

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES
MESTRADO EM LETRAS

MARLENE NERI SABADIN

**O ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DO
OESTE PARANAENSE: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO**

CASCVEL
FEVEREIRO/2006

MARLENE NERI SABADIN

**O ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DO
OESTE PARANAENSE: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado, para obtenção do título de Mestre.

Orientação: Profa. Dra. Maria Ceres Pereira
Co-orientação: Prof. Doutorando Rinaldo Vitor da Costa.

CASCAVEL
FEVEREIRO/2006

Ficha catalográfica

Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel - Unioeste

S117e Sabadin, Marlene Neri
O ensino de inglês em uma escola pública municipal do oeste paranaense: um estudo de caso etnográfico. / Marlene Neri Sabadin.
—Cascavel, PR: UNIOESTE, 2006.
190 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ceres Pereira
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Bibliografia.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Inglês para crianças. 3. Língua inglesa (Ensino fundamental). I. Pereira, Maria Ceres. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 428.24

Dissertação defendida e aprovada, em 03/03/2006, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Dra. Maria Ceres Pereira (Orientadora)

Dr. Ciro Damke

Dra. Claudia Rosa Riolfi

Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

Dra. Neiva Maria Jung

AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial à professora Dra. Maria Ceres Pereira, orientadora e professora, por sua amizade e contribuições para meu processo de aprendizagem, pelo muito que me ajudou na construção do conhecimento para a realização desta pesquisa.

À professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira e ao professor Dr. Ciro Damke, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

A todos os professores do Mestrado, que muito contribuíram para meu processo de aprendizagem.

Ao professor Rinaldo Vitor da Costa, co-orientador deste trabalho, pelas preciosas contribuições e sugestões durante a realização desta pesquisa.

À coordenação e aos funcionários da secretaria do Programa de Mestrado, pela paciência e pela eficiência no desempenho de suas atividades necessárias à realização desta pesquisa.

Aos meus familiares, que sempre me deram apoio durante todo o processo, não permitindo que eu me dobrasse às dificuldades.

À professora e à diretora participantes deste trabalho, pela preciosa contribuição para com a investigação.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A Deus, pois, sem Ti, Senhor, nada seria possível.

Marlene

Reflexões intermitentes

Desconfiai do mais trivial,
Na aparência singela
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é hábito
Coisa natural,
Pois em tempo de desordem sangrenta,
De confusão organizada,
De arbitrariedade consciente,
De humanidade desumanizada,
Nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht

RESUMO

Esta pesquisa foi feita numa cidade no oeste do Estado do Paraná. Seu objetivo foi analisar a introdução do inglês como língua estrangeira para crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Para alcançar este objetivo, algumas aulas foram gravadas e analisadas de forma a descrever a interação professor-aluno e as atividades em sala de aula. Além disso, algumas entrevistas foram feitas com a professora de inglês e a diretora da escola, de forma a reunir informações sobre o planejamento das aulas e os recursos escolares para aperfeiçoar o processo de aprendizagem de inglês. Para tanto, nas observações das aulas, diários de campo e outros documentos educacionais, foram utilizados a microanálise etnográfica. Para analisar a coleta de dados na língua inglesa foram lidos autores clássicos para realizar a pesquisa e compreender os dados. Foi percebido que a quantidade de insumo durante as aulas de inglês era ínfima, característica muito similar às aulas de inglês dos adolescentes de 5^a a 8^a séries. Ocorre que os professores não apresentam boa fluência em inglês, então costumam ensinar através de atividades de gramática e tradução com algumas atividades de repetição. Seria muito produtivo se os professores pudessem aperfeiçoar-se em suas próprias habilidades lingüísticas, igualmente na habilidade oral, através de cursos ofertados pela universidade. Estes cursos poderiam ser de graduação ou de formação continuada de forma a preparar os professores para encarar este novo desafio, que é ensinar inglês para crianças.

Palavras-chave: Inglês para crianças. Educação. Ensino da língua estrangeira

ABSTRACT

This research was carried out in a West city of Paraná State. Its goal was to analyze the introduction of English as a Foreign Language for children in elementary school. To reach this goal some classes had been recorded and analyzed in order to describe the teacher-student interaction and the activities in the classroom. Besides that some interviews had been done with the principal and the teacher of English as a way to collect information about the curriculum, language teaching planning and the school facilities to improve the English learning process. For this reason it was used ethnographic microanalysis as classes' observation, field diaries and research of other educational documents. To analyze the data collected in the English Language classic authors had been read to accomplish the research and to comprehend the data. It was noticed that the quantity of input during the English class had been scarce, characteristic very similar to English classes to teenager students, from 5th grade to 8th grade, since teacher have not good fluency in English, then they use to teach through grammar and translation activities with some drills. It was very productive if teachers could improve their own languages abilities, even oral ability, by English courses provided by the University. These courses might pre service or in service in order to prepare teachers to face this new challenge teach English for kids.

Keywords: English for kids. Schooling. Foreign Language Teaching

LISTA DE MAPAS

1. Mapa da região oeste do Paraná.....	12
2. Mapa da região sudoeste do Paraná.....	13
3. Os municípios às margens do Lago de Itaipu.....	32

LISTA DE FIGURAS

1. Atrações turísticas.....	36
2. As roupas típicas e a arquitetura enxaimel.....	44
3. Dez mandamentos para os imigrantes.....	48
4. Idade e nível de pronúncia alcançado em um ano de imersão.....	152

CÓDIGOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

A seguir apontamos os códigos utilizados nas transcrições das entrevistas e das aulas gravadas.

- T: Teacher
- S: Student
- S₁: Student 1, S₂: Student 2, etc.
- S/T: Student and teacher
- S_S: Students (todos os alunos)
- P: Pesquisadora
- P_E: Professora entrevistada
- D_E: Diretora entrevistada
- ... : Indica seqüência da atividade
- //: indica pausa durante a fala
- (()): As informações entre dois parênteses são comentários da pesquisadora ao transcrever a gravação, e ao fazer as anotações no diário de pesquisa.

