesquisa fenomenológica. Para ele as experiências vividas têm qualidades que nós reconhecemos de forma retrospectiva (van Manen, 19990:36). Nesse sentido, a fenomenologia procura explicar os significados das experiências que vivemos no nosso dia-a-dia, trazendo-as a nossa consciência, o que para van Manen (1990:9), é a forma de termos acesso ao mundo.

Vejamos nas palavras do autor:

“Phenomenology is a human science (rather than a natural science) since the subject matter of phenomenological research is always the structures of meaning of the lived human world (in contrast, natural objects do not have experiences which are consciously and meaningfully lived through by these objects” (van Manen, 1990:11).

Pode-se dizer que a hermenêutica surgiu como uma reação à pesquisa positivista e a sua tendência ao controle das variáveis e à quantificação na busca da generalização dos resultados alcançados. Pode ser entendida como a teoria e a prática da interpretação (van Manen, 1990:179) e, tem como tarefa, captar o sentido por meio da interpretação dos fatos e experiências. Apóia-se em textos escritos que representam a expressão das experiências vividas que permitem ao pesquisador revê-los a fim de chegar a uma compreensão de seus significados. Sintetizando, as abordagens hermenêutica e fenomenológica se complementam; temos, por um lado, a fenomenologia que evoca a descrição como forma de descobrir a essência de um fenômeno da experiência humana, buscando a compreensão dele a partir da percepção de quem o vive. Sob esse enfoque, um detalhamento da maneira pela qual vivemos experiências no mundo auxilia no entendimento da natureza dos fenômenos (van Manen, 1990:5). Por outro lado, transformar experiências vividas em textos como orienta a abordagem de cunho hermenêutico, permite ao pesquisador rever e visitar essas experiências várias vezes e, assim, aprofundar sua busca por significados, interpretando-os e reinterpretando-os continuamente.

De acordo com van Manen:

“Hermeneutic phenomenology tries to be attentive to both terms of its methodology: it is a descriptive (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an interpretative (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena. The implied contradiction may be resolved if one acknowledges that the (phenomenological) facts of lived experience are always already meaningfully (hermeneutically) experienced. Moreover, even the facts of lived experience need to be captured in language (the human science text) and this is inevitably an interpretive process” (van Manen, 1990:180-181).

E na mesma direção, Denzin (1992) afirma que a experiência vivida só pode ser resgatada indiretamente, através de representações textuais (:27).

Com base nessas afirmações, utilizei-me de diferentes instrumentos no estudo que realizei conforme detalharei mais adiante. Dessa forma, experiências passadas puderam ser resgatadas e novas puderam ser vividas: todas elas, através desse registro textual, puderam ser revisitadas, permitindo, assim, que o ciclo interpretativo fosse realizado e que significados fossem atribuídos, interpretados e reinterpretados continuamente.

Um dos instrumentos que utilizei foi a imagem visual dos desenhos das crianças. Essa escolha pode ser explicada pelo fato de que qualquer imagem contém informação que pode ser interpretada de maneira subjetiva, o que pode gerar discussões e motivar interações.

Por esta razão e tendo em vista a linha metodológica adotada para esta pesquisa (hermenêutico-fenomenológica), resolvi não pré-estabelecer categorias para a interpretação dos dados. Além disso, também considerei o que sugere van Manen (1990), quando pondera que a pré-determinação de categorias pode conduzir o pesquisador, levando-o a abrir mão do que se mostra relevante, em função do que foi pré-estabelecido. Portanto, os procedimentos segundo van Manen (1990:29), não podem ser rigidamente estabelecidos, “mas serão descobertos ou inventados como uma resposta às perguntas que se tem em mãos”.

Vale a pena ressaltar que numa pesquisa qualitativa que segue o caminho hermenêutico-fenomenológico não se pretende chegar a categorizações generalizantes. Seguindo-se essa abordagem pretende-se a compreensão do fenômeno pesquisado, no sentido de captar-lhe sua natureza.

2. Contexto da Pesquisa

A geração de dados para a realização da pesquisa foi feita em uma escola particular da região da grande São Paulo, em uma sala de aula de LI da Educação Infantil-II, no primeiro semestre de 2005.

2.1 O Cenário da Geração de Dados

A escola foi fundada em 1990 por um grupo de pais que estavam insatisfeitos com o ensino das demais escolas da região.

Essa instituição educacional que se define como comunitária, portanto, sem fins lucrativos, é administrada por um Conselho de Pais, com estrutura profissional tanto na área administrativa quanto pedagógica. Com uma filosofia inspirada em valores, a escola tem como meta formar cidadãos conscientes e capazes de transformar o mundo a sua volta. Tomando como base as concepções sócio-construtivistas e interacionista da educação, a proposta pedagógica da escola segue as mais atuais exigências sociais, culturais e históricas. Esta pesquisa tem como um de seus objetivos averiguar a confluência existente entre os princípios expressos pela instituição, o discurso da diretora e a prática da professora de língua inglesa na sala de aula.

Consta no capítulo II *Das declarações de Princípios*, artigo 2 do estatuto da sociedade da escola aprovado pela assembléia geral de constituição realizada no dia 18 de novembro de 1994 que “Constituem princípios fundamentais e imutáveis da Sociedade:

1. Instituir e aplicar uma filosofia de educação humanística, dinâmica, contento, na essência, a preocupação de renovar-se permanentemente;

2. Promover um trabalho pedagógico-educacional, mediante colaboração mútua com pessoas e entidades, incrementando o intercâmbio cultural e atividades afins;

3. Criar uma estrutura comunitária em que se preserve o espírito de fraternidade e o amor ao próximo;

4. Desenvolver todas as atividades através do esforço comum de todos os sócios;

5. Promover atividades de integração com a comunidade visando o bem comum”.

A escola possui um total de 170 alunos¹⁸ de classe média, em geral moradores de condomínios residenciais fechados. Até o ano de 2004, funcionava em dois turnos: manhã

¹⁸ (dado de fevereiro de 2005)

e tarde. Atualmente, a escola possui somente o período da manhã. A turma do Infantil II, que é a sala pesquisada, passou por essa mudança.

A escola tem uma única sala para cada série, totalizando 15 salas: Maternal, Infantil-I, Infantil-II, Infantil-III, Ensino Fundamental-I (da primeira à quarta série), Ensino Fundamental-II (da quinta à oitava série) e Ensino Médio.

As turmas são compostas por aproximadamente 15 alunos, o que possibilita que todos os alunos sejam conhecidos por nome e sobrenome. Muitos têm um irmão ou uma irmã estudando em outra série da escola, o que faz com que todos de certa forma se conheçam seja pela própria característica da escola, seja por residirem no mesmo condomínio.

A escola foi implantada numa antiga chácara que totaliza uma área de 27.000 m², em sua maior parte de mata nativa com mais de 30 espécies de árvores da mata atlântica. Além das salas de aula, a escola possui uma biblioteca, uma sala de informática, um laboratório de Física, Química e Biologia, uma sala de vídeo, uma sala de artes e duas quadras poliesportivas.

A sala de aula do Infantil-II¹⁹ tem duas portas: uma com acesso ao salão do refeitório e uma com acesso a um vasto jardim com árvores e os brinquedos do parque.

A escola utiliza material didático/pedagógico unificado e é subordinada a uma instituição de ensino presente no campo educacional brasileiro há 40 anos.

O critério de escolha dos participantes desta pesquisa foi delimitado levando-se em consideração o fato dos alunos pertencerem à mesma turma, se enquadrando, portanto, na mesma faixa etária. No caso, a faixa etária delimitada para a pesquisa foi a que compreende as idades entre 4 e 5 anos.

¹⁹ Para a visualização da descrição, um desenho da sala de aula do Infantil-II pode ser encontrado nos anexos da presente pesquisa.

2.2 Descrição dos Participantes

A pesquisa contou com 10 participantes, a saber: a diretora da instituição, a professora de LI, professora-participante, a professora-pesquisadora e as 7 crianças, alunas do Infantil-II.

Apresento, a seguir, um breve perfil dos participantes. Ressalto apenas que serão usados nomes fictícios para os participantes, de acordo com os preceitos de neutralidade que regem as pesquisas científicas para o bem estar e anonimato dos participantes.

Maria Paula, a diretora, é pedagoga, tem 37 anos de idade e está na escola desde a sua fundação. Inicialmente, por um período de cinco anos, foi coordenadora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Posteriormente, passou à diretoria geral da escola, posição que ocupava até o momento da geração de dados.

Eni Laura, a professora-participante, tem 29 anos, é graduada em Letras por uma universidade da cidade de São Paulo com Licenciatura Plena e Habilitação em Português e Inglês. Desde que concluiu sua graduação em 1999 é professora de inglês da rede particular de ensino e, também, em uma empresa multinacional da região. Trabalha na escola pesquisada desde 2001 com as turmas da educação infantil e ensino fundamental I e II.

Eu, a professora-pesquisadora, tenho 39 anos, cursei Letras em uma universidade da cidade de São Paulo durante os anos de 1985 a 1988. No final de 1988 era bacharel em Letras com habilitações Tradutor e Intérprete. Em 2003 concluí um curso de Especialização *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa.

Ainda na faculdade percebi que não gostaria de trabalhar com traduções, tão pouco de ser uma intérprete. Por outro lado, o contato com a língua e o universo da sala de aula cada vez mais me chamavam atenção; foi o chamado da vocação ou senso vocacional (van Manen, 1982:286). Em 1986, ainda na condição de graduanda em Letras vivenciei a minha primeira experiência como professora de Língua Inglesa.

Até o presente momento trabalhei como professora em algumas escolas particulares, em empresas e em institutos de idiomas com uma faixa etária bastante diversificada (crianças, adolescentes e adultos). Cabe ressaltar que esta pesquisadora

também é professora de inglês da mesma escola com as turmas do Ensino Fundamental-II e Ensino Médio. Outro dado relevante é o fato de ter duas filhas alunas da 1ª e 7ª séries do ensino fundamental. Ocupo, então, três posições diferentes frente à escola: mãe de aluno, professora do corpo docente e pesquisadora.

As crianças: a sala do Infantil-II é constituída de 8 crianças (entre 4 e 5 anos), sendo que um delas não foi participante da pesquisa por estar presente em somente uma aula de inglês durante o período da geração de dados. Acredito ser importante explicar que a escolha lexical *criança* para os participantes alunos se deve ao fato de que pretendo enfatizar a faixa etária em questão de acordo com um dos meus objetivos: o de propor uma reflexão sobre visões de ensino-aprendizagem e de linguagem desvinculadas do contexto sócio-histórico-cultural do universo infantil.

Juliana, 5 anos, é desenvolta e expressiva. Sempre participa mesmo quando não é diretamente solicitada. Preocupa-se com os colegas e está sempre questionando tudo. Gosta de desenhar e pintar. Em todas as aulas pede para ir ao parquinho. Tem uma irmã mais velha que estuda na mesma escola.

Lúcia, 4 anos, é a menina mais nova da sala. Só participar das atividades quando ela quer, não basta ser solicitada.

Pedro, 4 anos, é o menino mais novo da sala. Parece ser tímido e é filho único.

Gilberto, 4 anos, também é filho único. Joga-se no chão e geralmente toma lanche sozinho²⁰ na sala. Sua mãe é uma jovem, que trabalha na escola como supervisora de alunos na educação infantil, cursa o segundo ano de Pedagogia.

Luciano, 5 anos, é muito curioso. Parece ser ele quem mais estranhou e ou ficou curioso com minha presença na sala de aula durante a geração dos dados. Em todas as aulas ele me perguntava o que era aquilo se referindo ao gravador e o que mais o deixava intrigado, claro, era a câmera. Todas as aulas ele me perguntava se estava gravando. Queria mexer a todo custo na câmera, me perguntava se estava bem certinho para gravar todo mundo. Ele é filho único e seus pais são separados.

²⁰ A questão será retomada no capítulo da descrição e interpretação dos dados.

José, 5 anos, é um menino que demonstra ser atencioso e preocupa-se com os amigos.

Lúcio, 5 anos, parece ser um menino introvertido. Só participa das atividades quando é solicitado.

3. Geração de Dados

A geração de dados ocorreu durante os meses de fevereiro a junho de 2005.

O horário das aulas das crianças era das 7:45 às 11:45 horas, com um intervalo para o lanche de 20 minutos. A aula de inglês, ministrada pela professora-participante, era imediatamente após o intervalo do lanche, às quartas-feiras, das 9:15 às 10:05 horas. Das 19 aulas do período de geração de dados, 17 foram planejadas e ministradas pela professora-participante e 2 foram utilizadas pela professora-pesquisadora. Na primeira aula utilizada pela professora-pesquisadora foi realizada uma entrevista com as crianças e na segunda aula uma para saber se havia percepção de outras línguas e de outras culturas.

3.1 Instrumentos

Lembrando que o objetivo da pesquisa qualitativa é a compreensão de um fenômeno, as entrevistas podem ser utilizadas para construir e estruturar uma ou muitas histórias de vida. Estas estratégias permitem que se construa uma ligação expressiva com o significado, considerando além da palavra, os gestos e a força do olhar durante as declarações proferidas pelos participantes, pois para a pesquisa qualitativa nada é banal e os pequenos detalhes podem dizer muito mais acerca do objeto do estudo do que sua simples mensuração. Esta descrição mais detalhada é necessária e imprescindível para a abordagem qualitativa, exatamente por centrar seu objetivo nos significados das coisas, mais do que nas coisas em si.

Levando, então, em consideração o objetivo da pesquisa qualitativa, o exercício de transcrição das aulas gravadas, das notas de campo e das entrevistas representou um momento importante, pois foi quando começaram a surgir as primeiras impressões e reflexões sobre os dados gerados.

De acordo com van Manen (1990:66) a entrevista serve os seguintes propósitos:

1. Pode ser utilizada como um modo de explorar e reunir materiais narrativos de experiências que podem servir como uma fonte para o desenvolvimento de uma mais rica e profunda compreensão de um fenômeno humano;
2. Pode ser utilizada como um veículo para desenvolver uma relação conversacional com um companheiro (entrevistado) sobre o significado da experiência.

As perguntas das entrevistas foram abertas, possibilitando aos participantes responderem com suas próprias palavras, sem que fossem induzidos a escolher alternativas.

De acordo com Nunan (1992: 143):

“... Enquanto respostas a perguntas fechadas são mais fáceis de serem compiladas e analisadas, geralmente, obtêm-se informações mais úteis através de perguntas abertas. É, também, provável que respostas a perguntas abertas refletirão de forma mais exata aquilo que o respondente quer dizer”.

Acredito ser importante relatar um pouco sobre os dois momentos das produções dos desenhos²¹ das crianças, que aconteceram intuitivamente²², pois, em um primeiro momento, ao solicitar que as crianças fizessem desenhos, não tinha clareza que eles se constituiriam instrumentos valiosos e diferenciados para minha pesquisa e que me auxiliariam inclusive na validação de minha interpretação.

O 1º desenho

Solicitei os desenhos para as crianças logo após a entrevista no dia 16/02/05, que tinha o objetivo de:

- 1- entender o que era inglês para elas;
- 2- saber o que elas estavam achavam da aula de inglês;

²¹ As cópias das produções em tamanho original encontram-se nos anexos do presente estudo.

²² A definição para intuição está de acordo com Claxton (2000) que diz que o professor toma decisões sem saber o porquê, pois muito do que acontece em sala de aula é por intuição e, às vezes, não sabemos explicar porque fizemos.

3- porquê, na opinião delas tinham aulas de inglês;

4- e quais eram as expectativas delas sobre as aulas de inglês.

A proposta para a produção foi: desenhe o que é uma aula de inglês para você.

O Material: As folhas utilizadas para a produção foram escolhidas e distribuídas pela professora-pesquisadora.

Dimensão: folha tipo A-4 na cor amarela;

Lápis comum para escrita na cor preta.

O 2º desenho

O segundo momento, uma aula dada pela professora-pesquisadora, que aconteceu em 06/04/05 e tinha como objetivo verificar se havia por parte das crianças percepção de outras línguas e de outras culturas. Como já sabia que elas estudavam pela primeira vez inglês na vida delas, queria saber se tinham ou não noção de que há no mundo idiomas diferentes e, portanto, pluralidade cultural.

A conversa foi desencadeada por um acontecimento sócio-histórico que marcou aqueles dias: a morte do Papa João Paulo II.

Algumas observações relevantes:

1- Todas as crianças sabiam que o Papa havia morrido.

2- Todas sabiam que ele era polonês e que sabia falar muitas línguas.

3- Uma criança me perguntou se eu já sabia que o Papa também falava Português.