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE MAPAS	vii
LISTA DE FIGURAS	viii
INTRODUÇÃO	10
1. OPÇÃO PELO TEMA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	19
1.1. Opção Metodológica.....	21
1.2. Os Instrumentos da Pesquisa.....	26
1.3. Seleção dos Sujeitos de Pesquisa.....	28
1.3.1. Sujeito primário – a professora.....	28
1.3.2. Sujeito secundário – a diretora.....	30
1.4. A formação do município de Pato Bragado.....	31
1.4.1. Os aspectos culturais e as formações religiosas do município.....	42
1.4.2. A educação no município: ontem e hoje.....	60
2. PROFESSORES ENSINAM LE – QUESTÃO DE FORMAÇÃO	71
2.1. O Professor e as Novas Tecnologias.....	84
2.2. Por Que o Inglês é Valorizado, mas a Carreira de Professor Não?.....	89
3. ALUNOS, COMO PERCEBEM A APRENDIZAGEM DA LE?	93
4. POLÍTICA LINGÜÍSTICA	101
4.1 Um Breve Histórico a Respeito da LI.....	101
4.2 A LDB e o Ensino da LI.....	104
4.3 O Currículo Básico no Paraná	106
4.4 Os PCNS e o Ensino da L.I.....	111
4.5 Convergências e Divergências sobre a LI.....	113
5. CRENÇAS SOBRE O QUE É E COMO ENSINAR LE	118
5.1 O Ensino de LI Mediado pelo Livro Didático	125
5.2 O Ensino Comunicativo.....	131
6. ANÁLISE DA AULA DE LI	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
LISTA DE APÊNDICES	177

INTRODUÇÃO

A escolha da escola para a realização da pesquisa no município de Pato Bragado deu-se devido às informações de que dispúnhamos, relacionadas ao ensino de língua inglesa (LI) de 1ª a 4ª série; e que esta prática era vista como algo positivo pela comunidade. Sendo que o ensino de língua inglesa vem sendo praticado há sete anos.

Outro fator decisivo para a escolha é que a região oeste do Estado do Paraná tem uma complexidade sociolingüística marcada por situações de fronteira com países hispano-falantes (Paraguai/Argentina) e este cenário torna-se cada vez mais complexo com os núcleos de imigração. Nesses há situações de bilingüismo italiano/português, alemão/português e espanhol/português conforme relatado nos estudos de Damke (1988), Borstel (1992), Jung (1997), Pereira (1999), Teis (2004), Agnes (2005), entre outros. Este cenário que, embora bilíngüe, não tem uma das línguas alóctones (não nacionais) eleitas como a segunda língua da escola. O inglês, dado o seu papel de língua universalmente estudada para fins comerciais culturais e científicos, foi escolhido como segunda língua sem que houvesse qualquer contestação dessa opção.

Com o propósito de entender o interesse da escola em trabalhar com a LI desde a educação infantil, foi formulada a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais foram às razões que levaram a escola a optar pela LI, sendo que a região é de imigração, fronteira e de multilingüismo (português/alemão/espanhol/polonês)?* Na tentativa de responder a essa pergunta, procura-se verificar, através de documentos escolares, entrevistas com a professora e diretora, argumentos que amparam ensino da LI para crianças.

Quando se trata do ensino da LI no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, constata-se que nos últimos anos, mudanças significativas vêm ocorrendo, não só na região oeste e sudoeste do Paraná, mas em todo o Brasil. Ao fazer, contudo, uma observação mais profunda, verifica-se que a prática educacional no que se refere à formação de professores ainda não mudou para atender a esta inovação. Sabe-se que o curso de letras forma profissionais docentes para atuar apenas no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e ensino médio. Cabe ao curso de pedagogia trabalhar com a formação de professores polivalentes para o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, porém o referido curso não contempla, em sua grade, o ensino de língua estrangeira (LE). Logo, os profissionais que atuam nessas séries não tiveram uma fundamentação teórico-metodológica para trabalhar com essa área de ensino/aprendizagem e podem acabar por disseminar idéias equivocadas sobre o que seja uma LE e a melhor maneira de aprendê-la ou ensiná-la.

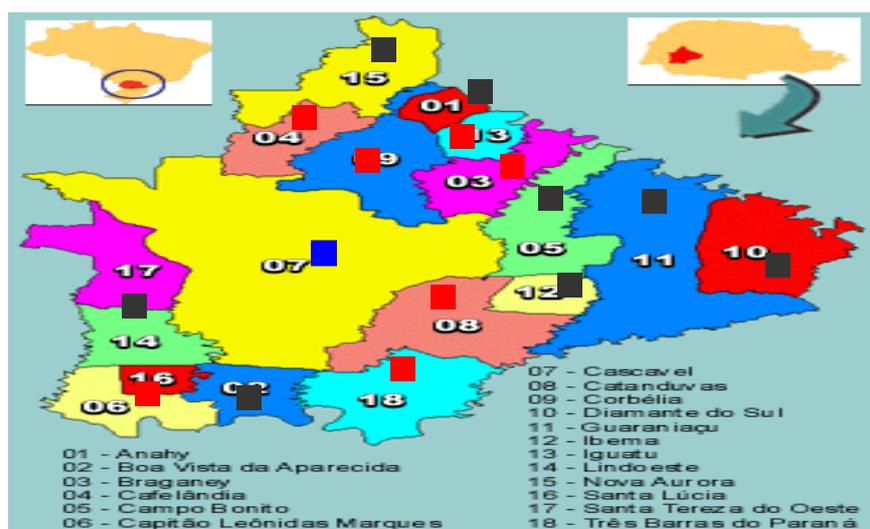
Alguns questionamentos desta pesquisa serão apresentados com o objetivo de estimular as instituições de ensino superior para que repensem sua matriz curricular, pois, dada a dinâmica da situação educacional e social, novos desafios são continuamente postos. Embora haja uma legislação federal para regulamentar o ensino, este se dá em diversos âmbitos (municipal, estadual e federal). No caso do Paraná, a educação infantil e o ensino das séries iniciais do ensino fundamental são de responsabilidade dos municípios, o ensino a partir da 5ª série e o ensino médio são de obrigação do Estado e o ensino universitário seria obrigação da União. Esta divisão de tarefas e a autonomia destes entes administrativos para o ensino podem trazer novos desafios para as universidades, que formam professores para, em princípio, atuar com alunos já alfabetizados, pré-adolescentes e adolescentes, porém com uma nova função, a de ensinar a LE para crianças, o que requereria novas estratégias de ensino/aprendizagem. No caso presente, há um grande número de municípios da

região oeste e sudoeste (conforme mapa abaixo) que já trabalham com a LI no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, e exigem uma urgente mudança do curso de letras sobre a profissão docente em LE, sob pena de se deixarem os alunos atendidos por professores leigos que, em alguns casos, podem nem sequer saber a LE.

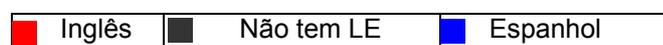
Discutir e mesmo estudar questões referentes ao ensino de LE para crianças faz sentido se se levar em conta que há uma tendência de implantação de LE nas escolas, tanto privadas quanto públicas. Objetivando dar visibilidade ao número de municípios em que a LE já é uma prática desde a educação infantil, será apresentado um mapa com algumas cidades da região oeste. As demais cidades que estão localizadas na região de fronteira serão apresentadas posteriormente, quando se discorrer a respeito do município em que a pesquisa foi realizada.

O mapa a seguir mostra o quão expressiva é esta prática e a necessidade de verticalizar a discussão sobre o ensino de LE para crianças. Embora este mapa seja representativo, o ensino de LE não se restringe a esta região, pois é percebido igualmente na região sudoeste, como se pode ver na seqüência.

Mapa 1: Região oeste do Paraná



Fonte: AMOP- Associação dos municípios do oeste do Paraná



No Mapa 2, em que se pode perceber a região sudoeste do Paraná, as cidades destacadas em vermelho oferecem inglês, as de azul oferecem espanhol e as que não estão marcadas ainda não oferecem LE na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Mapa 2: Região sudoeste do Paraná



Fonte: ACAMSOP 13- Associação das câmaras municipais do sudoeste do Paraná

Esta tendência em termos de ensino de LE para crianças é recente (embora o ensino de língua portuguesa no Brasil tenha sido ensino de LE para os indígenas, escravos e imigrantes, no entanto este conhecimento de ensino para crianças se perdeu ou sequer foi objeto de estudo por não se dar em ambiente escolar), razão pela qual há poucas pesquisas cujos focos estejam voltados a este campo. Há alguns estudos monográficos apresentados nesta universidade, como os de Slowinski (2002); Schneider (2001); e Costa (em andamento, 2006) que focaliza a questão de ensino de inglês para crianças, abordando a questão da formação de professor leigo.

Sobre o ensino de LE para alunos de séries iniciais, há pouca produção, uma vez que este ensino é bastante recente. Conta-se com a monografia de Schneider (2001) sobre o ensino de LE para crianças em uma escola do oeste do Paraná, demonstrando que tal ensino é totalmente viável e com possibilidade de se efetivar, apesar de os pais e professores terem dúvidas sobre a eficiência do ensino para alunos que ainda não sabiam ler e escrever. Nesse trabalho também se comenta a questão da necessidade de uma preparação adequada do professor que pretende trabalhar com alunos das séries iniciais. Assim, Schneider continua seu trabalho transformando-o em dissertação de mestrado (2003), verificando os elementos presentes em sala de aula, desde o institucional ao colaborativo, e a questão do livro didático como agente de prescrição da unidade didática.

Para justificar esta pesquisa parte-se da idéia de que a aprendizagem não é um fenômeno que possa ser explicado de acordo com leis causais. Segundo Erickson (1990),

A pesquisa positivista em educação pressupõe que a história se repete, ou seja, que o que pode ser aprendido a respeito dos eventos passados é generalizável para os eventos futuros – nas mesmas situações e em situações diferentes. Os pesquisadores interpretativos são mais cautelosos em suas pressuposições. Eles entendem, juntamente com os professores experientes, que os alunos de leitura do passado não são os mesmos de hoje e que este momento do grupo de leitura não é o mesmo que o próximo (p.104).

Assim como o exercício da leitura se alterou através do tempo, o aprendizado de línguas também, dada a dinâmica da sociedade. Para as ciências da complexidade, a natureza é um sistema complexo e, dentro dele, convivem outros sistemas igualmente complexos. Parece promissor, portanto, pensar a aprendizagem de línguas como um desses subsistemas dinâmicos complexos que, por sua vez, compreende outros subsistemas, entre eles, a política na escolha de uma LE para fazer parte da matriz curricular nos primeiros ciclos.

Levando em conta este contexto, a gestão do currículo se depara com uma sociedade que demanda, predominantemente, um conhecimento ampliado e diferenciado, calçada numa temporalidade comprimida, e que tem que responder, de forma pertinente e avaliativa, às novas demandas educacionais dessa sociedade.

O ser humano é imprevisível, e mudanças e ajustamentos diferentes podem ocorrer em situações semelhantes. Muitos autores aludem à complexidade do fenômeno. Nunan (2001) refere-se assim à complexidade de aquisição de segunda língua:

As orientações atuais em relação às pesquisas de aquisição de segunda língua podem ser apreendidas em uma só palavra: complexidade. Os pesquisadores começam a perceber as dimensões sociais e interpessoais, como as psicológicas no processo de aquisição. Consideram também que tanto o insumo quanto à produção são importantes, a forma e o sentido são essencialmente inseparáveis, e que a aquisição é muito mais um processo orgânico do que linear (p. 91).

O conceito de complexidade permeia vários trabalhos. Almeida Filho (1993, p. 11) afirma que “língua estrangeira é um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir”; Lightbown e Spada (1999, p. 57) se referem à motivação como um fenômeno complexo. Todos esses autores usam o termo “complexo” com o sentido de intrincado, difícil de explicar, ou como forma de sinalizar as múltiplas partes do fenômeno.

Ao final da pesquisa, este estudo terá reunido informações que serão apresentadas à comunidade acadêmica e que poderão ser utilizadas também nos cursos de formação continuada e formação de professores de LE ofertados pela universidade, como forma de promover debates de novas práticas de ensino e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

De acordo com o que foi relatado até aqui, temos como objetivo geral estudar as razões político-educacionais na escolha da segunda língua (inglês) para a escola

pública municipal em região de imigração, fronteira e de *multilingüismo* (português /alemão/ espanhol /polonês)? E como objetivos específicos: a) detectar, via relatos, entrevistas e documentos escolares, os argumentos que amparam o ensino da LI para crianças; b) analisar o ensino da LI considerando:

- formação e experiência em docência de LI a crianças;
- materiais didáticos e paradidáticos;
- levantar crenças da professora sobre o que é ensinar LI para crianças.