O desenrolar deste segundo momento se deu da seguinte forma:

Após comentar sobre a morte do Papa, onde tinha nascido, morrido e que falava muitas línguas fiz uma comparação do planeta Terra com a nossa mão. Disse que assim como em nossas mãozinhas existem cinco dedos diferentes e que cada um tem um tamanho diferente, na Terra temos lugares diferentes, com pessoas diferentes e que falam línguas

diferentes e, portanto essas pessoas têm costumes diferentes. Mostrei o globo terrestre e um mapa-múndi e fui desenhando com canetas coloridas nas pontas de cada um dos meus dedos, rostos diferentes: com cabelos amarelos, pretos e com olhos puxados. Logo as crianças estavam desenhando em suas próprias mãos. Solicitei que cada criança contasse uma história que sabia sobre um lugar (cidade, estado, país) e um costume ou hábito alimentar, modo de se vestir ou cumprimentar.

Em seguida, mostrei trechos (alguns minutos) de quatro longas metragens que tinham tido uma grande audiência no cinema (desenhos animados). Selecionei idiomas variados como o chinês, japonês, italiano, alemão, francês, inglês, espanhol e português para que as crianças me dissessem a língua selecionada. Na maioria das vezes elas foram capazes de dizer o idioma que de fato tinha sido escolhido por mim e, em outras vezes, sabiam justificar que não era com certeza um determinado idioma e que possivelmente deveria ser um outro, explicando-me a razão.

É importante lembrar que nessa idade elas ainda não conseguem ter muita exatidão de quais são os países ou mesmo diferenciar se uma cidade do interior de São Paulo fica ou não no Brasil. Essa foi a primeira vez que o globo e o mapa-múndi tinha entrado na sala de aula deles.

Em cada desenho que será apresentado no capítulo-III, consta o nome, a idade e, na maioria tem a explicação da criança sobre seu próprio desenho. A minha interpretação e comentários foram, então, feitos englobando a totalização das informações e visões da criança e do desenho.

As notas de campo tiveram como objetivo registrar impressões, sentimentos e percepções da professora pesquisadora na sala durante as aulas, permitindo que se refletisse sobre o que se estava pesquisando. van Manen (1990:67) salienta que a observação realizada o mais próxima possível do objeto de pesquisa permite ao pesquisador entrar no mundo da pessoa(s) cujas experiências são relevantes para a pesquisa. O autor supracitado ressalva que para melhor entrar neste mundo pesquisado e do pesquisado é participando dele. “Esta observação envolve uma atitude de assumir uma relação o mais próxima possível enquanto mantém um alerta hermenêutico a todas as situações que nos permitam retroceder e refletir sobre os significados destas situações”(69).

Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram:

1- uma entrevista áudio gravada com a diretora da instituição realizada na escola no dia 02/mar/2005 com a duração de 1 hora e 30 minutos. O propósito da entrevista com a diretora era saber o porque do ensino de LI na Educação Infantil naquela escola, o que a escola objetivava com as aulas e como as aulas deveriam ser planejadas e ministradas.

2- uma entrevista áudio gravada com a professora participante-pesquisadora no dia 02/mar/05 com a duração de 22 minutos. O objetivo principal era perceber a visão da professora-participante sobre ensino-aprendizagem e de linguagem.

3- uma entrevista áudio gravada com as crianças que foi realizada pela professora-participante no dia 16/fev/2005. O objetivo era entender o que era Inglês para as crianças, qual era a visão delas sobre a aula de Inglês e qual era a expectativa que tinham com o aprendizado da LI.

4- dezenove aulas áudio e vídeo gravadas, sendo que todas foram áudio gravadas e 10 foram vídeo gravadas;

5- notas de campo, realizadas no decorrer ou, logo após a vivenciação das aulas.

6- duas produções de desenhos realizadas pelas crianças, por solicitação da professora-pesquisadora, logo após as entrevistas.

4. Procedimentos de Descrição e Interpretação de Dados

A interpretação dos dados gerados segue o caminho hermenêutico-fenomenológico proposto por van Manen que aponta que a “pesquisa fenomenológica encontra seu ponto de partida no reino empírico da experiência da vida diária” (1990:02).

Nesse modelo de análise, onde a interpretação pessoal dos dados apresentados é de suma importância, a fenomenologia passa a ter um aspecto fundamental, pois, segundo van Manen (1990:04), o modelo principal dessa abordagem é a reflexão textual das experiências vividas...a fenomenologia descreve como alguém orienta a experiência vivida e a hermenêutica descreve como alguém interpreta os fatos da vida...

Do ponto de vista fenomenológico fazer pesquisa é sempre questionar o modo como nós experimentamos o mundo e como queremos conhecer o mundo no qual vivemos como seres humanos.

Neste sentido, pode-se afirmar que a fenomenologia hermenêutica é a ciência humana que estuda as pessoas trilhando um caminho retrospectivo, que é a reflexão sobre a experiência vivida, buscando em sua natureza, a essência dessa experiência. Segundo van Manen (1990:37), “as experiências vividas ganham significância hermenêutica quando nós (reflexivamente) damos pensamentos a elas. Através de meditações, conversas, sonhos, inspirações e outros atos interpretativos nós atribuímos significados aos fenômenos da vida diária...”

Para resumir a fenomenologia hermenêutica é uma ciência humana que estuda as pessoas ou o sentido de algum tipo de experiência para as pessoas num dado ambiente (pessoas numa instituição, por exemplo). Para a fenomenologia hermenêutica as fontes de dados não se restringem a material textual e escrito, pois entende todo material artístico como a pintura, música, escultura, poesia, vídeos e outras formas não-discursivas, também como uma fonte rica de dados das experiências vividas (van Manen, 1990:74).

Para o renascentista Leonardo Da Vinci, os olhos eram a principal via do conhecimento, a janela do corpo humano. “A visão se deixa iludir menos do que qualquer outro sentido”, registrou o artista. Cinco séculos depois, suas constatações ainda representam a melhor definição para o ato de ver. Afinal, grande parte do que sabemos levamos ao cérebro por meio da visão e , como diz um axioma chinês “uma imagem vale por mil palavras”.

Como a arte possui linguagem própria a visão de Vygotsky (Psicologia da Arte, 1925/2001), de Bakhtin (1929/2004 e 1979/2003) somada à de Rose (2001) ajudarão a compor o suporte metodológico para a interpretação dos desenhos produzidos pelas crianças.

As teorias de Vygotsky (1925/2001) e Bakhtin (1929/2004 e 1979/2003) ajudarão como base teórica para a interpretação que farei da produção das crianças por levarem em conta o ser social e histórico que na relação com o outro e com o mundo, intermediado pela

linguagem, se desenvolve e, portanto se constitui. Tanto Vygotsky como Bakhtin tiveram interesse de uma certa forma pela arte.

Para Vygotsky (1925/2001) a arte é um trabalho humano que integra essencialmente os aspectos cognitivos da linguagem, o pensamento, o intelecto e é a expressão de vivências emocionais, dos sentimentos. A arte é, então, um produto da atividade criadora humana desde a infância.

“A técnica não só prolonga o braço do homem; do mesmo modo, a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos.” (...) “O sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se”(1925:308).

Bakhtin via o artístico como uma atividade humana, como uma totalidade social, e rejeitava três fatores que reduzem e dicotomizam a arte:

1- na obra de arte (quando a obra é analisada como se tudo se resumisse nela restringindo-a a experiência da pessoa no momento da criação ou da contemplação).

2- na psique do criador (restringindo a arte a experiência da pessoa no momento da criação ou em outras palavras, quando se leva em conta somente a psique de quem a cria);

3- na psique do contemplador (restringindo a arte à experiência de quem a contempla, quando se leva em conta somente a psique de quem contempla a arte, restringindo-a a experiência da pessoa no momento da criação ou da contemplação).

Para Bakhtin os três fatores acima mencionados não levam em conta o todo, a totalidade: produção, criador e contemplador. Considera, então, que só existe arte no processo de interação entre na relação desses três fatores: a arte, o criador e o contemplador. A arte para ele nasce na e para a sociedade, portanto ela é social. Ao estudar a obra de arte, o fez com a preocupação de integrar conteúdo, forma e material ligados a um período histórico-cultural. Para Bakhtin não se pode analisar como se tudo se resumisse na arte, excluindo quem criou e quem a vê, tampouco se pode reduzi-la a uma experiência do criador ou de quem a contempla. É necessário que se considere a soma do todo: a arte somada ao criador e ao contemplador.

Para a interpretação de imagens não existe o correto ou errado, não existe a procura da verdade, do absoluto, mas é preciso, entretanto, justificar a interpretação dada (Hall,

1997 apud Rose, 2001) e no mundo pós-moderno, na cultura ocidental ver precede a palavras (Rose, 2001:6). Podemos dizer que vivemos o ocularcentrismo (Rose, 2001:7), dizendo de outra forma, percebemos o mundo pelas imagens.

Rose (2001) nos aponta que vivemos nas últimas décadas a cultura visual que é construída através de várias práticas, tecnologias e conhecimentos. E que “para muitos escritores, o visual é o sentido mais importante de todos os sentidos”(6).

A visão de Rose (2001) sobre a construção do significado de uma imagem ou de um conjunto de imagens coincide com a idéia de Bakhtin. Rose considera que a significação ou a interpretação de uma imagem é constituída a partir de três elementos ou campos: a produção, a imagem em si e quem a contempla.

Dos três campos:

1- A produção: toda representação visual é feita de uma maneira ou outra e a circunstância da produção podem contribuir para o efeito que irá ter.

2- A imagem em si: os desenhos das crianças

3- Quem a contempla: eu, professora-pesquisadora.

Há três modalidades para cada um desses elementos: tecnológica, composicional e social.

Das modalidades:

1. Tecnológica: Essa modalidade pode ser definida como qualquer forma de aparato produzido para ser contemplado, desde pinturas a óleo, à televisão e a Internet.

2. Composicional: Quando uma imagem é produzida é levada em consideração alguma estratégia, como, por exemplo, o uso das cores, a organização espacial.

3. Social: Nessa modalidade é a principal para se entender a imagem. Tem que se levar em consideração nessa modalidade a individualidade do criador, o que ele pretendia ou queria passar com aquela imagem?

Para a minha própria visualização desenhei a figura abaixo, que resume o quadro metodológico para a interpretação de imagens de acordo com Rose (2001):

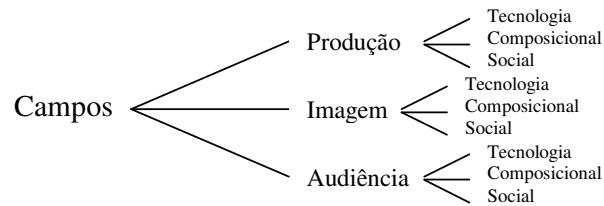


Figura 1: Figura dos campos e modalidades da interpretação de imagens

Nesse sentido une-se o olhar de Vygotsky (1925/2001). E que os debates teóricos sobre como interpretar imagens podem ser entendidos a partir dos três elementos e das três modalidades.

A respeito dos conteúdos subjetivos e objetivos abarcados pelo desenho, Merleau-Ponty (1990:220) elucida-nos a diferença entre o desenho da criança e do adulto:

“Seu desenho é ao mesmo tempo mais subjetivo e mais objetivo que o do adulto. Mais subjetivo porque ele libera-se da aparência; e mais objetivo porque tenta reproduzir a coisa como ela é realmente, enquanto que o adulto só a representa, um único ponto de vista, o seu”.

A respeito das modalidades Rose (2001:17) nos alerta:

“These modalities, since they are found at all three sites, also suggest that the distinctions between sites are less clear than my subsections here might imply”.

Portanto, de acordo com o exposto por esses teóricos a interpretação do desenho infantil não pode de forma alguma fugir da realidade e do contexto da criança, o desenho como símbolo depende da cultura em que o artista (criança) está inserido, assim como também, de sua própria história pessoal. O caminho para minha interpretação dos desenhos das crianças será olhar para a produção artística somando todas as informações: quem a produziu (cada criança), por que, quais foram as restrições no momento da produção, para quê (minha solicitação) e para quem a produziu (para a professora-pesquisadora).

Com relação à identificação dos temas, segundo Van Manen (1990), faz-se da seguinte forma:

1-Voltar para a natureza da experiência vivida e dedicar-se, concentra-se no fenômeno que é do nosso interesse e que nos compromete com o mundo.

2-Considerar a investigação da experiência tal como se vive, mais do que tal como se conceptualiza. (Investigação existencial).

3-Refletir nos temas essenciais que caracterizam o fenômeno. (Reflexão fenomenológica).

4-Descrever o fenômeno através da arte e da escrita e da re-escrita. Utilizar a experiência pessoal do investigador.

Resumidamente o que fiz foi:

Após o período da geração de dados, transcrevi tudo o que tinha áudio e vídeo gravado, ou seja, transformei todo o material gerado em textos. Transcrever foi uma etapa importante porque me possibilitou um primeiro contato com o texto da experiência vivida, mas já com um distanciamento do tempo-espaço.

Assim, a partir de leituras detalhadas, foi possível escrutinar os textos das experiências vividas pelos participantes e verificar tendências de concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem da professora-participante, da diretora da escola e das crianças, o que me permitiu a identificação de temas emergentes. Segundo van Manen (1990:78), a tematização, ou análise temática refere-se ao processo de recuperação do tema ou temas que estão incorporados e dramatizados nos significados e imagens emergentes.

Como não fiz uso de programas de computador, marquei com cores diferentes frases, palavras, enfim, escolhas lexicais, gestos (no caso da vídeo gravação), momentos de silêncio, que para mim tinham o mesmo significado na procura de unidades de significado.

Na busca por recorrências fiz reformulações e confirmações; para isso, re-visitei os textos inúmeras vezes. Revi as aulas vídeo gravadas na procura de unidades de significados que dialogassem entre si ou de novas unidades de significado. Passei, então, a dividir os textos em grupos diferentes de acordo com os diferentes participantes para poder checar se

o que vinha aflorando até então se validaria para todos os participantes. Em seguida, dividi os textos, as imagens das aulas que foram vídeo gravadas e os desenhos em grupos diferentes de acordo com o tipo de instrumento, ainda com o objetivo de legitimar minha interpretação. Cabe lembrar que a minha forma de entender o mundo e, conseqüentemente, de compreender um mesmo fenômeno pode, em momentos diferentes, ser variada. Sobre esse propósito van Manen (1990:31) orienta que:

“... recall the experience in such a way that the essential aspects, the meaning structures of this experience as lived through, are brought back, as it were, and in such a way that we recognize this description as a possible experience, which means as a possible interpretation of that experience. This then is the task of phenomenological research and writing: to construct a possible interpretation of the nature of a certain human experience”.

Cheguei, então, no círculo de validação de van Manen (1990:27) e a estrutura do fenômeno.

No próximo capítulo apresentarei a Descrição e a Interpretação dos dados gerados que está subdividido nos seguintes itens (van Manen, 1990:87): Da porta Afora à Porta Adentro, O pesquisador no País do Outro, Um olhar para Arte e Pesquisador Porta Afora.

Capítulo III - DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar como se estrutura a essência do fenômeno de ensino-aprendizagem de LI para crianças da Educação Infantil, com base nas orientações teóricas apresentadas anteriormente.

Neste capítulo irei compartilhar com meus interlocutores como vivenciei uma sala de LI na Educação-Infantil – II durante o período da geração dos dados. Para tanto somo a visão hermenêutico-fenomenológica de van Manen (1990) e o conceito de exotopia de Bakhtin (1979/2003) para que com um olhar, agora distanciado pelo espaço-tempo, possa produzir significados que devem ser éticos, estéticos, epistemológicos e, sobretudo amorosos.

1. Da Porta Afora à Porta Adentro

Conforme foi exposto na Introdução do presente estudo, antes de iniciar a pesquisa fazia parte do corpo docente da instituição onde os dados foram gerados, além de ter duas filhas que eram alunas na mesma instituição.

Ao iniciar a pesquisa, considero que passei a ocupar três posições diferentes frente à escola: mãe de aluno, professora do corpo docente e professora-pesquisadora.

“Para nosso problema, é de extrema importância o lugar único que ocupa o corpo no único mundo concreto em relação ao sujeito” (Bakhtin, 1979/2003: 49).

O olhar que irá descrever e interpretar os dados gerados ocupava, então, essa posição frente à instituição.

A primeira porta que abri para iniciar a pesquisa foi a da diretoria ao iniciar a geração dos dados com uma entrevista com a diretora da instituição. Cheguei com as inquietações já compartilhadas ao longo da Introdução. A visão de ensino-aprendizagem calcada em sintomas agudos de uma doença cognitiva (Kincheloe, 1997) me incomodava, a princípio porque era a mesma que havia experimentado durante toda a minha vida estudantil, há tantos anos, em outras escolas, em outro momento sócio-histórico-cultural.

Antes de iniciar a descrição e a interpretação dos dados propriamente dita, acredito ser importante retomar as questões, apresentadas na Introdução, que norteiam minha busca pela essência do fenômeno do ensino-aprendizagem de LI para crianças da Educação Infantil:

- Que concepções de linguagem norteiam a prática da professora participante?

- Que teorias de ensino-aprendizagem emergem das palavras e da prática dessa professora?