Diante do exposto e tendo em vista a necessidade de pesquisa neste campo, faz-se necessário estabelecer as bases metodológicas para este estudo.

O primeiro capítulo está destinado a explicitar a opção, os procedimentos, os instrumentos utilizados nesta pesquisa. Em seguida, apresentam-se os sujeitos da pesquisa, sendo a professora o sujeito primário e a diretora da escola um sujeito secundário. Na seqüência, formula-se a formação do município, os aspectos culturais e as formações religiosas, a educação no município: ontem e hoje.

O segundo capítulo discorre sobre a maneira pela qual os professores ensinam a LE, o que remete à sua formação, no caso, volta-se o olhar para a questão da formação de professores para trabalhar com a LE nas séries iniciais do ensino fundamental a partir da análise de parte do *corpus* que compõe o presente estudo. E, ainda, como é a relação do professor com as novas tecnologias e para finalizar o capítulo, buscar-se-á responder: *Por que o inglês é valorizado, mas a carreira de professor não?*

O terceiro capítulo procura responder à pergunta: *Alunos, como percebem a aprendizagem da LE?* Para responder a essa pergunta, buscamos vários teóricos unânimes em afirmar que as crianças tendem a assimilar melhor uma LE do que os adultos. Segundo Lightbown e Spada (2003), as crianças descendentes de imigrantes falam a língua de suas novas comunidades com uma fluência parecida com a de um

falante nativo. Por outro lado, os adultos podem se comunicar com sucesso na língua, mas sempre haverá diferenças de pronúncia, escolha de palavras ou características gramaticais que os diferenciam dos falantes nativos ou de falantes que começaram a aprender a língua mais cedo.

O quarto capítulo trata da política lingüística. Apresentaremos uma trajetória histórica da legislação educacional sobre o ensino de LE no Brasil e um breve histórico a respeito da LI. A respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o currículo básico no Paraná, os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) e o ensino da LI e ainda convergências e divergências sobre a LI, e, para finalizar o capítulo, trataremos a lei que trata do ensino do espanhol como LE, sancionada no dia 5 de agosto de 2005, uma nova lei que torna obrigatório o ensino de espanhol nas escolas públicas e particulares.

O quinto capítulo apresenta as crenças sobre o que é e como ensinar LE. Em seguida abordaremos o ensino de LI mediado pelo livro didático e, a partir desse entendimento, procurar-se-á perceber como ocorre esse processo tendo em vista o ensino comunicativo que também será alvo de nossa reflexão.

O sexto capítulo traz a análise da aula de LI como forma de sedimentar a nossa pesquisa, tendo em vista a forma com que a aula ocorre. Em que a professora procura situar os alunos com relação ao conteúdo visto e posicioná-los com relação ao que verão. Apontam-nos para a concretização dos estudos feitos no decorrer da pesquisa para que se possa compreender a razão da escolha da LI.

Em termos da aula a questão que nos interessa é o como a professora procura situar seus alunos em relação ao conteúdo. Acreditamos que ao trazer este olhar a partir da análise possa ajudar a compreender a motivação pela escolha da LI.

Nas considerações finais, (re)pensamos a questão da formação de professores de LE para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e também a

questão da opção pela LE, que opção cabe às escolas. Seguem as referências bibliográficas que serviram de base para este estudo e os apêndices.

1. OPÇÃO PELO TEMA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No trabalho em questão, optamos por uma metodologia de pesquisa de caráter qualitativo do tipo estudo de caso etnográfico. As razões dessa opção se deveram a concepções e crenças erigidas a partir das leituras dos textos dos principais teóricos da etnografia e por pesquisar uma situação de ensino/aprendizagem cujas características são mais adequadas aos princípios da pesquisa etnográfica, cujos instrumentos são: observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A pesquisadora é responsável direta na aplicação dos instrumentos de coleta, revendo toda a metodologia durante o desenrolar do trabalho. A princípio, discutiremos um dos aspectos que nortearam a escolha dessa metodologia utilizada neste estudo para apresentar as condições de produção da pesquisa relacionada aos sujeitos envolvidos em nossa investigação. Na segunda parte, contextualizaremos o *locus* desta pesquisa. Teceremos considerações sobre a formação do município de Pato Bragado, pois consideramos muito importante discorrer sobre esse aspecto singular, por se tratar de uma região de fronteira com Paraguai e Argentina, marcada por núcleos de (i)migração. Posteriormente apresentaremos informações sobre os aspectos culturais. Dentre estes, as formações religiosas, que são muito valorizadas no município e são componentes estruturais das comunidades humanas cujos fatores não podem ser ignorados nessa pesquisa. Verificaremos alguns aspectos da educação do município; como era ontem, isto é, como tudo começou, as dificuldades encontradas, os primeiros professores e hoje a novidade do ensino de LE desde a educação infantil.

O termo educação é vasto, com inúmeros significados e que envolve várias entidades sociais, desde a família como entidade menos estudada enquanto veiculadora de educação, até a escola como instituição social, cuja função precípua é a de educar. Embora seja a mais pesquisada, a instituição escolar ainda merece muita atenção sobre o que se passa em seu interior.

Abordaremos, na terceira parte, os instrumentos da pesquisa, o que nos remeterá às raízes da microanálise etnográfica, tipo de pesquisa cujo vigor é visível nos trabalhos dos pesquisadores brasileiros, principalmente aqueles que atuam na área da educação e da lingüística aplicada. Este tipo de pesquisa tem enfoque não prioritariamente relacionado com o número ou o resultado final, mas, sim, com o processo e a singularidade presentes no campo de pesquisa. Inicialmente a “etnografia”, segundo André (2003), é também conhecida como: pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica, pesquisa hermenêutica. Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos. Por exemplo: uma fábrica, uma escola, uma comunidade evangélica, etc.

Tanto a etnografia mais tradicional de Geertz (1989) e Lévi-Strauss (1964), quanto a mais moderna de Willis (1977), Spidler (1982), Woods (1986), Erikson (1992), Mehan (1992), envolvem períodos de observação. Esses períodos se fazem necessários para que se possa entender e validar o significado das ações observadas em uma unidade social representativa, em nosso caso a sala de aula. Pressupomos que, no espaço de uma sala de 3ª série do ensino fundamental, exista uma ordem particular de organização sócio-cultural, por ser conduzida por um tipo particular de professora, sua filosofia de trabalho, sua origem sócio-cultural, a classe social em que

a comunidade está inserida, e ainda por causa da individualidade das crianças envolvidas. Quando existe um grupo de indivíduos reunidos para se socializar, uma ordem social é desenvolvida para aquele grupo particular de indivíduos, conforme Hymes (1977) e Goffman (1981). Em termos de sala de aula, as questões levantadas por Hymes sobre competência comunicativa influenciaram Widdowson (1978) a escrever *Teaching language as communication*, em que surgem as idéias de uma abordagem comunicativa no ensino de LEs. A esse respeito também estaremos fazendo um recorte da concepção da professora a respeito de como ela entende tal abordagem em sua prática em sala de aula.

Na seqüência, a partir do *corpus* selecionado, discutiremos as concepções do ensino/aprendizagem da professora e a diretora da escola em relação ao ensino da LI, da educação infantil a 4ª série. Da mesma forma, procuraremos examinar as implicações educacionais e pedagógicas estabelecidas principalmente no contexto de ensino/aprendizagem de inglês como LE.

1.1 OPÇÃO METODOLÓGICA

Apesar das nossas concepções e crenças, constituídas ao longo da nossa experiência docente, e da leitura das concepções apresentadas por vários autores no que se refere ao ensino da LE no ensino fundamental, médio e superior; e aos problemas que professores e alunos têm enfrentado no seu dia-a-dia de sala de aula, não tínhamos uma pergunta de pesquisa bem formulada no início do nosso estudo. Em relação ao ensino de LE, muitas idéias já foram formuladas e testadas, e muitas tiveram sucesso e insucesso dependendo das variáveis, objetivos de ensino/aprendizagem, qualidade do material utilizado, expectativa de professores e

alunos em relação ao sucesso do processo de ensino/aprendizagem, motivação, entre outros. No que se refere ao ensino de LI para crianças, bastaria adaptá-lo a partir do modo como era ensinada para os alunos da 5ª série em diante. No entanto, as diferentes características de aprendizagem seriam ignoradas, o que poderia resultar em ineficácia de ensino. Era preciso, portanto, após a leitura e pesquisa bibliográfica realizada, proceder à coleta de dados, princípio fundamental para a pesquisa de base etnográfica e qualitativa, segundo Geertz (1973/1989/1997/2000) e Erickson (1984/1999). No que se refere à etnografia, pressuposto metodológico da nossa pesquisa, não deve a etnografia ser simplificada e definida apenas por um método ou um conjunto de técnicas, mas como uma atitude política e científica do pesquisador que não se apresenta como um olhar neutro e descomprometido, como se pretende acreditar nos dados das pesquisas tradicionais. Conforme Geertz (1973/1989):

Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente ao compreender o que é etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática etnográfica, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-texto, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” [...] (p.15).

Dessa forma, a tentativa de desenvolver uma “teoria interpretativa das culturas” não pode se orientar por um conceito simplista de linguagem e cultura. De acordo com Bakhtin (1992), a linguagem e a cultura são fenômenos complexos e dinâmicos inter-relacionados. No intuito de tentar levar em consideração estes aspectos, a análise advirá de uma triangulação de pontos de vista, de instrumentos de coleta, de registros, etc., segundo Cavalcanti (1990) para, assim, minimizar a

subjetividade e garantir resultados mais profundos ao problema pesquisado. Para tanto, os seguintes instrumentos de coleta de dados foram utilizados: (1) gravações em áudio das aulas e questionário com alunos; (2) entrevistas com diretora e professora; (3) notas de campo para registro de observações e informações adicionais, tais como: análise documental (planejamento político-pedagógico, planejamento das aulas, regimento escolar e livro didático). Os procedimentos escolhidos seguiram os mesmos tomados por pesquisadores que observam as prescrições da tradição da microanálise etnográfica¹. Segundo a pesquisa etnográfica, as gravações das falas em interação são importantes, já que elas permitem ao pesquisador não só revisitar um determinado evento quantas vezes for necessário para, assim, fazer uma análise completa e profunda do fenômeno, bem como evitar interpretações prematuras baseadas apenas em notas de campo, segundo Erickson (1992). A atividade de gravação foi cuidadosamente planejada e muitas sutilezas foram ajustadas com base nas idéias e pesquisas desenvolvidas sobre gravação e transcrição de dados conforme Erickson (1992), Edwards e Lampert (1993) e Marcuschi (1991).

A busca pelas informações necessárias para a elaboração da pesquisa deu-se através, principalmente, da observação e gravação de aulas. Foram gravadas em áudio cinco aulas de inglês de uma turma de 3ª série do ensino fundamental da escola municipal no oeste do Paraná, durante os meses de março e abril de 2005. Outras aulas foram observadas sem gravação a fim de verificar o grau de interferência que a presença da pesquisadora exercia nas aulas. Além das aulas foram gravadas duas entrevistas com a professora e a diretora. Durante todo tempo de coleta de

¹ A microanálise etnográfica é um instrumento da etnografia, freqüentemente utilizada nos estudos da linguagem é caracterizada como: sociolinguística da comunicação, microanálise sociolinguística, sociolinguística interacional, análise de contexto, análise de discurso, análise da conversação. Considerada como micro porque se estuda particularmente um evento ou parte dele, ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao estudo das relações sociais em grupo como um todo, holisticamente (LUTZ, 1983).

dados, a professora e a pesquisadora mantiveram diálogos a respeito do grupo e sobre a interação em sala de aula. As aulas, nas quais a presença da pesquisadora era motivo de curiosidade dos alunos, ou de qualquer outro sinal de interferência, foram descartadas, bem como a última aula, em que se tratou de avaliação. Ao término das gravações, havia três aulas, cujas características permitiram nomeá-las tipicamente, dadas as semelhanças entre elas e a “invisibilidade” da pesquisadora durante a interação. Os registros totalizam aproximadamente 135 minutos de aula gravada para compor o trabalho. É nesse sentido que Marcuschi (1999), ao abordar a análise de interação verbal (AIV), afirma que, a maior dificuldade está na construção do acesso teórico, e não da natureza dos dados, posto que a interação em sala de aula tem uma carga informacional de dados imensa, “de tal modo que com poucos minutos de gravação se tem material para muita análise” (p. 3).