- Que confluência há entre os princípios de ensino-aprendizagem expressos pela instituição, o discurso da diretora e a prática da professora de língua inglesa na sala de aula?

- Que concepções têm as crianças participantes sobre o aprender Inglês nessa sala?

Para a compreensão do todo vivenciado, seguirei minhas perguntas para tentar chegar à compreensão, ou pelo menos, a uma melhor compreensão de como se estrutura o fenômeno estudado.

Iniciarei apresentando as concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem que emergiram das palavras e da prática da professora participante.

A preocupação da professora-participante (ao iniciar o ano letivo de 2005) era seguir o planejamento que ela já havia feito, antes mesmo do início das aulas, portanto ela elaborou um programa de todas as aulas do ano letivo sem conhecer as crianças. O importante é seguir um planejamento? Esse é o papel de um educador dentro dessa instituição que se nomeia como sócio-interacionista? E como fica o papel das crianças? Seus interesses e objetivos?

A professora-participante, na entrevista feita em 02/02/2005, entregou-me o planejamento do ano letivo, esclarecendo-me que nele continha tudo o que ela pretendia fazer durante o ano e que, infelizmente ela não poderia disponibilizar o tempo que havíamos combinado para aquela conversa (pelo menos 1 hora).

“Desculpe Ana, aconteceu um imprevisto de última hora e acabei chegando em cima da hora da aula. Vamos ter que entrar em uns minutinhos. Toma, fica com uma cópia do planejamento que fiz e a gente vai se falando”.

Entrevista 02/02/05

Com um tom quase de confissão me disse em voz mais baixa que:

“não podemos dar moleza para essa faixa etária. É preciso ser firme, senão eles fazem a festa!”.

Entrevista 02/02/05

Resolvi ser objetiva e questionar se ela não se interessaria em conciliar o planejamento das aulas de LI com as de LM.

“Então... eu teria... não acho que vai funcionar. Não tenho tempo, não converso... eu nem vejo a professora de LM. Também não acho assim tão necessário. Por que você está me propondo isso? O meu planejamento das aulas já está feito”.

Entrevista 02/02/05

A idéia de que qualquer um pode dar aula para crianças aparece na visão da professora-participante e me questiona porque estou interessada em integrar LI com LM.

Para a professora Eni não é necessário preparar aula de inglês para crianças.

“Eu não fico perdendo muito tempo preparando aula para essa escola. E pra Educação-Infantil então...dar aulas de inglês pra crianças é uma baba, não tem segredo!”

Entrevista 02/02/05

Apresento a seguir, o planejamento prévio preparado pela professora-participante.

Planejamento Anual Inglês- Infantil II

Bimestre	Título	Conteúdo
1º	1- Cores	Blue, yellow, red, green, purple, black, white, pink.
	2- Números	One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.
	3- Família	Mother, father, sister, brother, boy, girls, baby.
2º	1- Corpo	Arms, legs, hands, head, foot, etc...
	2- Toys	Toy, car, doll, kite, game.
3º	1- Animais	Dog, cat, monkey, lion, tiger, fish, horse, giraffe.
	2- Transportes	Airplane, car, bus, train, ship, bike, truck.
4º	1- Frutas	Apple, orange, grapes, banana, lemon, pear, watermelon, pineapple, etc.
	2- Vocabulário Variado	House, flower, sun, moon, sandwich, ice cream, lollypop.

Figura 2: Planejamento anual das aulas de inglês

Observando o quadro do planejamento das aulas da professora-participante podemos notar que as aulas foram programadas privilegiando-se o ensino de palavras e, sem a preocupação em fazer ligação com o que as crianças iriam aprender em língua materna ou qualquer outra atividade que as crianças têm na escola, ou que faça parte da vida delas, conforme apresentado anteriormente.

Como se pode planejar uma aula, um ano de aulas para alunos que são crianças e que você não conhece? Não conhece seu entorno, suas expectativas e experiência de vida e de mundo. Creio que o que está faltando neste momento é a consideração por parte da professora-participante do todo do processo de ensino-aprendizagem. A criança precisa ser vista como um todo em interação com seu ambiente e com seu contexto, em uma relação dialética em que aprende e interage (Vygotsky, 1930/1998;1934/1987).

A proposta curricular não pode ser um lugar fixo, mas um caminho a ser construído, negociado com experiências em sala de aula entre a professora e os alunos/crianças. Lembremos que para Kumaravadivelu (2001:545), o papel do professor e dos alunos deve ter objetivos comuns; assim, como Freire (2001:159) que diz que a prática educativa pós-moderna desoculta verdades em lugar de escondê-las e que não depende somente de métodos e técnicas ; Allwright (1991) que nos aponta que o método adotado em sala de aula não é mais importante do que a interação entre os participantes daquela aula e que finalmente (Higgins,2003:621) quando clama pela necessidade de trazer o inglês para a esfera de ação.

2. O Pesquisador no País do Outro

Na primeira aula do ano letivo que representava para as crianças o entrar pela porta pela primeira vez a um mundo estrangeiro, ter contato com outra língua e outra cultura²³, a professora-participante, que só era conhecida de vista, posto lecionar na escola para algumas das séries do Ensino Fundamental não se preocupou em se apresentar ou em receber de forma acolhedora aquelas crianças que estavam chegando à escola há apenas três dias . Não educação para crianças ou para qualquer idade, a recepção ao recém chegado não deveria existir? Olhar cada um nos olhos e dizer: - Oi, sejam bem vindos! Eu sou a pessoa que vai abrir a porta para vocês começarem a perceber uma nova cultura e uma nova língua.

²³ Tal informação foi confirmada ao se entrevistar as crianças.

A opção de ser professora se pauta na relação de gente com gente e acontece em um lugar que tem a função de educar. Será que ela não gosta de ser professora? E eu ainda pergunto com as palavras de van Manen:

“Does a person who lacks any of these qualities possess the pedagogical fitness required for educating young people?” (Van Manen, 1991: 8).

2.1 As Repetições Incessantes

Para Freire (1970:57-60), a educação bancária é caracterizada pelo narrar: o professor fala sobre uma realidade estática e sem movimento de evolução para educandos forçosamente também estáticos, ignorando sua natural vocação ontogenética. Assim, desde cedo o aluno aprende a repetir o que ouve, mais pelo som que emite do que pelo valor de suas palavras, aprende a decorar e repetir, seguindo um ritual de objetificação que só interessa de fato àqueles que estão em posição de exercer o poder.

A seguir apresento um dos momentos que mostra o que chamo de “as repetições incessantes”.

Prof-par – Oone... twoo... three... four... five...

C – Professora... Como você aprendeu essas palavras?

Prof-par – Vamos, todo mundo comigo... Ooone... twooo... threee... foour... five

Prof-par – Ah... tá... então five qual que é?... cinco qual que é?... five... vamos de novo?

Prof-par /C – One... two... three... four... five... Ooone... twooo... threee... foour... fiive

Prof-par /C.– (voz fina) Oone... twoo... three... foour... five

Prof-par – Good. Vamos forte agora?

Prof-par /C– (voz grossa) One... two... three... four... five

Prof-par – Quem consegue?... vamos contar... vamos contar?”

Prof-par - Very good.

Aula 09/03/05

Vemos aí se destacar a equação estímulo-resposta-reforço, peça-chave do modelo educacional da psicologia behaviorista. O fato de a resposta correta ser repetida a exaustão, com a indagação da criança (“professora, como você aprendeu estas palavras”) ter sido

sumariamente ignorada, sem ter sido respondida, já que não se enquadrava no modelo de resposta esperada.

Prof-par – Oooone opa opa opa... twooo... ooone... twooo

Prof-par/C – Threeee... foour... five

Aula 02/03/05

Tal procedimento, entre outros, demonstra de forma preponderante esta concepção de ensino-aprendizagem como norteadora da prática educacional da professora-par. Nesta concepção de ensino-aprendizagem, o professor detém papel central e ativo e os aprendizes somente respondem aos estímulos mecanicamente, tendo pouco controle sobre o conteúdo, não sendo encorajados a iniciar interações.

Para o Behaviorismo é fundamental a formação de bons hábitos, neste caso, são formados por respostas corretas, pela memorização e pela repetição de modelos. Esta concepção também fica evidente no trecho a seguir, quando a professora Eni, levou as crianças ao *playground* e perguntava para elas o nome dos brinquedos, dizendo que elas só poderiam brincar se falassem o nome do brinquedo (correto), em inglês.

Prof-par – Só que antes... vamos colocar uma senha... existe um código...só vai poder subir nesse brinquedo... quem falar a senha dele... que é o nome dele... não não não não... não... a senha vai ser *slide*... vamos repetir... *slide*

C – Slide

Prof-par – Em inglês é escorregador?... repete pra mim... (inaudível)... como que é? Repete comigo: *sliiide*

C – Sliiide

Prof-par – Sliiide

C – Slide... slide.... slide

Prof-par – Vamos bem devagar?

C – (fala devagar) *Sliiiiiiiiiide*

Prof-par – Não não não não... quando eu falar... *sliiiiiiiiiide*

C – Sliiiiiiiide

Prof-par – (fala rápida) *Slide*

C – (fala rápida) *Slide*

Prof-par – (fala baixa e fina) *sliiide*

C – (fala baixa e fina) *sliiide*

Prof-par – (fala grossa) Forte

C – (fala grossa) *Slide*

Prof-par – (fala alta) *Slideeeee*

C – (fala alta) *Slideeee*

Aula 01/06/05

Vemos na repetição acima, com o uso de vários tons de voz (fina, alta, baixa) a simulação de diferentes contextos emocionais, com o adendo da recompensa (o poder brincar um pouquinho no brinquedo) à resposta correta.

Sendo prioridade a memorização, que como Freire (1970) nos alerta, na realidade, as crianças funcionavam como receptáculos de determinados vocabulários que iam aula a aula sendo depositados em suas cabeças, a chamada concepção bancária.

A própria instituição orquestrava este ritmo cadenciado em sala de aula onde a professora era a primeira voz e às crianças cabia somente a posição de segunda voz.

Para quê ter LI na Educ-I se a língua não está sendo ensinada como ferramenta para comunicação? O ser humano não se desenvolve e se constitui na linguagem, segundo os estudos de Vygotsky (1930/1998; 1934/1987) e Bakhtin (1929/2004). Para Bakhtin (1929/2004:95) a palavra solta, fora de um contexto torna-se uma coisa única.

2.2 O Ensino Compartimentado

É interessante observar a visão que determinados professores têm com relação a sua responsabilidade em sala de aula. Se sou professora de LI estou na sala para ensinar inglês, não quero e nem tenho que enxergar o meu aluno como um todo. Se ele falar alguma palavra em Português que não esteja correta a questão não é de minha responsabilidade e sim da professora de LM. É preciso ter em mente que o processo de ensino-aprendizagem de LI não é um sistema autônomo. É um processo multivariado (Junhong, 2002), que é, portanto, afetado tanto pela visão que os professores têm sobre a natureza da linguagem como pela visão que os próprios alunos têm e, também, por outros fatores como: motivação, atitude, personalidade e preferências tanto dos professores como dos alunos.

Sabemos que na faixa etária das crianças participantes elas estão, ainda, aprendendo palavras em LM, como pronunciá-las o que querem dizer, como são usadas e por quem.

Em várias aulas as crianças pronunciaram palavras erradas, inventaram palavras ou conjugaram o verbo que maneira inapropriada para o tempo a que se referiam e a professora-participante em nenhuma das vezes explicou como seria a forma correta.

Vejamos alguns exemplos:

“Esse é o mais grande!” (aula 03/03/05)

“Essa noite tive um gambá lá em cima do meu telhado e eu não consegui durmi direto.” (aula 02/02/05)

“Eu não tenho dois irmão”.(aula 30/03/05)

“Isso aqui é almarelo?” (aula18/05/05)

“Tia você já vuô de avião?” (aula 06/04/05)

“Eu já fazi um desenho de escorregador antes.” (aula 01/06/05)

“A gente vamo no parquinho hoje, tia?”(aula 23/03/05)

“A tia já falo pra gente apresta atenção.”(aula 20/04/05)

“Eu trazi lanche de casa hoje.”

Aula 25/05/05

A professora-participante não comentou nada, não corrigiu ou disse como as palavras deveriam ser ditas. Ensino compartimentado: eu sou professora de Inglês e não tenho que corrigir erros de Português. Ensino descontextualizado, compartimentado, baseando-se em acúmulos de informações, ou com maior exatidão nas palavras, ensino de palavras soltas em inglês que negam a interdisciplinaridade.

2.3 As Ameaças

Em diferentes aulas presenciei tons de voz e escolhas de palavras que, como adulta, professora e mãe considero ameaçadoras.

Tenho alguns exemplos de recortes de aulas para ilustrar; sobre o primeiro trecho contextualizarei para o leitor:

Estava um dia chuvoso e as crianças não queriam mais fazer nada. Quase todos estavam com o nariz escorrendo e aparentemente entediados porque já sabiam que teriam que repetir várias vezes a mesma palavra e, depois, um desenho. As últimas 4 aulas tinham sido exatamente dessa forma.

nota de campo prof-pes 18/05/05

Vejamos o primeiro trecho:

“Então vocês irão fazer lição. Ou ficam quietinhos cada um na sua cadeira ou vão fazer lição”.

Aula 18/05/05

Agora vejamos outros dois momentos de aulas diferentes:

“- Quem estiver fora da brincadeira vai ter que fazer lição.” Novamente o tom de voz foi ameaçador.

Aula 02/03/05

“- Ou você vem jogar ou você vai fazer lição”.E acrescentou: - “Se eu fosse você, escolheria fazer brincar”.

Aula 23/03/05

Na educação não cabe esse tipo de atitude. Na visão de Freire (1979:29) “não há educação sem amor; quem não é capaz de amar os seres inacabados não é capaz de educar.” E, ainda no mesmo sentido acrescento as palavras de Van Manen (1990) “Teaching is loving and caring”

Se ela está cansada ou aparentemente perdendo a paciência, Why does this teacher continue to come to teach in this classroom? Allwright (2006)²⁴

2.4 Os Cancelamentos

Os dias agendados entre a prof-pes e a prof-par para conversarem sobre o planejamento das aulas, sobre a entrevista com as crianças, sobre os silêncios e os tons de voz que ao meu ver soavam como ameaças foram todos cancelados pela prof-par. Algumas vezes tínhamos marcado chegar mais cedo na escola para podermos conversar e as justificativas eram frequentemente semelhantes ao trecho a seguir:

“- Peguei um trânsito terrível na Dutra”

Nota de campo 25/03/05

²⁴ Plenária do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas

2.5 O Silêncio

Em quase todas as aulas a professora-participante respondia com silêncio quando queria ouvir uma resposta em inglês e as crianças respondiam em português.

Eni-Laura: - “Papi? Eu não sei o que é papi.”

“ Eu não entendo.”

“ Eu não sei o que você está falando.”

Luciano:-“ Papi é papai.”

Eni Laura: -“Eu não sei o que é.”

Luciano: -“É o que você desenhou não lousa, papai.”

Aula 23/03/05

Eni Laura ignorou sumariamente e prosseguiu. Luciano dirigindo seu olhar para mim disse: você entendeu? Respondi que sim. O olhar da professora participante transformou-se, ficou brava e constrangida com aquela situação, afinal o menino tinha procurado cumplicidade naquele momento comigo.

Nota de campo 23/03/05

Aquele silêncio estava me deixando surda e o pior, muda. Os questionamentos das crianças ecoavam em minha cabeça. Por que ela não responde. Não esclarece. Não tem resposta? Não sabe o que responder? A memória me trouxe lembranças de um livro e especificamente a seguinte passagem: “As pessoas grandes são muito esquisitas” (Saint-Exupéry,2000:41).

Em outros dois exemplos, temos o silêncio como resposta novamente.

C- “ onde você aprendeu a falar assim”?

Eni Laura – “Vamos continuar. Como se diz isso (apontando para uma figura de um gato)?”

C- “ você aprendeu faz tempo?”

Eni Laura –Cat.

Aula 27/04/05

Eni- “Eu só entendo inglês. Eu não entendo o que voe está falando.

C – “Eu to falando assim, você não entende? Ah! Que engraçado!

É do parquinho, né?

Eni – “ É swing.”

Aula 15/06/05

É possível perceber uma incoerência na fala da professora-participante quando diz que não entende Português e logo em seguida responde: “- É swing.”

Após a aula do dia 15 de junho tentei novamente conversar com a professora-participante que se comprometeu a me enviar um e-mail para combinarmos e revelou-me que estava confusa com aquelas aulas:

“ – Depois te mando um mail para combinarmos um tempinho para conversarmos. Acho que to ficando um pouco com dúvidas com essas crianças”. Já nem sei mais o que fazer. Gozado, parece que não to sabendo mais dar aula.

Aula 15/jun/05

Na maioria das vezes Eni não me disse porque não chegou na hora que tínhamos agendado, uma vez marcamos em um restaurante para almoçarmos juntas e ela me telefonou e disse que:

“- Não estou me sentindo muito bem e vou direto pra casa”.

Nota de campo 05/04/05

Analisando retrospectivamente e comparando o início da geração de dados com o final do semestre, Eni Laura demonstra não ter tanto certeza do que fazer em sala com as crianças, ela está em dúvida, está se questionando se somente seguir o seu planejamento e não pensar muito a respeito em como dar aulas para crianças é o caminho que ela quer continuar.

Tenho que ouvir esse silêncio e interpretá-lo, como afirma Lyotard (1979/1984:33):

“É preciso ouvir os silêncios. O silêncio é a marca de um discurso que não pode ser dito, e, isso que sofre por não ser dito, no interior do gênero, é o diferendo. É a marca do indizível, do sofrimento e que também pode ser a marca ou o momento de criação”.

Para Van Manen (1990:112) o silêncio não se resume somente na ausência da fala, pode ser uma experiência positiva entre amigos ou uma pode denotar uma relação de insegurança. Existe, ainda, o silêncio como forma de punição. Para o autor existem diferentes categorias de silêncio: o silêncio literal, o silêncio epistemológico e o silêncio ontológico.

O silêncio literal é a ausência da fala. Nessa categoria o silêncio marca algo que por alguma razão é mais importante não ser dito.

O silêncio epistemológico é aquele que acontece quando sabemos mais do que de fato revelamos porque não queremos revelar.

O silêncio ontológico é aquele ao qual retornamos após atingirmos um momento de realização após uma experiência significativa, por exemplo, após uma conversa, uma leitura, quando temos a sensação da presença da verdade.

Certa vez a prof-par pediu a secretária da escola para me avisar que não seria possível chegar mais cedo como havíamos combinado e razão, desta vez, pareceu justificar muitos dos seus silêncios. Vejamos o motivo no trecho do recado da professora-participante:

“- Ana, consegui um trabalho que há muito tempo queria. Vou fotografar um casamento, depois te conto”.

- Ela é fotógrafa! Eu não sabia disso. Será que ela não quer continuar dando aulas? Lembrei-me das palavras de Freire: “Não existe nada que me envergonhe de ser um professor. Eu sou um professor. Ensinar é absolutamente fundamental”.

Nota de campo, Prof-pes 11/05/05

Se por um lado, a concepção de ensino-aprendizagem que esteve a princípio presa à velha educação bancária de Freire e ao modelo behaviorista e a um entendimento de linguagem estrutural, por outro lado tenho que considerar que os silêncios de Eni foram se intensificando ao longo da geração de dados. Se por um lado na prática ela ainda não demonstrava nenhuma mudança com relação à forma de conceber o ensino-aprendizagem, de perceber a linguagem com forma de agir no mundo e, o papel que a LI pode ter na vida das crianças com atividades que aproximassem a língua para o universo infantil, por outro lado, entendo que os seus silêncios podem significar o início de questionamentos acerca de como dar aulas e para quê dar aulas de LI para crianças. E, talvez, ainda se continuará a ser professora como posso inferir a partir do fato revelador de querer ser fotógrafa.

Vejamos agora a visão da diretora da instituição sobre o ensino-aprendizagem de LI na Educação Infantil.

Na entrevista, quando questionei Maria Paula, a diretora da escola, a respeito de não constar no *site* da escola nem o nome da professora de Inglês nem que havia inglês na Educação Infantil

“O fato de não constar no *site* da escola o nome da Eni é porque não está atualizado”.

“Não sei se é tão importante não constar que tem inglês na Educação Infantil é?”

Entrevista 02/02/05

O objetivo com o ensino-aprendizagem de LI era vocabulário, o maior número de palavras possíveis. Sem demonstrar preocupação de quais seriam essas palavras e sim quantas seriam.

“O nosso objetivo é apenas enriquecer o vocabulário das crianças...”

“... é colocar palavras e expressões do dia a dia...”

“... no ano passado eles sabiam mais de setenta palavras...”

Entrevista 02/02/05

Em primeira instância, a própria valorização da LI na atual conjuntura mundial (globalização, supremacia cultural e tecnológica norte-americana etc.) se mostrou fator determinante no discurso da diretora defendendo que o ensino do inglês como LE seria importante “desde cedo” (palavras da diretora). Quando questionada porque a escola adotou o inglês e não outro idioma, a diretora Maria Paula respondeu que:

“o inglês é uma língua importante pras crianças conhecerem” e “o inglês faz mais parte do nosso dia a dia e quanto mais cedo... esse contato com outro idioma é melhor”.

Entrevista 02/02/05

Ela mostrou-se preocupada com a relevância do ensino-aprendizagem de inglês na sociedade contemporânea; fato que não pode ser ignorado. Defendeu a inserção da língua já na Educação Infantil porque segundo ela:

“as crianças já estão familiarizadas com o uso do computador, da TV, nos quais os termos em inglês são constantes. Muitas palavras são portuguesadas, mas que o primeiro sentido... é em inglês... então, nós pensamos em colocar o inglês por causa disso... faz mais parte do nosso dia a dia e das crianças”.

Entrevista 02/02/05

Outro fator determinante teria sido o fato de a direção da escola acreditar que quanto mais cedo se der o contato da criança com o idioma, menos dificuldades estas terão, sobretudo na pronúncia. Ao longo da entrevista, porém o que mais ficou evidenciado se refere ao objetivo do ensino-aprendizagem de LI na Educação Infantil seria apenas o de “enriquecer o vocabulário das crianças”, com a memorização de:

“palavras e expressões, palavras que possam ter a ver com a vida deles, com a vida cotidiana (...) ou que faça parte de algum projeto que o professor esteja trabalhando. Aí depende (...) do planejamento da professora... Mas é inicialmente o vocabulário... em suma é isso”.

Entrevista 02/02/05

Enfatizou, por exemplo, que na primeira aula da primeira série do Ensino Fundamental, em geral a professora-participante fazia um levantamento de quantas palavras em inglês as crianças conseguiam lembrar do que teriam aprendido no ano anterior (Infantil-III).

“Eu lembro que no ano passado eles sabiam mais de setenta palavras (...) A gente só vai pela memória... né? (...) mas eles ficam com uma boa base de vocabulário”.

Entrevista 02/02/05

Outro ponto que veio à tona na entrevista apontou uma concepção estruturalista de linguagem, pela própria ênfase na oralidade no ensino de LE. Uma das premissas do estruturalismo é conceber que a primeira fase da aprendizagem de LE acontece pela compreensão oral: ouvir e compreender.

Na instituição em questão, as crianças da Educação Infantil não têm contato com a palavra escrita em LI, apenas a oralidade é trabalhada, aliás, a memorização de palavras soltas. O contato com a escrita acontece a partir da primeira série do Ensino Fundamental. Não é adotado, portanto, nenhum material didático.

Apresento, a seguir, um trecho que a diretora justifica porque não apresentar a palavra escrita. É interessante observar como Maria Paula procura com sua interrogativa (“Você não acha?”) saber se o que esta falando vem de encontro com o que quero ouvir, ou será que seu questionamento significa que ela não está bem certa de tudo o que disse?

“como eles estão se alfabetizando na língua Portuguesa... (...) nós achamos que causou um impacto negativo... A palavra escrita... é uma... e a leitura é outra... e a criança que está se alfabetizando... ela quer decodificar aquilo como ela faria no Português... então vamos supor... mesa... tá escrito “table”... e ela quer ler como se fosse em português... em Português o a tem som de ei em inglês, não é isso? Não sei... então ele... com essa diferença... nós achamos que não... não causou... um impacto bom... pode ser se a gente tivesse mais aulas semanais... (...) mas a gente acha que por ser apenas uma aula semanal causa mais confusão do que... aproveitamento. Você não acha?” Entrevista 02/02/05

A razão apresentada pela diretora seria:

“a própria questão de as crianças não estarem ainda alfabetizadas em sua língua materna, o contato com a LI cuja correspondência letra/fonema é distinta seria prejudicial à alfabetização da LM”.

Entrevista 02/02/05

Uma questão se destacou na fala da diretora que defendia a todo o momento a LI, entretanto o status da professora de inglês dentro da escola se mostra distinto do de língua materna. Quando questionada se não seria interessante integrar o planejamento das aulas de inglês com o da língua materna, a diretora respondeu:

“então... então seria bem mais trabalhoso, teria que passar pra Eni Laura os livros... pra ela ver os nomes dos temas que eles vão trabalhar... e ela fazer... a... correspondência disso pro inglês”, é bem mais complicado porque a Eni não participa das reuniões pedagógicas, ela não tem acesso ao conteúdo que a professora de língua materna trabalha com os alunos.

Entrevista 02/02/05

Cabe dizer que de fato ela não participa nem das reuniões de pais. Então, não há diálogo entre as professoras de LM e de LI, não há integração entre o que é trabalhado em LM e LI e nem com qualquer outra atividade realizada pelas crianças da Ed-I e não há contato da professora de LI com os pais.

Do lugar de professora do corpo docente posso dizer que não era uma prática, nem tampouco uma exigência da instituição. Era uma escolha.

Até o presente momento temos muitas idéias confluentes quanto a prática da professora-participante e a posição da diretora da escola quanto ao entendimento de ensino-aprendizagem de LI. Vamos discutir a posição da instituição para ver se há confluência também entre os princípios determinados pelo Estatuto da Sociedade.

Para verificar a confluência entre os princípios de ensino-aprendizagem expressos pela instituição e o discurso da diretora e a prática da professora de LI na sala de aula precisarei retomar alguns itens que constam no Estatuto da Sociedade²⁵ sobre as concepções de ensino-aprendizagem:

“tem como base as concepções sócio-construtivistas e interacionista da educação, a proposta pedagógica da escola segue as mais atuais exigências sociais, culturais e históricas.”

A respeito do caráter filosófico e pedagógico consta no Estatuto da escola:

“filosofia inspirada em valores, a escola tem como meta formar cidadãos conscientes e capazes de transformar o mundo a sua volta”.

“a proposta pedagógica da escola segue as mais atuais exigências sociais, culturais e históricas”.

Em uma concepção sócio-construtivista e interacional focaliza-se a interação. Ao centrar a metodologia na interação como forma de construção de conhecimento, o programa da professora Eni Laura deveria desenvolver atividades que possibilitassem a interação entre criança/criança, criança/professora e criança/o que está sendo ensinado-aprendido.

Portanto, o que consta no documento institucional, não é o que de fato a diretora defendeu em sua entrevista, assim como, também não é o que mostra a prática da professora-participante em sala de aula.

Passarei agora as concepções das crianças participantes sobre aprender inglês na sala de aula dessa instituição e com a professora-participante Eni Laura.

Vejamos a impressão das crianças sobre a primeira aula de inglês da vida delas.

Prof-pes - Você não gosta da aula de Inglês? Cada um tem a sua opinião, não é? Por quê você não gosta?

C-1- Porque a tia fica mandando em mim.

Entrevista crianças 16/02/05

Prof-pes - Ahhhh tá e você? Não gosta? Consegue me explicar o que não gosta?

C-1- É chato.

²⁵ O artigo do Estatuto da Sociedade consta no capítulo-II Caminho Metodológico.

C-2 - Eu também acho chata.

Entrevista crianças 16/02/05

C-3 - É só a “tcheacher” que manda.

Entrevista crianças 16/02/05

Surgiu uma questão: as crianças não tinham gostado da maneira como a professora Eni tinha se posicionado frente a elas na primeira aula. É bastante comum a criança dizer que não gosta de estudar porque não gosta da professora. Se a Eni não conquistá-las a diferença entre ela e as crianças, será ainda maior, podendo levar a um desconforto ainda maior com relação ao aprendizado de LI.

Ao serem indagadas acerca do que é inglês, as repostas das crianças em geral seguiram o mesmo padrão:

C-2– Inglês é(...) falar assim... one two three four five six seven eight nine ten

Prof-pes – Ah, os números?

C-2 – É.

Prof-pes– Que mais?

C-5– Hum...

Prof-pes – Isso que é Inglês?

C-5– É... tem mais coisa (...) É muito importante pra minha vida.

C-1– Também é... (...) pra falar tchau é bye bye... e também pra falar oi é ... Hello.

C-4 - Tia, eu não sei falar quase nada em inglês!

Entrevista crianças 16/02/05

É possível notar que as crianças têm dificuldades de entender porque aprendem inglês na escola e para que aprendem, pois são freqüentes os seguintes questionamentos:

“Nós vamos sair pela rua falando inglês com os outros?”

“Tia, eu não sei falar quase nada em inglês!”

“Pra que serve aprender isso?”

“Black cat dog hello bye bye My name’s... - Olha tô falando inglês”!

“é(...) falar assim... one two three four five six seven eight nine ten”?

Vejam os a seguir um momento importante da entrevista onde uma das crianças questiona onde vai usar o inglês e com quem:

C-1 - Nós vamos sair pela rua falando inglês com os outros?

C-3 – Não, né.

Entrevista crianças 16/02/05

Sintetizando, na entrevista com as crianças obtive as seguintes informações:

- 1- As crianças sequer sabiam o nome da professora-participante e nem o meu.
- 2- Nenhuma delas usava inglês fora da escola (em família).
- 3- Nenhuma delas havia estudado inglês anteriormente.
- 4- Nenhuma havia viajado para fora do Brasil.
- 5- Apenas uma criança estava matriculada para estudar inglês em um instituto de idiomas, portanto seria a única que teria mais contato com a língua fora da sala do Infantil-II.
- 6- Somente uma das crianças tinha um irmão mais velho que estudava inglês também em um instituto de idiomas, além da escola.
- 7- Duas crianças disseram que em casa os avôs falavam outro idioma: o japonês e o italiano com os pais.
- 8- A resposta da aluna sansei foi a mais diferente de todas as outras. Ela disse que achava muito importante aprender inglês para a vida dela. Talvez seja uma visão da sua família.

A partir da entrevista percebi que as crianças estranharam a professora de LI e, também a nova língua. Não estão entendendo exatamente para quê estão aprendendo aquelas palavras novas. Se agruparem as palavras irão falar, se comunicar? Com quem e onde? Os questionamentos das crianças demonstram que elas pensam em se comunicar, em dirigir a palavra a outra pessoa.

Com os questionamentos, as crianças são os participantes que mais se aproximam da concepção funcional da linguagem, com preocupação de fazer alguma coisa com aquelas palavras que estão repetindo incessantemente.

Apresentarei agora os desenhos para que possamos confrontá-los com os dados gerados a partir da entrevista com as crianças.

3. Um Olhar Para a Arte

Considerando a metodologia apresentada no capítulo-II, chamo de arte a produção dos desenhos das crianças e a minha interpretação, o meu olhar, será constituído das informações vivenciadas ao longo da geração dos dados que irão compor esse todo: desenho das crianças (arte) + criança artista + minha percepção embasada nos teóricos citados no capítulo Caminho Metodológico da presente dissertação.

Algumas explicações me parecem relevantes para orientar o leitor, como:

A leitura de um desenho, assim como na leitura de um texto, no mundo ocidental é sempre feita da esquerda para a direita e de cima para baixo.

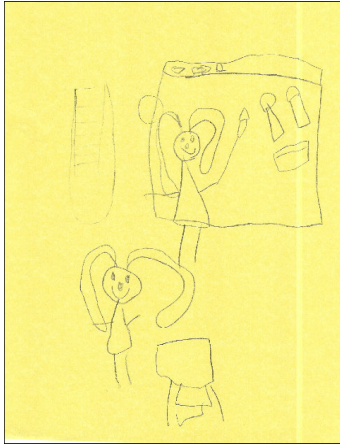
Os desenhos das crianças demonstram firmeza nos traços que diferem totalmente de traços de adultos.

A criança desenha tudo de uma vez só. Se fosse pedido para um adulto fazer a mesma proposta notaríamos o uso constante da borracha e traços menos intensos e firmes. Se o leitor quiser comprovar é só aceitar o desafio e desenhar agora em folha de papel, uma aula de inglês. Desenhe de uma vez só, sem hesitar, sem tirar o lápis do papel e sem retomar o desenho várias vezes.

Em geral a composição deles demonstra equilíbrio. Não têm medo de ousar, não têm medo de errar, que seria certamente percebido em um desenho de adulto (Merleau-Ponty, 1990; Rose, 2001).

Como sou uma professora, uma educadora de LI darei minha interpretação a partir do embasamento teórico apresentado sempre pensando na linguagem visual como uma maneira de comunicar o contexto da produção, das crianças e o meu próprio, que naquele momento era o de uma pesquisadora dentro da sala da Educação Infantil.

Vejamos, então, primeiramente as cinco produções das crianças que estavam presentes no dia da entrevista. Lembremos que a proposta dada por mim era: desenhe o que é uma aula de inglês para você.