A transcrição, da mesma forma, exerce um papel muito importante na pesquisa qualitativa com tendência à microanálise do discurso porque dirige o olhar do pesquisador. Segundo Edwards e Lampert (1993, p. 3), é por meio dela que “congelamos no tempo” eventos de uma interação e aspectos dessa interação categorizados conforme o foco da pesquisa. Neste trabalho, a fita de áudio foi ouvida metodicamente para melhor entender a interação ocorrida e a forma mais viável de transcrição. Entre os arranjos espaciais de anotação dos turnos dos participantes existentes, escolhemos o mais usado no dia-a-dia, o vertical, para evitar estranhamentos e facilitar a leitura. Pelo mesmo motivo, optamos por colocar entre parênteses comentários adicionais, gestos e movimentos (a escolha desses últimos elementos definitivamente passou por uma análise prévia quanto à importância em relação ao sujeito de estudo). Para a análise dos dados aplicou-se uma mesma abordagem interacional a cada aula gravada, determinando os enquadres interativos segundo Goffman (1974). Esses enquadres visam analisar: 1) a realização dos atores;

2) a indicialidade, termo que indica que, embora uma palavra tenha um significado trans-situacional, ela também tem um significado próprio em toda situação em que é usada; 3) a reflexibilidade, que ressalta a idéia de que é a interação que diz o código; 4) a analisabilidade (*accountability*) do mundo social; e, por fim, 5) a noção de membro de um grupo. Goffman desenvolveu o que os sociólogos chamam de perspectiva teatral. Essa perspectiva é um método que usa a metáfora do palco, atores e platéias para observar e analisar as complexidades da interação social. Isto é, tanto professora quanto alunos são interpretados como atores, um de frente para o outro, como se fosse uma peça teatral, e, em algumas situações, remetendo ao cenário todo, em que a professora está no palco cumprindo seu papel e os alunos são a platéia com pouca ou quase nenhuma interação. Portanto, os papéis de professores e alunos são influenciáveis por fatores tipicamente situacionais, tais como: posições, atitudes, valores, personalidades, crenças, etc., segundo Wright (1987), bem como por fatores mais abrangentes, como, por exemplo, o histórico cultural do município, a política de ensino da escola e do governo, a região na qual a escola está localizada, etc. Em um contexto institucional como o de sala de aula, os participantes “representam” seus papéis e, paralelamente, tentam negociar suas imagens nessas atuações.

Em seguida faz-se um recorte, relacionando a negociação da imagem aos tipos de discursos (instrucional, espontâneo, de convívio, ou algum outro) existentes no discurso pedagógico produzido pela professora dessa turma estudada, pois, Segundo Orlandi (1996, p. 153), “toda atividade de dizer é tipificante: todo falante quando diz algo a alguém estabelece uma configuração para seu discurso”.

A classificação do discurso pedagógico em tipos é necessária para um estudo metodológico mais detalhado desse mesmo discurso e para melhor poder responder aos objetivos específicos da pesquisa. Bakhtin (1992), por exemplo, demonstra, em seu trabalho, o caráter dialógico-ideológico dos discursos e deixa claro o conceito de

linguagem/discurso/texto:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como em comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja [...]. O livro, isto é, o ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser aprendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior [...]. O discurso escrito é de uma certa forma parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas etc [...] (p.123).

Considerando a citação de Bakhtin, podemos dizer que não existe uma interpretação conclusiva de um texto, de práticas pedagógicas. Conforme essa perspectiva, não existem certeza e segurança absolutas. Temos, sim, interpretações possíveis dos sujeitos e objetos de análise.

A nossa opção por esse pressuposto de pesquisa implica um entendimento de pesquisa de base etnográfica como interpretação do espaço social em estudo. Um dos pontos a destacar, portanto, é a formação do lugar em que a pesquisa foi efetuada.

1.2 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.

Na tentativa de responder a pergunta de pesquisa vista na introdução deste trabalho, procuramos verificar: a) através de documentos escolares e entrevistas com a professora e diretora, argumentos que amparam ensino de inglês para crianças; b) a formação e experiência em docência de LE a crianças; c) os materiais didáticos e paradidáticos; d) levantar crenças de professor sobre o que é ensinar LE para crianças. Para a investigação desses aspectos, foram utilizados os seguintes

instrumentos:

- Roteiro de perguntas: ao todo foram dois roteiros de perguntas. Um roteiro destinado aos alunos (23 alunos de 3ª série, cuja faixa etária varia de 9 a 12 anos) com onze perguntas fechadas e com respostas de múltipla escolha. O objetivo dessas perguntas era saber qual a língua falada em casa, por ser um contexto de (i)migração e qual era o contato deles com a LI, seja através da mídia, produtos diversos, música, etc. Já o roteiro direcionado à professora, compunha-se de perguntas abertas em que ela respondeu com suas próprias palavras sem quaisquer restrições. As perguntas eram a respeito do material didático utilizado, do porquê da escolha, quem escolheu. Entre outras, foram seis perguntas.

- Gravação das aulas em áudio. Foram aproximadamente 135 minutos, de cinco aulas de inglês, durante os meses de março e abril de 2005. Outras aulas foram assistidas sem gravação a fim de se naturalizar a presença da pesquisadora em sala. Elas foram roteirizadas para figurar apenas como pano de fundo da análise, já que elas só ilustram um momento formal do ensino da LE.

- Entrevistas por pauta, com perguntas diretas e indiretas, permitindo que as entrevistadas se sentissem bem à vontade para responder às perguntas. Ao todo foram quatro entrevistas: duas entrevistas com a diretora, de aproximadamente duas horas, e mais duas entrevistas com a professora em que o tempo foi de aproximadamente três horas, uma hora e meia de cada entrevista, totalizando 9 horas de entrevistas em dois encontros.