Juliana, 5 anos

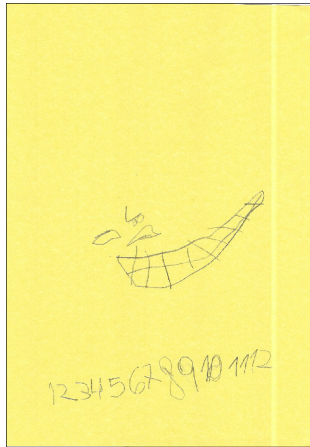
Na aula tem eu, a tia de inglês escrevendo na lousa e eu acho que a gente podia ir no parquinho.

Juliana demonstra ter noção espacial da sala de aula, posiciona a professora à frente, a lousa, apagador e canetas, sua carteira, exatamente como a sala estava disposta no dia da entrevista. Na semana seguinte, a disposição da sala foi mudada pela professora de LM e permaneceu conforme a figura que consta nos anexos da presente dissertação até o final do período de geração de dados.

O desenho é expressivo e alegre, pois retrata as duas figuras humanas, a professora-participante e ela, a aluna, sorrindo. Juliana apareceu nas vídeo gravações sempre sorridente.

A artista, Juliana, fez o desenho seguindo a proposta que eu havia dado, usando os instrumentos que havia permitido e o fez para mim, que sou quem vai contemplar sua produção.

Ela confirma no desenho o que questionou na entrevista e ao longo do período de geração de dados: a importância do parquinho para ela e para idade dela ao inserir um escorregador no lado esquerdo do desenho. O escorregador não está dentro da sala de aula, mas é um elemento relevante para ela. E a aula de inglês, o que parece? Demonstra fielmente a postura da professora lá na frente como detentora do poder da sala, mas Juliana, também está de pé questionando essa aula.



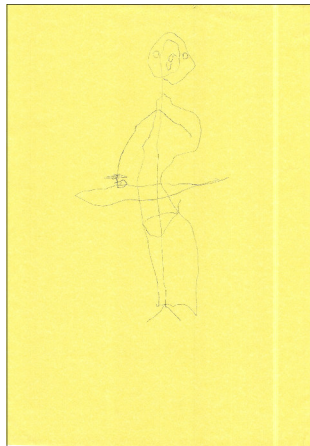
Pedro, 4 anos

A aula é one, two, three, four e o resto eu não sei falar em inglês. A criança não se representa no desenho e tão pouco a professora e/ou colegas.

Pedro não demonstra noção espacial da sala de aula em seu desenho. Não retrata figuras humanas como a da professora ou de outras crianças e nem dele mesmo. Entretanto ele colocou os números o que confirma seu questionamento da entrevista:

“-Aprender é só repetir os número”?

Entrevista crianças 16/02/05

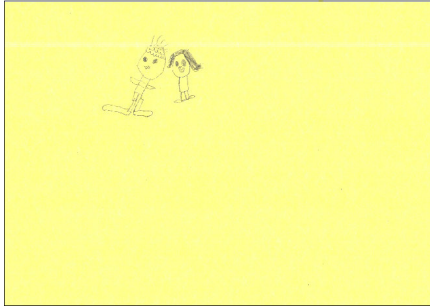


Gilberto, 4 anos

Essa é a professora de inglês atrás da mesa.

Esse desenho é para mim bastante revelador. Mostra no que se resume para ele a aula de inglês: a professora que está do outro lado da mesa, não há aluno/criança, portanto não há interação. Para mim o fato do Gilberto não ter se desenhado na sala quer dizer muito. Ele não existe na sala. Para ele é só a professora. O tamanho da figura humana está bem distribuído na folha e muito bem estruturado (Rose, 2001). A escolha do posicionamento do desenho da professora no centro da folha demonstra a importância dela

para a criança. Ele deve ter começado o desenho com uma linha principal para poder dar o volume do corpo humano, que é uma técnica usada pelos desenhistas (Rose, 2001).

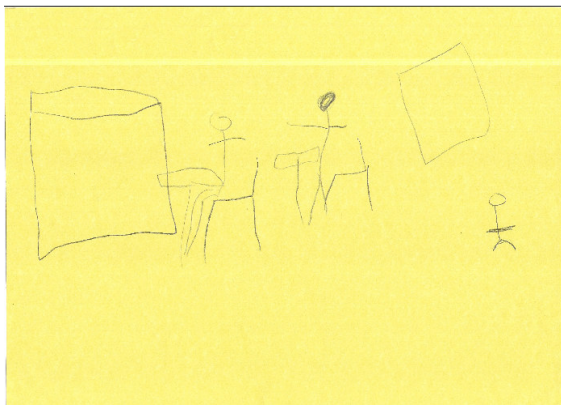


José, 5 anos

Esse sou eu e a Tânia.

Curioso o fato de José ter desenhado a Tânia, porque justamente ela só esteve presente em uma das aulas durante a geração dos dados.

Uso somente o canto superior esquerdo da folha. As figuras humanas, entretanto, possuem volume, ele tem uma boa noção de preenchimento (muito diferente dos demais desenhos), ele se preocupou com detalhes como os braços, os pés, que nessa idade passa despercebido. Ele não fez um desenho simplesmente, ele se caracterizou quando se preocupou com seu cabelo, com o traço da boca, assim como o cabelo da amiga. De todos os desenhos a figura humana é a melhor, mas e a aula de inglês?



Luciano, 5 anos

Aqui tem a gente, eu e o Gilberto sentado olhando pra lousa e aqui atrás da gente tem a tia de inglês.

O desenho demonstra uma total noção de perspectiva da sala de aula (Rose, 2001), pois Luciano desenhou a sala sob um ponto de vista lateral, posicionou a lousa a frente e eu, professora participante atrás em tamanho menor, o que demonstra a distância da professora que senta-se ao fundo da sala. Ele desenhou um amigo, o Gilberto que para ele tem importância na sala de aula. A interação criança/criança é fundamento no processo ensino-aprendizagem e Luciano o demonstra em seu desenho. Entretanto, não desenhou a professora-participante. Será que não está havendo interação criança/professora, professora/criança?

A partir da entrevista com as crianças e depois com os desenhos e os comentários delas em mãos pude confrontar para enfim interpretar de que maneira as crianças dessa sala estavam entendendo a aula de inglês. Olhar para os desenhos depois da conversa com elas, depois de entrevistar a diretora da escola e a prof-par me levou a ver que o inglês era algo bem distante delas. As vozes dos principais interessados no processo ensinar-aprender, que são as crianças, não tinham sido ouvidas até o presente momento. A sala representada no desenho do Luciano com crianças sentadas, comportadas nas cadeiras ou uma professora à frente da sala no desenho do Gilberto, uma figura grande e poderosa, detentora dos conhecimentos, representa para mim a onipotência da voz e das decisões em sala de aula que a prof-par estava tendo durante os 50 minutos semanais que visitava aquelas crianças. A Juliana já se colocou de pé questionando o que de fato todas elas querem saber: quando vamos fazer algo aqui que seja do nosso interesse? A resposta parece simples: basta ensinar inglês como instrumento para que as crianças possam fazer o que fazem na educação infantil: brincar, cantar, jogar, contar coisas, contar e ouvir histórias.

A partir de trechos das aulas também podemos notar que há sempre um questionamento por parte das crianças com relação à finalidade de aprender aquelas palavras.

C – Tamos falando... mas só ((fala rápida)) one... two... three... four... five... six... seven... eight... nine... ten

Prof-part – Então (...)... é isso mesmo (...)...

C – (inaudível)... five... six...seven... eight... nine... voce sempre falou inglês?

P – Não... eu aprendi...

C – (inaudível) fala inglês?

P – Yes... (inaudível)... pessoal na aula passada a gente tava falando... na aula passada a gente tava falando de playground... playground... quantos playgrounds tem aqui na escola?

C- Não assim, quero saber falar tudo. Quero falar com alguém

Aula 08/06/05

A seguir temos a segunda produção das crianças que foi desencadeada a partir da conversa sobre a morte do Papa João Paulo II, para que eu pudesse entender se as crianças tinham noção da pluralidade de idiomas e cultural, conforme a explicação apresentada no capítulo-II. A seguir apresento um trecho que aponta que as crianças tinham noção que o Papa sabia falar outras línguas, portanto sabiam que as pessoas falam línguas diferentes.

C1 “-É Brasileiro que a gente fala?”

C2 “- Não seu burro.É Português, né Tia?”

C3 “- Eu sei que o Papa sabia falar até Português.”

C4 “- Eu sei mais ainda, ele sabia fala um montão de coisas diferentes”.

Prof-pesq “- Um monte de línguas diferentes”. Quais línguas nós já sabemos que ele sabia falar”?

C1 –“A nossa...”

Aula prof-pesq 06/04/05

A proposta depois de nossa discussão acerca dos diferentes lugares e das diferenças que haviam entre as pessoas quanto à língua e aos costumes foi: faça um desenho e cole uma figura que para você simbolize um lugar , uma pessoa ou alguma coisa que lembre que existe outras línguas e/ou lugares diferentes.

Notemos as escolhas de início de página, à esquerda, como por exemplo, o sol, o globo e a bandeira do Brasil, que expressam escolhas feitas pelas crianças pelo valor e importância que esses símbolos representam para elas a partir de nossa conversa em aula (Vygotsky, 1930/1998, 1934/1987, 1925/2001; Bakhtin,1929/2004, 1979/2003; Merleau-Ponty, 1990; Rose, 2001).



Lúcia, 4 anos

Tem a Terra, aqui o Brasil e os outros lugares. Esse homem colado aqui com a mulher é lá onde faz os filmes que a gente vê na TV.

Lúcia mostra pela escolha do tamanho da figura colada e centralizada no meio da folha de sulfite a importância dos filmes na sua vida que teve a oportunidade de comprovar retomando os textos dos dados quando ela em uma aula disse que o que mais gostava de fazer em casa era assistir filmes com sua mãe. Desenhou a bandeira do Brasil fora da colagem, mas ainda dentro do círculo. “Os filmes que a gente vê na TV” como ela mencionou são de outro lugar (não são brasileiros), portanto também compreendeu que não somos sozinhos e únicos na cidade (estado, país) em que moramos.



Luciano, 5 anos

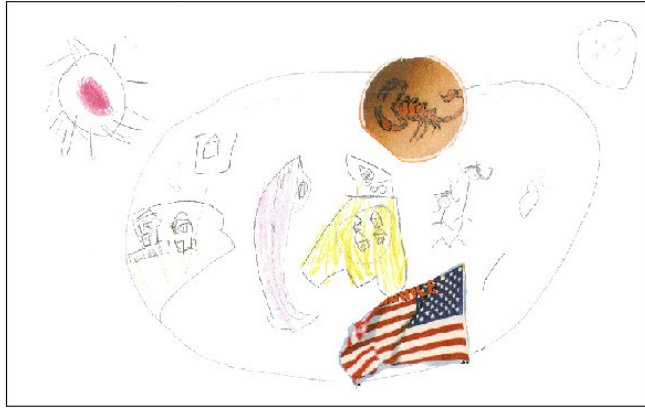
Aqui é o avião da Varing (veja que no desenho ele grafou Vaping).

Ele voa pra todo lugar diferente que mora gente diferente.

Que fala inglês. Tem o Brasil aqui longe porque o avião já ta lá no céu.

Luciano trouxe a imagem do avião e escreveu o nome da empresa que seu pai trabalha como piloto. Na entrevista disse já ter ouvido os avós falarem italiano, em específico a avó. Demonstrou ter noção de espaço porque colocou o Brasil pequeno no canto esquerdo superior e o avião maior “lá no céu” como ele mesmo me explicou.

O avião é um meio de transporte representativo na vida de Luciano e, como meio de transporte leva as pessoas a lugares diferentes e distantes.



Gilberto, 4 anos

Aqui é o mundo todo, tem a bandeira dos Estados Unidos, lá nos Estados Unidos e tem os outros lugares também. Aqui é a nossa escola e tem o sol lá em cima da gente.

Gilberto colou a bandeira dos Estados Unidos, que já mostra a importância que ele deu para o país e a própria língua e cultura, mas, também desenhou “outros lugares”, segundo sua própria explicação.



Lúcio, 5 anos

Tem o planeta Terra aqui bem pequenininho do lado e o mundo todo aqui grandão com todas as cidades.

Trabalho objetivo. Demonstra que fez o que lhe fora proposto. A pintura colorida e o uso do lápis delimitando as diferentes cores e, portanto diferenças idiomáticas e culturais. Lúcio colou a figura do globo à esquerda que, como disse anteriormente é relevante, já que

sempre começamos a leitura de uma figura como começamos a leitura de um texto (sempre da esquerda para a direita).



Juliana, 5 anos

O Sol e todos os planetas e a Terra é onde a gente mora e tem essa parte preta que é onde tá de noite lá no Japão.

Juliana é a aluna sansei que durante a conversa na aula me disse que a avó materna falava japonês com a mãe dela e que ela iria estudar além de inglês, também japonês em um instituto de idiomas. Demonstrou em seu desenho a influência da cultura japonesa em sua vida.



Pedro, 4 anos

Curioso observar que o Pedro tenha colocado só mulheres no desenho. Não irei discutir a escolha dele pela colagem de figuras femininas para não entrar no âmbito da psicologia a qual não pertencço. A parte da composição do desenho é muito diferente das

demais. É equilibrada, ele fez uma opção harmoniosa, pois distribuiu as colagens por toda a folha. É um trabalho alegre representado na escolha de figuras de mulheres que estão sorrindo.

Bem elaborado, Pedro colocou cada rosto em cima de uma estrela que ele desenhou. Para retratar a diferença existente entre os povos fez uso de mulheres loiras, morenas, mulatas ocupando lugares diferentes por todo o seu mundo. As estrelas ao fundo apesar do uso da cor escura trazem a idéia de luz e de brilho.



José, 5 anos

É o planeta Terra da gente que é todo colorido e mora gente diferente que pode falar em outras línguas.

Os meninos têm uma maior noção de localização e de espaço (assim como de forma geral os homens) do que as meninas. Ele reproduziu o globo com a riqueza dos dois pólos.

A partir da conversa com as crianças e depois com os desenhos em mãos pude interpretar que as crianças dessa sala entendiam que não somos sozinhos no mundo, que existem pessoas que moram em lugares muito diferentes do que onde moramos e que falam línguas diversas. Elas compreenderam que existem diferentes realidades sociais (uns são mais pobres, outros mais ricos), ambientais (têm pessoas que vivem próximas ao mar e, portanto o cotidiano dessas pessoas difere de quem mora em lugares muito frios).

O colorido dos desenhos, as diferentes formas, as explicações, as colagens das imagens são indicativos de que de fato as crianças dessa sala de aula entendem a diversidade cultural do mundo em que vivemos.

4. Pesquisador Porta Afora

A partir da descrição efetuada alguns pontos podem ser elencados na perspectiva de delinear caminhos para uma interpretação que possa contribuir para retomar as questões de pesquisa que nortearam a presente pesquisa, que são:

Um deles é a concepção de linguagem não como meio de comunicação. A língua, assim, é vista a partir da sua estrutura – língua como sistema –, sendo caracterizada, por um conjunto de palavras soltas. A questão dialógica não foi referendada em nenhum momento pela diretora e nem contemplada nas aulas da professora-participante.

Neste sentido, tais maneiras de entender a linguagem acarretam efeitos imediatos ao trabalho com a língua estrangeira em sala de aula, pois se tem o aprendizado das palavras desvinculada de seus contextos de uso, não são desencadeados processos de negociação dos sentidos, nem mesmo existem espaços dialógicos que permitam as crianças atuarem criticamente no que se refere ao aprendizado da língua estrangeira.

Confrontando o dizer da professora-participante e o planejamento feito para o Infantil-II, com sua prática pedagógica, constata-se que ela priorizou o estudo sistêmico da língua.

Não se estabeleceu uma incoerência entre o seu dizer e o seu fazer, mas entre o seu pensar/dizer e o seu trabalho em sala de aula. A professora-participante parecia não avaliar o que acarreta para a aprendizagem da língua em sala de aula as escolhas por ela adotadas para ensinar a LI. A sua prática pedagógica reflete o desconhecimento sobre a natureza da linguagem como ferramenta de comunicação e, de certa forma, o despreparo para atuar sob uma perspectiva que contemple o sujeito como ser histórico e a linguagem como construída através das práticas sociais.

Assim, indica-se que os professores devem desenvolver uma competência de ensino atentando-se para a natureza da linguagem (Moita Lopes, 1996). Isso será possível criando-se espaços nas escolas e nos cursos de formação de professores em que esse tipo de conhecimento possa ser discutido.

Dentro da concepção bakhtiniana (1929/2004) que trata o espaço escolar como dialógico e interacional; nele a prática pedagógica deveria ocorrer em consequência da

negociação e do diálogo no transcurso do processo, isto é, sob uma ótica de linguagem de construção de sentidos gerados através das práticas sociais.

Não foi o que vivenciei nessa sala de aula de LI da Educação Infantil.

A maior parte do tempo, as aulas constituíram-se da palavra da professora-participante. Poucas vezes as crianças tiveram a palavra ou conseguiram “tomar a palavra”, às crianças apenas cabia repetir as palavras que a prof-par apresentava.

Existe o fato de a instituição denominar-se sócio-interacionista. Para o sócio-interacionismo, que trabalha a partir da perspectiva funcionalista de linguagem, a interação entre o conteúdo apreendido e o contexto da criança é vital para o aprendizado. A criança precisa apreender em um contexto vivo, em um ambiente social em que de fato vivencie o conteúdo.

As orientações propostas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) se alicerçam em uma visão sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem de línguas estrangeiras. A visão sócio-interacional da linguagem se fundamenta no princípio de que as pessoas se comunicam, as pessoas aprendem uma outra língua para agir no mundo.

A minha posição exotópica pode revelar que minha presença e vivência na sala de aula que parecia não provocado uma mudança nas atitudes, nas visões, nas concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem da prof-par me revela agora que Eni entrou em um caminho de dúvidas como ela mesma me disse. Um caminho de incertezas e questionamentos.

A partir dessa percepção posso verificar uma discrepância entre os princípios sobre ensino-aprendizagem expressos pela instituição, o discurso da diretora da escola e a prática da prof-par em sala de aula. Conforme o projeto político pedagógico da escola, a filosofia da escola é sócio-construtivista, defendendo a sociabilização e o interacionismo como premissas ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, como vemos aflorar na fala da diretora entrevistada, os objetivos práticos almejados com o ensino de LI no Ensino Infantil se mostram, por outro lado, de caráter estruturalista.

A entrevista com a diretora Maria Paula evidenciou uma discrepância entre o projeto político pedagógico da escola e entre as concepções subliminares à prática de ensino-aprendizagem que de fato ocorreram na aula de LI.

É interessante observar que, em todos os momentos da entrevista com a diretora prevalece a idéia de aprendizagem de vocabulário como memorização de itens isolados.

Outro fator que merece destaque é que as aulas de inglês não tiveram nenhuma integração com as aulas de LM, e nem poderiam ter, pois a professora-participante de inglês sequer se encontrava com a professora de LM.

De certa forma, pareceu que a prof-par se mantivera em uma postura tradicional: ela, a Professora, a detentora do conhecimento, e as crianças-aluno vistos como simples “receptáculos para o conhecimento da língua que ela despejava” (Freire, 1970).

Considerando o fato de a escola estar imersa em um contexto social e a sala de aula dentro desta escola e, portanto, submetida a esse contexto, se estabelece um ponto de tensão. A professora de LI visita seus alunos da Educação Infantil uma vez por semana durante 50 minutos; as crianças que dividem com a professora de inglês a sala de aula que é um espaço deles; a professora-pesquisadora que assiste, observa, grava, filma, faz anotações tentando captar algo de novo ou não, mesmo com permissão sente que invade a sala de aula. Professora-participante, professora-pesquisadora, diretora e crianças, todos, ocupamos posições assimétricas, mas todos trazemos uma série de questionamentos acerca do ensino-aprendizagem de LI para crianças.

A professora-pesquisadora, num primeiro momento, entra na sala de aula e passa a ver a prática da professora-participante, suas concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem, as semelhanças e diferenças existentes comparadas com o discurso da diretora da escola e com o estatuto pedagógico da instituição. Em um segundo momento tenta reconstruir o que viu e como viu, tenta dar um sentido que defina a outra professora (com o ponto de vista do outro). Tenta dar um acabamento, uma totalização, levando em consideração o contexto cultural, o social, os valores e as idéias em que esta sala está inserida. Esse movimento criador dentro dessa problemática específica é para Bakhtin, um gesto generoso e responsável porque a pesquisadora irá produzir um sentido. A pesquisadora é responsável pelo sentido que produz na pesquisa.

Como apresentei no capítulo da Orientação Teórica, na história, o ensino de vocabulário ocupou diferentes lugares. O que significa aprender uma palavra, ou palavras soltas? Os questionamentos das crianças para quê aprender uma outra língua e o que fazer com essas palavras foram os mais marcantes durante esse estudo e corroboraram para o tema: questionamentos. Foi o tema que permeou os dados, tanto no âmbito dos diferentes participantes quanto com relação aos diferentes instrumentos utilizados para gerar os dados e, finalmente, poder validar minhas interpretações. *Questionamentos*, que por sua vez se apresenta no âmbito das diferentes inter-relações, que categorizei da seguinte forma como apresento no desenho a seguir:

Fenômeno estudado: o ensino-aprendizagem de LI para crianças da Educação-Infantil

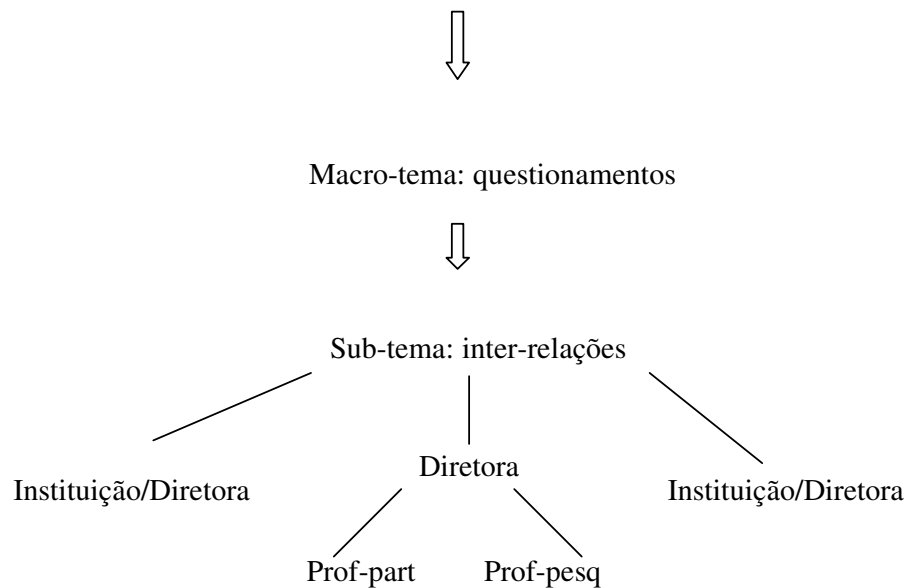


Figura 3: A estrutura do fenômeno

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora-pesquisadora e participante, ressalto e confesso que este trabalho me colocou frente à minha própria prática pedagógica, contribuindo para que refletisse sobre minhas ações e papéis e, também, sobre as ações e papéis de meus alunos, principalmente das crianças. Alteração recíproca porque o pesquisado também se transforma pela vivência com o pesquisador.

“Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.”

(Amorim, 2004:11)

1. Deixando a Porta Entreaberta

Chego ao fim de uma experiência vivida em sala de inglês na Educação Infantil. Percebo, a partir do vivenciado, a abertura de um novo campo de grande potencial, mas ainda em formação, e que, por tal, ainda será certamente alvo de muitas pesquisas que o fundamentem em suas especificidades. Trata-se de uma prática docente que necessita ser discutida e refletida, uma vez que todo o trabalho realizado no Ensino Infantil, seja de ensino-aprendizagem de LI ou não, requer prática específica, relações pedagógicas que vão sendo experimentadas e re-elaboradas, pelo desafio que representam.

Alguns possíveis caminhos serão traçados com objetivo de oportunizar e valorizar para quem se aprender inglês na Educação Infantil. Deixarei a porta entreaberta para que todos os que tenham a vontade de por ela passar o façam de maneira responsável, respeitando as vozes das crianças. “Esperamos encontrar professores que zelem e tenham afeição por nossas crianças” (van Manen, 1990:58).

Não podemos ignorar que os dados gerados na presente pesquisa remetem à realidade de uma sala de aula de uma determinada instituição; entretanto, as descrições e interpretações dadas poderão colaborar com educadores e pesquisadores da Educação Infantil uma vez que a partir de sua leitura se possam propiciar reflexões. A contribuição do meu trabalho é propiciar a confrontação por parte de outro pesquisador com seu próprio trabalho.

O ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças da Educação Infantil transpôs as portas das escolas particulares e as dos institutos de idiomas e chegou ao ensino público no estado de São Paulo já no primeiro ciclo: é, portanto, uma realidade.

Como professora-pesquisadora, vislumbrei, pela experiência vivida, que há uma infinita possibilidade de ensinar-aprender LI para crianças: a valorização da oralidade, o brincar, jogar, (um caminho poderia ser o uso de atividades lúdicas: *match-makers*, jogo da memória, bingo e quebra cabeça), contar coisas, objetos, por exemplo, em integração com a educação física, contar histórias e representar (integração com a LM), cantar, cozinhar, passear pelo mundo virtual (no uso do computador), não podemos nos esquecer que as crianças de hoje nasceram na era do virtual, num mundo onde o tempo-espaço são organizados de outra maneira, inclusive com discurso próprio.

Trabalhar com histórias infantis, partindo do pressuposto de que estas fazem parte do conhecimento do mundo das crianças. Contar e ouvir histórias em língua materna faz parte do dia-a-dia, assim, como, brincar, jogar, contar ou fazer qualquer atividade que esteja ligada ao que elas vivenciam em língua materna ou porta afora da sala de aula: no mundo do qual elas fazem parte.

“Afim, as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo” (John Dewey apud Ramalho, 2003:23).

Na Educação Infantil, um caminho poderia ser o uso de atividades lúdicas: *match-makers*, jogo da memória, bingo e quebra cabeça. Tem que haver um para quê se ensina.

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Infantil deve ser vivenciado como parte da educação e interagir com o mundo social do qual a criança faz parte, valorizando tanto o que as crianças fazem dentro da escola, em sala de aula, quanto suas vivências porta afora da escola.

É preciso buscar uma nova concepção da configuração da sala de aula e do papel do professor e das crianças, para que, assim, estabeleça-se um vínculo afetivo entre o educador e a criança, o que poderá ser um elemento minimizador do estranhamento existente entre os professores e as crianças, devido ao pouco tempo que, de um modo geral, passam juntos, e, entre as crianças e a nova língua e cultura a ser ensinada-aprendida.

A visão interdisciplinar parece-me fundamental, uma vez que a integração entre as diferentes disciplinas e outras atividades oferecidas no currículo de cada escola/instituição e o diálogo entre os professores poderão tornar-se parte de um todo no processo de ensino-aprendizagem (educação integral).

Parece que podemos dizer que concebendo como processo ensinar-aprender uma língua, não podemos continuar apresentando formas e estruturas de um código que difere da língua portuguesa, com repetições sem fim, num mero exercício intelectual que só se preocupa com a aquisição de habilidades lingüísticas. Lembremos o papel de uma língua estrangeira apresentado nos PCN-LE (Brasil, 1998).

Inicialmente, busquei orientação teórica para fundamentar o estudo. Frente a este quadro, parti para o segundo passo: seguir o caminho metodológico. Em outras palavras: eu, pesquisadora, em um primeiro momento entrei na sala de aula e procurei ver a prática da professora, suas concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem, assim como as visões e percepções das crianças, o outro vértice do processo de ensino-aprendizagem.

Em um momento posterior, busquei ver as semelhanças e diferenças existentes entre a prática da professora e o discurso da diretora, que foi entrevistada. Textualizei os dados para interpretá-los e, ao redigir este texto, retornei à minha posição de pesquisadora para tentar reconstruir o que vi e como vi, tentando dar um acabamento, uma totalização, levando em consideração o contexto cultural, o social, os valores e as visões dos participantes da pesquisa. Esse movimento criador dentro dessa problemática específica é para Bakhtin (1979/2003) um gesto generoso e responsável porque produz um sentido. O pesquisador é responsável pelo que vê na pesquisa.

Se pensarmos na formação de um professor de Letras, em geral não possuem formação específica para atuar com crianças pequenas, pois não faz parte da maioria dos currículos acadêmicos oficiais a união do ensino de língua estrangeira às particularidades de aprendizagem das crianças da faixa etária em questão, o que talvez explique algumas das escolhas da professora-participante frente à sala de aula.

Se, por um lado, as crianças participantes memorizaram (aprenderam?) palavras novas, ampliando seu vocabulário, por outro, foi freqüente a constatação do desinteresse das crianças pelas aulas ou, pelo menos da forma como foram conduzidas. O que, pode

representar um risco na medida em que a criança, por não gostar da forma como as aulas são encaminhadas, desenvolve uma certa aversão à língua, condição que pode se mostrar inibidora do aprendizado no decorrer da vida escolar da criança.

Acreditar que é mais fácil aprender outra língua quando criança; que estudar um idioma diferente requer uma habilidade natural do ser humano; que a única maneira de aprender é morar no país onde a língua é falada; que para que tenhamos uma boa pronúncia é necessário ter um nativo como professor; que qualquer um pode dar aulas de inglês para crianças; são alguns mitos do senso-comum sobre o ensino-aprendizagem de línguas ainda hoje difundidos, que me parece que possam ser comparados a educadores que continuam a acreditar em Papai Noel ou em Bicho-papão.

Finalizando estas considerações, se mostra de forma veemente que um maior diálogo entre os educadores de LI e os demais educadores que trabalham com crianças é essencial, para que haja uma reflexão que possibilite proporcionar às crianças uma aprendizagem que de fato faça sentido ao que se faz na idade delas.

“ No matter how challenging it may be to develop theories or models of learning, reading, doing mathematics, and so forth, no learning theories, teaching methods, or reading models will tell us what is appropriate for this child in this situation.(van Manen,1990:152) “it’s the theory of unique, of the particular case”(;152).

O ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças da educação infantil não é uma brincadeira.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, R.L. 2006. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: Gieve, S. e I.K. Miller. United Kingdom: Palgrave Macmillan.

_____.2003. Exploratory Practice: rethinking practioner research in language teaching. *Language Teaching Research*.Vo.7/2:113-141.

_____.1991.Exploratory teaching, professional development, and the role of a teachers' association. *Approach*.pp.9-21.

AMORIM, M. 2004. *O pesquisador e outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo.Musa.

BAKHTIN, M. 1979/2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo. Martins Fontes.

_____.1929/2004. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec.

BRAIT, E.1997. *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas. Editora da UNICAMP.

BRASIL.1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96 (LDB). Ministério da Educação e do Desporto Brasília: MEC.

BRASIL.1998. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCN). Ministério da Educação e do Desporto Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Ministério da Educação e do Desporto Brasília: MEC/SEF.

BRUNER, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge. Harvard University Press.

CANAGARAJAH, S. 2002. Reconstructing local knowledge. *Journal of Language, Identity and Education*. Vol,1/4.pp.243-260.

CELANI, M.A.A. 2004. Culturas de aprendizagem: Risco, incerteza e educação. In: Magalhães, M.C.C.(org). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas. Mercado de Letras.

_____ (org), 2003. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas. Mercado de Letras, São Paulo.

_____ 2001. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Leffa, V.(org). *O professor de línguas estrangeiras. Construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, pp.21-40.

_____ 2000. O ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? In: Brait, B e Bastos, N. (org) *Imagens do Brasil: 500 anos*. EDUC, São Paulo, pp.219 – 247.

_____ 1998. Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil, in. Signorini & Cavalcanti (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Mercado de Letras.

_____ 1997. Ensino de língua estrangeira: olhando para o futuro. In: M.A.A, Celani. *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, pp.147-161..144

_____ As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. São Paulo. *Claritas*. v.1, dezembro.

_____ 1988. A educação continuada do professor. *Ciência e Cultura*, 40 2, pp.158-163.

CELANI, M.A.A .& M.C.C.MAGALHÃES. 2000/2002. Representações de Professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: uma Proposta de Reconstrução. In: Moita Lopes, L.P. e L.C. Bastos (orgs.) *Identidades. Recortes Multi e Interdisciplinares*. Campinas. Mercado de Letras. pp.319-338.

CLARK, H. 1996. *Using Language*. Cambridge University Press.

CLAXTON, G. 2000. The anatomy of intuition in the intuitive practitioner: on the value of not always knowing what one is doing. Open University Press. pp.32-52.

CRABBE, D. 2003. The quality of language learning opportunities. *TESOL Quarterly*. Vol.37.1:9-34.

CROOKES, G. & L. ARAKAKI. 1999. Teaching idea sources and work conditions in an ESL program. *TESOL Journal*. 8/1:15-19.

CRYSTAL, D. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press. p.vii.

CUNNINGHAM, D. 2003. The Fédération International des Professeurs des Langues Vivantes (FIPLV) and Language Rights. Mimeo. s.d.

DELGADO, A.C.C. & Muller, F. 2005. *Educação e Sociedade*. vol.26,n.91, p.351-360 maio/agosto.

GRADDOL, D. 2006. *English Next*. British Council.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. 1998 *Strategies of Qualitative Inquiry*. London. Sage publications.

Resolução SE 7, de 18-01-2006. Dispões sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Res7EscPerIntegral.doc> (Capturado em 05/junho/2006).

Estatuto da Sociedade Escola Comunitária de Arujá aprovado pela Assembléia Geral de Constituição no dia 18 de novembro de 1994.