- Notas de campo para registro de observações e informações adicionais: análise documental (planejamento político pedagógico, planejamento das aulas, regimento escolar e livro didático). As notas de campo foram elaboradas em forma de diário, cujas anotações dizem respeito às ações dos alunos em sala de aula.

Esta investigação foi realizada em uma escola pública do município de Pato

Bragado, em uma turma escolhida aleatoriamente a fim de verificar como se dava o ensino de inglês em situação formal de ensino. Os sujeitos de pesquisa selecionados são dois: a professora como sujeito primário e a diretora como sujeito secundário.

Qual a concepção de LI da professora e da diretora? A língua é vista como um instrumento de comunicação? De onde vem essa concepção (de experiências educacionais de sua formação)? Todas essas questões serão respondidas posteriormente.

Assim, compreendemos que o conteúdo temático e suas escolhas lexicais são um instrumento importante para essa análise, pois auxiliarão a perceber, dentro dos planejamentos, as categorias acima elencadas e verificar se as atividades e exercícios propostos nos planejamentos realmente desenvolvem as competências e habilidades no aluno ou se esses planejamentos contemplam apenas a transmissão de conhecimentos.

1.3 SELEÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos selecionados são somente dois: a professora sujeito primário e a diretora sujeito secundário. A seguir formula-se um breve histórico em que se pode perceber como se deu a inserção da professora no ensino da LI e de que forma a diretora contribui no desenvolvimento das práticas pedagógicas da professora.

1.3.1 Sujeito primário – a professora

A professora, residente no município, formou-se em magistério e sua

habilitação é em português e literatura. Fez três anos de cursos intensivos de LI em escola de idiomas e um ano de curso de proficiência na Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), além de outros cursos ofertados pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR). Exercia a função de professora de português no ensino fundamental de 5^a a 8^a série e literatura no ensino médio por mais de dez anos. Posteriormente, passou a lecionar LI por haver escassez de profissionais habilitados na área. Iniciou as atividades com uma 5^a série. Logo percebendo sua deficiência, matriculou-se numa escola de idiomas em que fez três anos de curso, e assim, através desta experiência de aprendizagem prazerosa, passou a lecionar inglês na rede pública, desde a educação infantil até a 8^a série, embora dissesse que:

P_E: Nunca me imaginei trabalhar com a língua inglesa. (P_E: 01/04/2005)

É interessante destacarmos aqui, através da expressão da professora que, quando se trata do curso de letras com habilitação português/inglês, é freqüente ouvirmos dos futuros professores que terão essa dupla habilitação, pois alguns deles acreditam que só trabalharão com uma das línguas. Porém o que temos percebido, através de estudos realizados, é que não é dessa forma, que tem ocorrido esse processo. Ao se deparar com a necessidade financeira, o profissional acaba por trabalhar com a disciplina que a princípio, conforme referido, “nunca trabalharia”. O agravante é que as universidades continuam habilitando profissionais para atuarem nas duas áreas.

A professora nos informa como se deu o processo de trabalhar com a LI em sua carreira profissional.

Eu trabalhava Português de 5^a a 8^a séries, uma vez, uma 5^a série ficou sem aula. O professor saiu de licença e ficou uma turminha só, sem aula, por três meses, e o diretor pediu para que eu desse aquelas aulas. Eram duas aulinhas semanais, eu não tinha muita bagagem. Eu até escrevia a pronúncia do lado para eu trabalhar. Eu trabalhei uns quinze, vinte dias e entrei num curso. Foi por causa disso que eu comecei a trabalhar inglês. E hoje, eu só tenho inglês. É por isso que eu comecei,

quer dizer, eu estudei magistério inglês, só que, nunca pensei que me formaria uma professora de inglês. Foi por causa da falta de professor de inglês, na escola faltando professor. E eu fui praticamente obrigada a dar essas aulas, comecei a gostar do inglês, e fui fazer cursos e depois disso nunca mais deixei. Nunca me imaginei trabalhar com a língua inglesa. (P_E, 01/04/2005).

Os dados acima nos revelam que a professora conhece as suas deficiências e não as mascara. Busca superá-las ao dizer que buscou ajuda na escola de idiomas. Segundo Cagliari (1991, p. 13), existe a necessidade de uma formação mais sólida para os alfabetizadores, “dada a importância e a complexidade de seu trabalho”. E quando o assunto é a LI, essa complexidade aumenta e, portanto, não deve ser ignorada. E o autor prossegue: “O professor alfabetizador recebe, em geral, a pior formação e a pior remuneração, enfrentando, ainda, as piores condições de trabalho”. A professora também nos informa que já trabalhou seis anos com a educação infantil, portanto, o que perpassa é que tem experiência para trabalhar com crianças, embora esteja sempre buscando superar suas deficiências com relação à LI. Quando, ao falarmos dos cursos de formação continuada, a professora diz que costuma fazê-los e usa a seguinte expressão: “Eu não fico parada, não!”.

1.3.2 Sujeito secundário – a diretora

A diretora reside em Marechal Cândido Rondon, uma cidade próxima do município. Após ter assumido a direção em anos anteriores, foi novamente eleita. Formada em pedagogia, trabalha na escola há quatro anos, não estudou inglês, mas procura auxiliar a professora na parte didática, já que com relação à LI ela não tem nenhum conhecimento sistemático. O acompanhamento das aulas se dá principalmente através do planejamento anual e da escolha pelo material didático que, segundo ela, por se tratar da parte diversificada do currículo, tem possibilidade de

sugerir atividades que reflitam na capacidade de aprendizagem dos alunos.

O tempo de dedicação à educação, tanto da diretora quanto da professora, em uma mesma escola é um aspecto que não pode ser ignorado. A maneira como a professora começou a trabalhar com a LI apresenta um diferencial, a forma como ela foi “empurrada” para a sala de aula. Sabe-se que muitos professores adentram a sala de aula para trabalhar com a LI dessa forma. Mas quantos professores desses ao se sentirem incapacitados, por apresentarem falta de conhecimento e domínio da LI, buscam o aperfeiçoamento?

1.4 A FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PATO BRAGADO

Falar do município, de sua colonização, deste contexto de (i)migrantes, e outros fatos históricos, contribui para mostrar a diversidade lingüística do município e região.