FREIRE, P. 1986/2002. *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. São Paulo. Paz e Terra.

_____ 1999. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

_____ 1996/1998. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra.

- _____ 1993. *Professora sim tia não*. Olho d'água.
- _____ 1979. *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- _____ 1970. *A pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- FREIRE, M. M. & LESSA, A.B.C . 2003. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: Barbara, L e Ramos, R.C.G. (orgs.) *Reflexões e ações no ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 167 – 194.
- FREITAS, M.T.de A. 1995. *Vigotski e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo. Ática.
- JUNHONG, X. 2002. How far can and should a classroom teacher's approach to language teaching be influenced by theory? *ELT Forum*. China.
- KINCHELOE, J.L.1997. *A formação do professor como compromisso político mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- KUMARAVADIVELU, B.2006. *A lingüística aplicada na era da globalização*. Por uma lingüística aplicada indisciplinar. Parábola.
- _____ 2003. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
- _____ 2001. Postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly* 35/4: 537-561
- _____ 1994. The Postmethod Condition: Emerging Strategies for Second/foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly* 28. pp. 27-48
- LEFFA, V.J.1999. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. São Paulo: *Contexturas*, v. 4, n. 4.
- LEFFA, V.J.2000. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: Leffa, V. J. (org.) *As palavras e sua companhia*. Pelotas. ALAB e Editora da Universidade Católica de Pelotas. pp. 15 a 44

- LIBERALI, F. C. 1994. *O papel do coordenador no processo reflexivo do Professor*. Dissertação de Mestrado inédita. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Linguagens. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- LYOTARD, J.F. 1979/1984. *The Postmodern Condition*. Manchester University Press.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1996. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação dos professores. *the ESPECIALIST*, vol. 17, no.1. São Paulo.
- MAGALHÃES, M.C.C. 2004. A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In Magalhães, M.C.C. (org.). *A formação do professor como profissional crítico*. Linguagem e reflexão. Campinas/SP. Mercado de Letras, 59 – 85.
- MERLEAU-PONTY, M. 1990. *O Primado da Percepção e suas conseqüências filosóficas*. Tradução de C. Marcondes César. Campinas: Papyrus.
- MOITA LOPES, L.P. (org). 2006. *Por uma lingüística Aplicada Indisciplinar*. Parábola.
- _____ 2005. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto apresentado no Simpósio Internacional realizado em São Paulo de 25 a 26/04/2005 organizado pela International Research Foundation for English Language Education – TIRF. pp. 1 –13..149
- _____ 2003 A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: Barbara, L. e Ramos, R, C, G (org) *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, pp.29-57.
- _____ 1996. Percepção do processo de ensino/aprendizagem de leitura em inglês: um estudo etnográfico. In: _____ *Oficina de lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. p. 165 – 176.
- NUNAN, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.

- OCDE.1999. *Analyse des politiques d'éducation*. Paris.
- OLIVEIRA, V. B. & Bossa, N. (org.). 1997. *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis. Vozes.
- OLIVEIRA, Z. R. 2002. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo. Cortez.
- RAJAGOPALAN,K.2003.Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. In: *Perspectivas para uma pedagogia crítica*. São Paulo. Parábola Editorial.pp.105-114.
- RAMALHO, P. 2003. John Dewey. Atual há 100 anos. *Revista Nova Escola*. Fevereiro,pp.23-24.
- ROSE, G. 2001.*Visual Methodologies*. SAGE Publications.
- SARTRE, J. P. 1936/1996. *O imaginário*. (D. Machado, Trad.). São Paulo. Ática.
- SARTRE, J. P. 1943/2000. *O ser e o nada*. (P. Perdigão, Trad.). Petrópolis. Ed. Vozes.
- SHOR, I. e FREIRE, P. (1984) *A Pedagogy for Liberation*, Westport, Conn: Bergin e Garvin (1987).
- VAN MANEN, M. 1991. *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York. State University of New York Press.
- _____ 1990. *Researching lived experience, human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- VYGOTSKY, L. 2001. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo. Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. 1934/1987. *Pensamento e linguagem*. São Paulo. Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. 1930/1998. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes.

VYGOSTSKY, L. S. 1930/1990. *La imaginacion y el arte ne la infância: ensayo psicológico*. Madrid. Ediciones AKAL S. A.

VYGOSTSKY, L. S. 1970/1998. *Psicologia da arte*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo. Martins Fontes.

WILLIANS, M. & BURDEN, R. 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO 1 – Questões norteadoras da entrevista com Maria Paula, a diretora da escola, em 02/02/05

1- Qual é a relevância do ensino de inglês para crianças?

2- Por quê a escola tem aulas de inglês na Educação Infantil?

3- Por quê não consta no *site* da escola nem o nome da professora de inglês e nem que há inglês na Educação Infantil?

4- Qual é o objetivo da instituição com o ensino de inglês na Educação Infantil?

5- Quem decide o programa a ser trabalhado com as crianças em sala?

6- Como são as aulas de inglês?

7- As aulas de inglês têm alguma ligação com as de língua materna e com as demais atividades que as crianças têm na Educação Infantil?

ANEXO 2 - Questões norteadoras da entrevista com as crianças participantes realizada em 16/02/05

1-Como você se chama?

2-Quantos anos você tem?

3-Você já estudou Inglês?

4-Onde?

5-Por quê você acha que tem aula de inglês aqui no Infantil-II?

6-O que você acha que vai aprender na aula de inglês?

7-O que você está achando da aula de inglês?

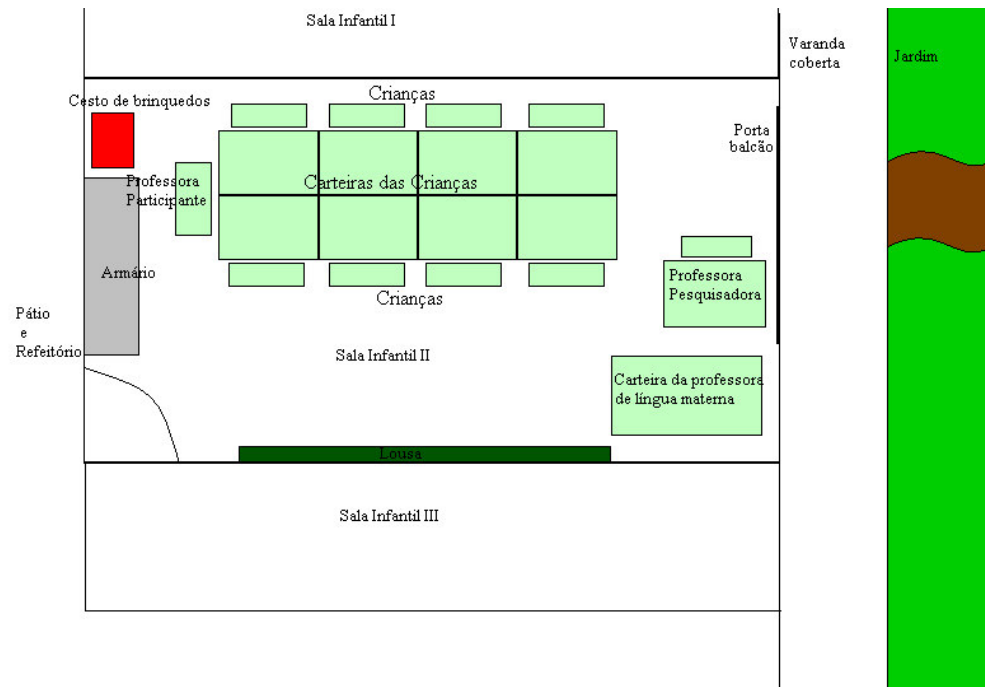
ANEXO 3 – Questões norteadoras da entrevista com a professora-participante realizada em 02/02/05

1-O que você está programando para o ano de 2005 para as crianças?

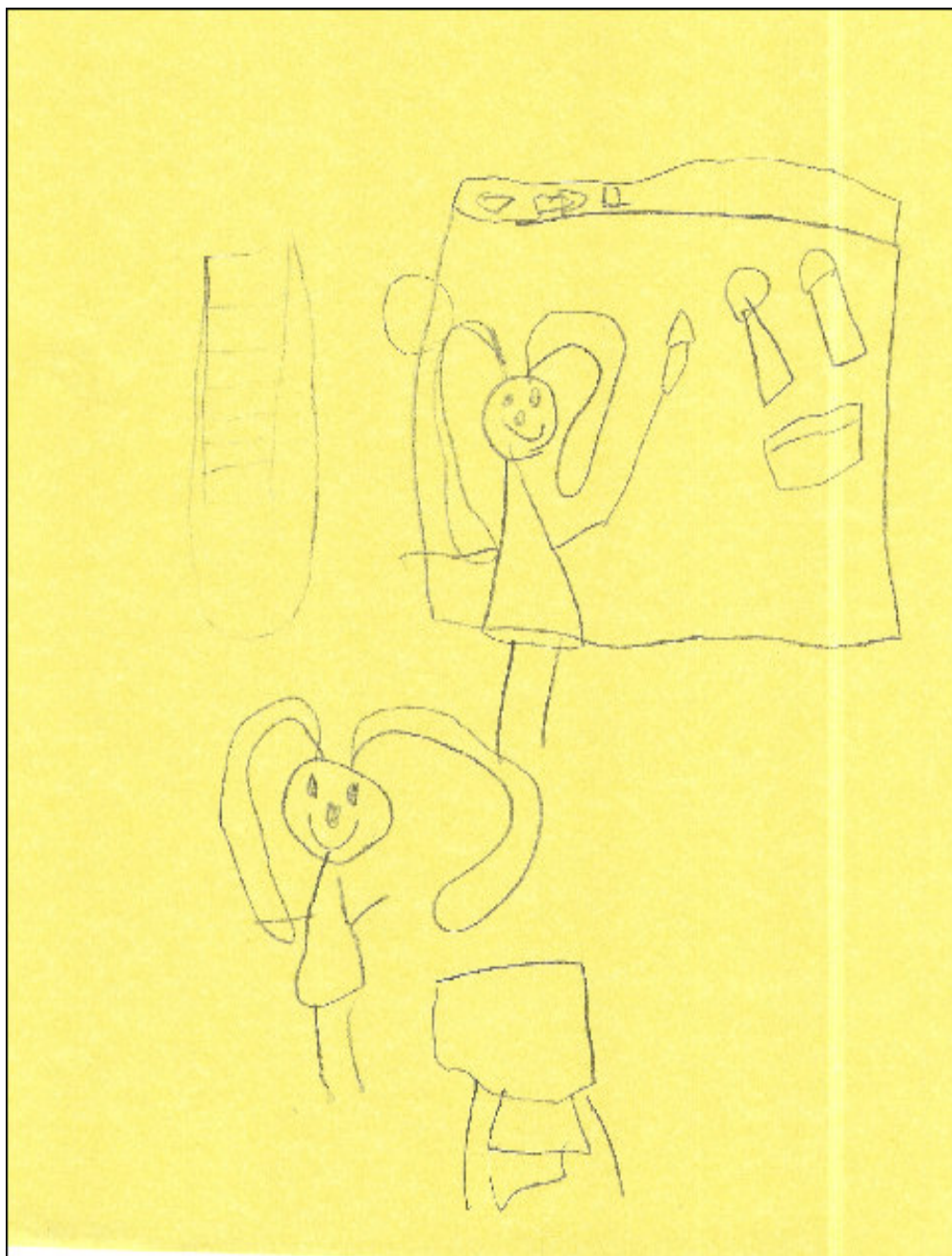
2-Como você pretende ensinar inglês para as crianças?

3-Você planeja um diálogo com a professora de língua materna e com as outras professoras das demais atividades?

ANEXO 4 - - Figura 1.1 Sala de aula do Infantil-II



ANEXO 5 - DESENHO DA ENTREVISTA

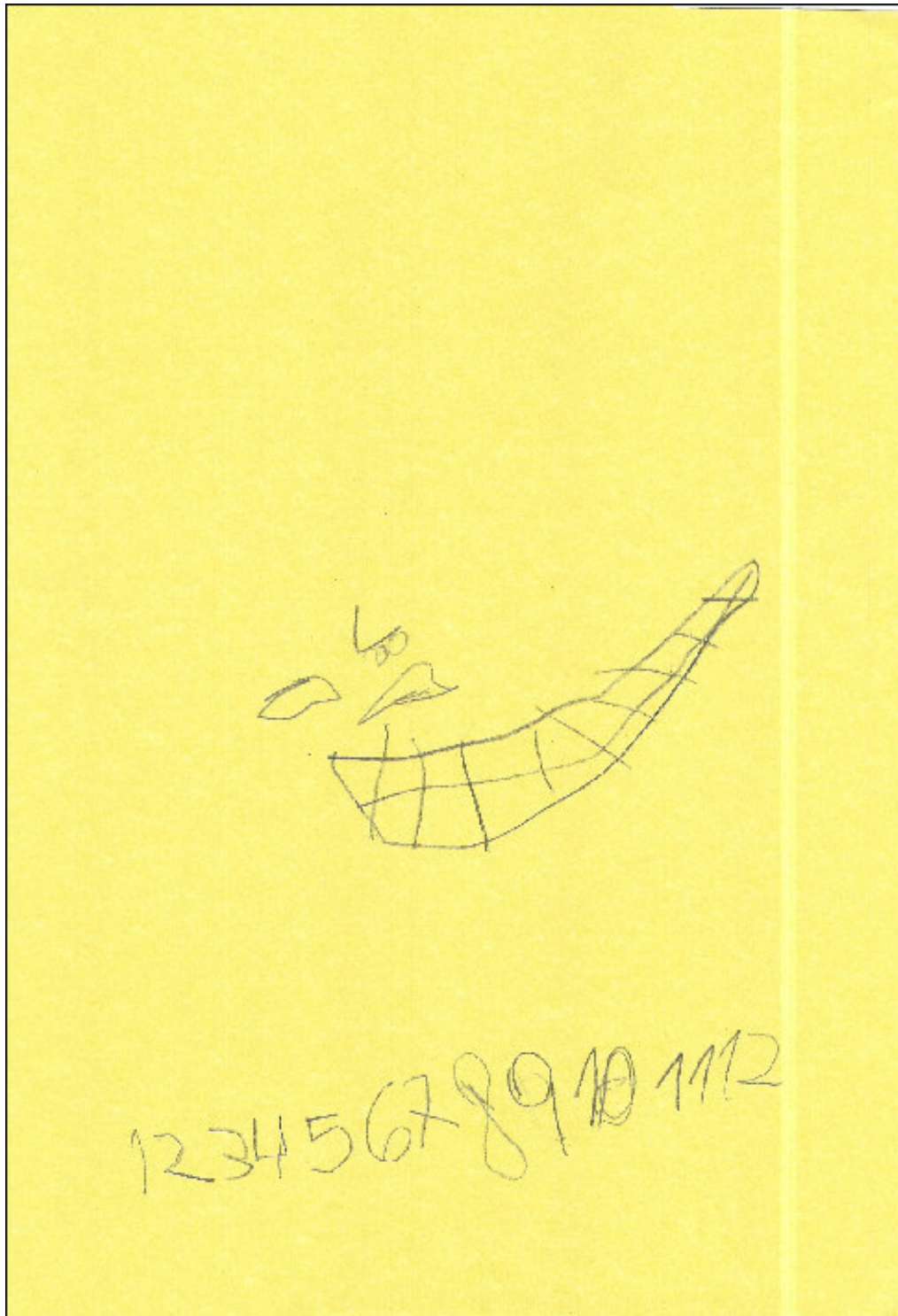


Juliana, 5 anos

Explicação do desenho dada pela aluna:

Na aula tem eu, a tia de inglês escrevendo na lousa e eu acho que a gente podia ir no parquinho.

ANEXO 6 - DESENHO DA ENTREVISTA

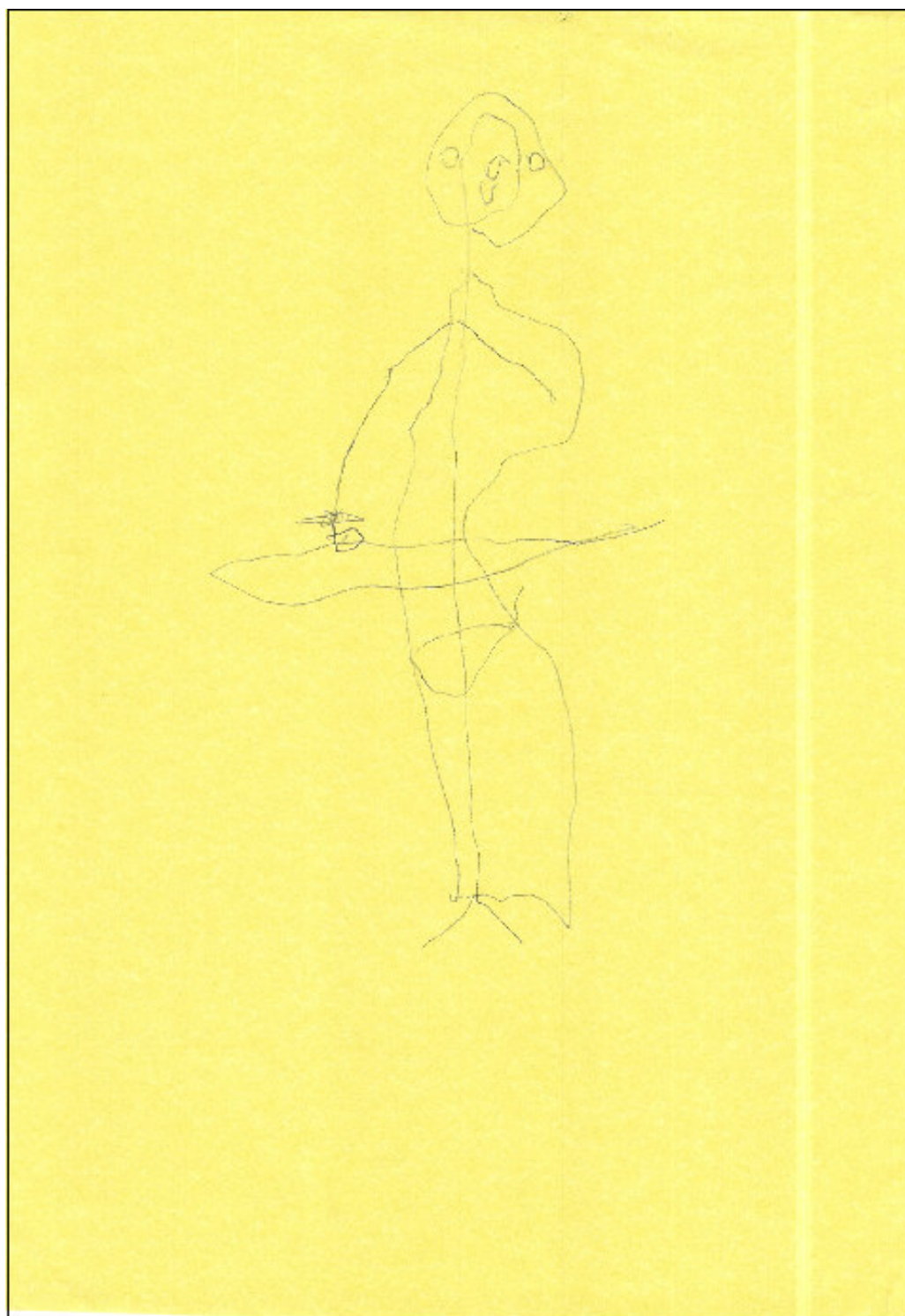


Pedro, 4 anos

Explicação dada pelo aluno:

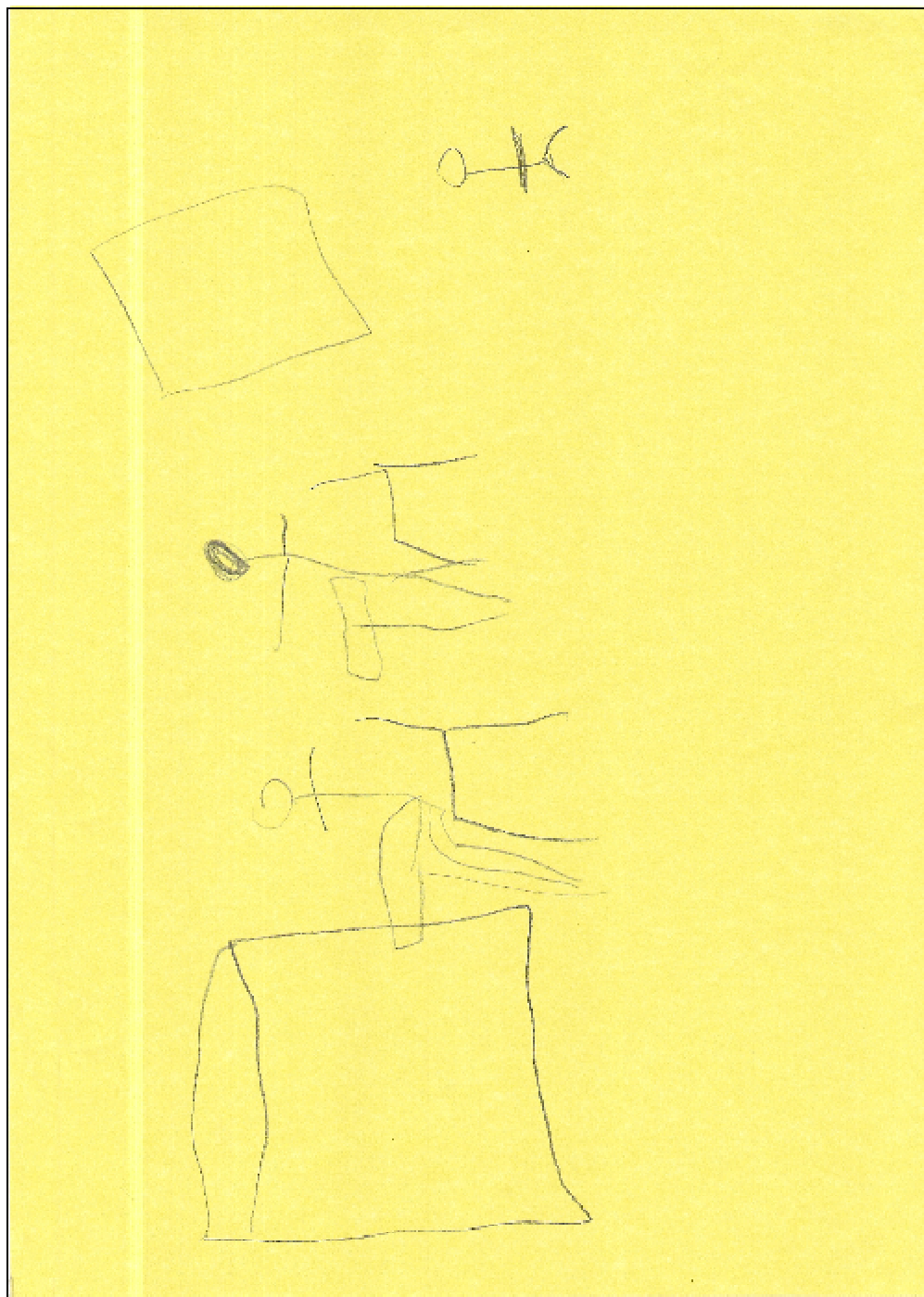
A aula é one, two, three, four e o resto eu não sei falar em inglês.

ANEXO 7 - DESENHO DA PRIMEIRA ENTREVISTA



Gilberto, 4 anos
Explicação dada pelo aluno:
Essa é a professora de inglês atrás da mesa.

ANEXO 8 - DESENHO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

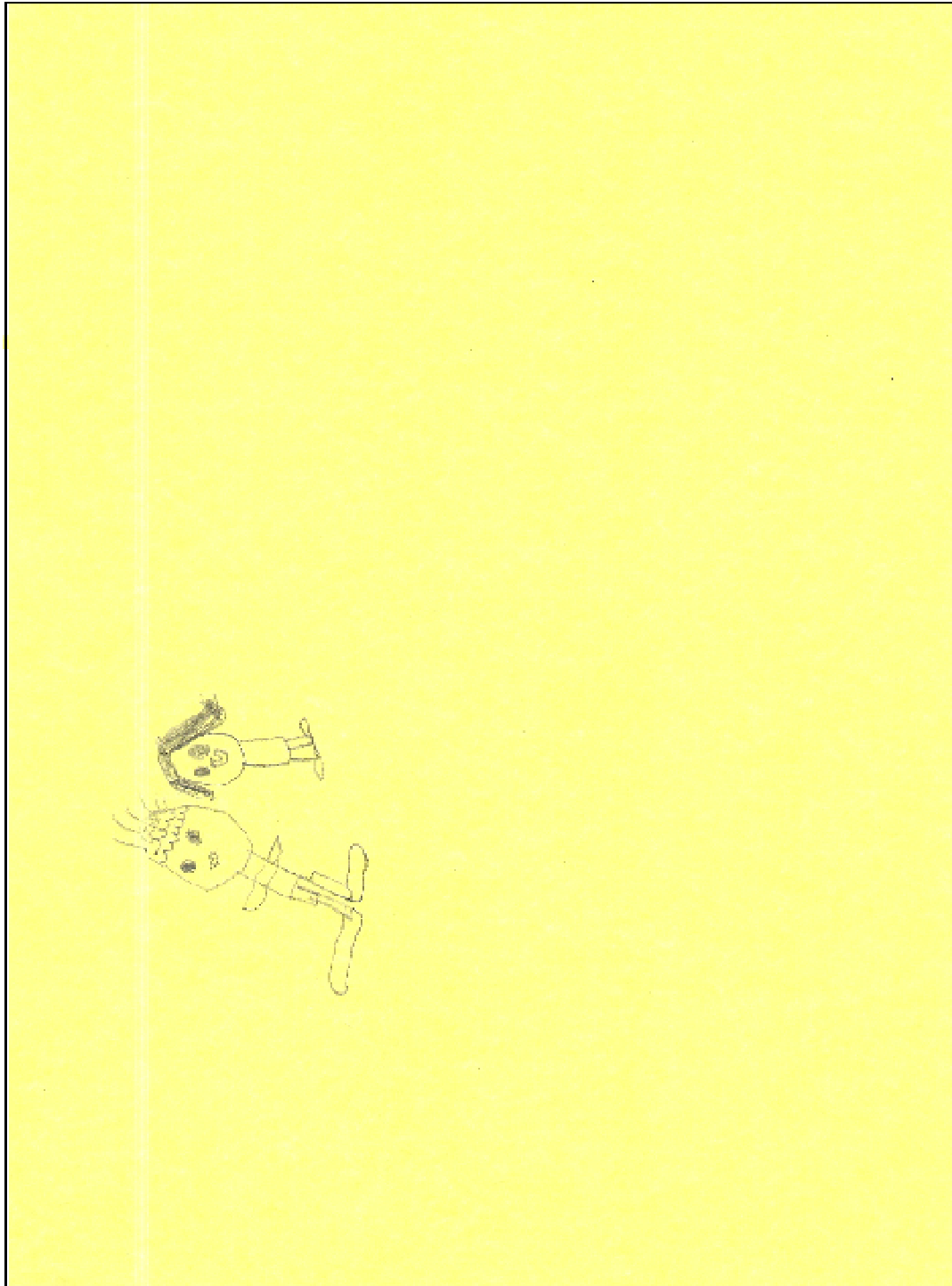


Luciano, 5 anos.

Explicação dada pelo aluno:

Aqui tem a gente, eu e o Gilberto sentado olhando pra lousa e aqui atrás da gente tem a tia de inglês (professora-pesquisadora).

ANEXO 9 - DESENHO DA ENTREVISTA



José, 5 anos.
Explicação dada pelo aluno:
Esse sou eu e a Tânia.

ANEXO 10 – DESENHO



Juliana, 5 anos.

Explicação dada pela aluna:

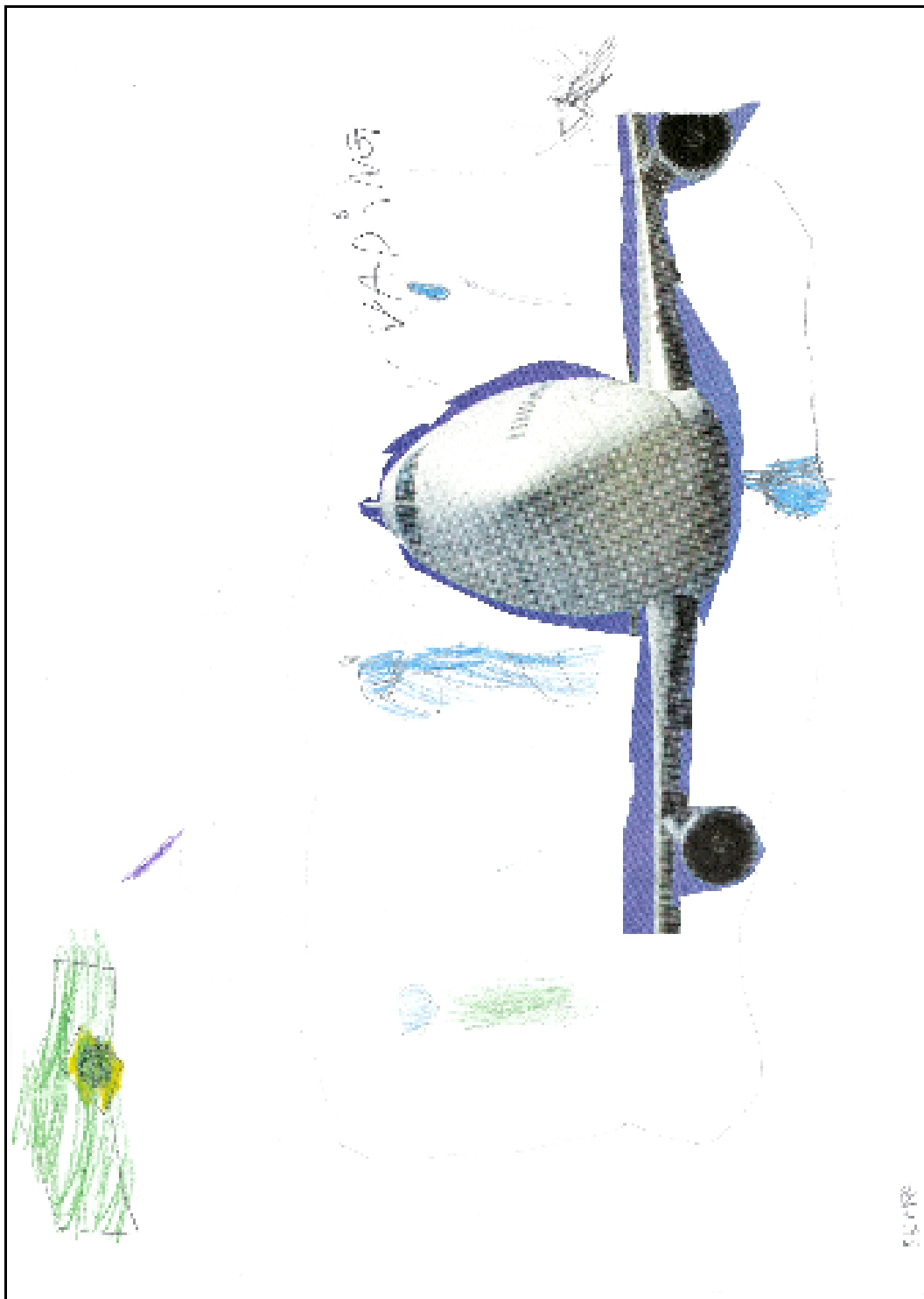
O Sol e todos os planetas e a Terra é onde a gente mora e tem essa parte preta que é onde tá de noite lá no Japão.

ANEXO 11- DESENHO



Gilberto, 4 anos.

ANEXO 12- DESENHO



Luciano, 5 anos.

ANEXO 13 - DESENHO



José, 5 anos.

Explicação dada pelo aluno:

É o planeta Terra da gente que é todo colorido e mora gente diferente que pode falar em outras línguas.

ANEXO 14- DESENHO



Lúcia, 4 anos.

ANEXO 15- DESENHO



Lúcio, 5 anos.

Explicação dada pelo aluno:

Tem o planeta Terra aqui bem pequenininho do lado e o mundo todo aqui grandão com todas as cidades.

ANEXO 16 – QUADRO DO RESUMO DAS AULAS DA GERAÇÃO DE DADOS

Dia	Número de alunos presentes	Vocabulário trabalhado
02/fev	07 (5 meninos, 2 meninas)	Hello; bye-bye
09/fev	CARNAVAL	Aula suspensa
16/fev	5	Entrevista com as crianças
02/mar	7 (5 e 2)	Números de 1 a 6
09/mar	7	Continuação dos números 6 a10
16/mar	-----	Não houve registro da aula
23/mar	7	Breve revisão dos números Introdução de Mom e Dad
30/mar	7	Mommy e Daddy, brother
06/abril	7 (5 e 2)	Aula dada pela professora participante sobre a pluralidade/ diversidade de idiomas e culturas
13/abril	07	Não houve registro da aula
20/abril	05	Animais:dog, cat,
27/abril	06 (4 meninos e 2 meninas)	Continuação dos animais
04/maio	7	Preparo de um cartão para o dia das mães
11/maio	6	supermarket
18/maio	7	Cores (yellow, red, blue,green)
25/maio	6	Playground
01/junho	7	Playground- slide
08/junho	5	Playground- slide spin
15/junho	5	swing
22/junho	7	Revisão de playground
29/junho	-----	Reunião

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)