Pato Bragado é um município brasileiro situado no extremo oeste do Estado do Paraná, a 653 km da capital, Curitiba; 130 km de Foz do Iguaçu; 80 km de Guaíra e a 22 km de Marechal Cândido Rondon. O acesso ao município pode se dar através das rodovias BR 277, seguindo pela PR 495, ou pela rodovia da Costa Oeste, assim denominada porque todos os municípios que a compreendem se localizam as margens do Lago de Itaipu. Observe-se o mapa a seguir, em que se podem identificar e visualizar os municípios citados.

Mapa 3: Os municípios as margens do Lago de Itaipu



Fonte: Caminhos –Turismo integrado ao Lago de Itaipu – *Tourist Guide* – Paraná – Brasil, 2003.

Conforme pode ser visto no mapa, são 15 municípios, localizados entre Foz do Iguaçu e Guaíra, que tiveram parte de seu território alagado pelo reservatório da Hidrelétrica de Itaipu. Nesta região, a maioria das escolas tem LI, com exceção das de Santa Helena (espanhol) e de Foz do Iguaçu (inglês e espanhol). Através da presente pesquisa constatou-se que algumas cidades ainda não contavam com o ensino de LE até a data de 8 de abril de 2005 (período em que estávamos desenvolvendo a coleta

de dados na região), tais como: Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu e Medianeira. Conforme as secretarias municipais, estes municípios não têm LE devido à falta de profissionais na área de ensino. Já as demais cidades: Missal, Diamante D'Oeste, São José das Palmeiras, Entre Rios do Oeste, Pato Bragado, Marechal Cândido Rondon, Mercedes, Guaíra e Terra Roxa trabalham com o ensino de LI, a partir das séries iniciais do ensino fundamental. Não veremos aqui questões tais como por que alguns municípios adotaram a LI e outros não? O que nos interessa, ao trazer esses dados, é mostrar o quão expressivo é o uso da LE na região, e, conforme observado através de nossa pesquisa, essa situação só tende a aumentar e as universidades necessitam verificar sua prática porque as mudanças estão acontecendo.

Dentre todos os municípios que compõem a Costa Oeste, estaremos direcionando o olhar ao município de Pato Bragado. A área total do município é de 83,14 km². Se se fosse considerar a área encoberta pelas águas e a desapropriada para a formação do lago de Itaipu e o seu entorno, a área total do município chegaria a 128,6 km². Sua população estimada em 2004 era de 4.312 habitantes². O foco do presente estudo está na única escola do município, pela singularidade apresentada ao se ensinar LI para alunos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para realizar tal tarefa, acompanhamos as aulas de uma 3ª série, observando tanto as atividades escolares quanto as impressões de alunos e da professora, que foi entrevistada para comentar esta novidade, que é o ensino de LI para crianças.

É nesse contexto que nos sentimos instigados a pesquisar o porquê do ensino de LI a partir da educação infantil. Observaremos, para isso, uma turma de 3ª série do ensino fundamental, por causa da compatibilidade de horários e pela possibilidade de verificar como se comportam os alunos que, há pelo menos dois anos, já participavam

² <http://www.portaldacostaoeste.com.br/municipio>, 2005.

de aulas de LI. Além disso, seria possível verificar o *status* e a causa da introdução de LI no currículo escolar, visto que seu início era ainda muito recente para as crianças, portanto ainda carente de pesquisas que descrevam aulas dessa disciplina. Esta descrição poderá contribuir com um fazer mais reflexivo de ensinar LE para crianças. Em princípio poderíamos estabelecer as possíveis motivações para que a LI passasse a fazer parte da matriz curricular: 1) por ser uma língua de prestígio e ser a língua da internet; 2) por ser a língua solicitada freqüentemente para o mercado de trabalho; 3) por ser uma língua de comunicação internacional e, por esta razão, estar associada, de alguma maneira, ao projeto regional da Costa Oeste, conforme se pode ver a seguir:

A proposta do Projeto da Costa Oeste fundamenta-se basicamente nos seguintes segmentos turísticos: ecoturismo, turismo náutico, esportes e aventura. Sempre com o enfoque regional, o Governo do Estado implantou seis Bases Náuticas ao longo do Lago de Itaipu e dotou a região de acessos e infra-estrutura básica, com o propósito de induzir o desenvolvimento regional. A fim de promover esta iniciativa e colocar a Costa Oeste **nas vitrines do mundo**, o Governo do Estado realizou, em 1997, os Jogos Mundiais da Natureza. O evento, que **integra o calendário do Comitê Olímpico Internacional**, teve por objetivo a integração do homem com a natureza, reunindo uma série de modalidades esportivas utilizando os recursos da água (canoagem, rafting, vela, pesca), da terra (escalada, golfe, orientação com arco, ciclismo, hipismo, triátlon) e do ar (balonismo, pára-quedismo)³.

Os municípios que fazem divisa com Pato Bragado no lado brasileiro tiveram ocupação e desenvolvimento parecidos e apresentam algumas características da mesma natureza de Pato Bragado. Quanto ao outro lado, o país vizinho, o Paraguai, tem uma população indígena que Darcy Ribeiro (1970, p. 89), em sua obra, denominou de “guarani moderno”. Darcy Ribeiro relata que, “após a destruição das missões jesuíticas do século XVII pelos bandeirantes paulistas”, os sobreviventes, “miscigenaram-se com a população rural do Paraguai. População de origem indígena que falava o guarani”. Do lado brasileiro, a população é em grande parte bilingüe

³ <http://www.portaldacostaoeste.com.br/municipio.>, 2005. (Grifo nosso)

como é o Paraguai, um país oficialmente bilíngüe em espanhol e guarani, figurando o guarani como a língua da família, das situações de informalidade, da oralidade; o espanhol, ao contrário, é considerado como a língua da modernidade, da administração, da formalidade e da cultura escolar e erudita, e visto como fator de progresso e inserção do país na modernidade.

Embora o Paraguai seja oficialmente bilíngüe, tem o espanhol como língua dos fins oficiais: é a língua principal de ensino; é a língua usada para as instâncias públicas oficiais. Em Pato Bragado o espanhol é a língua das famílias de alguns moradores. Não é ensinado na escola. Com este contexto, o espanhol poderia ser a língua escolhida para a escola. A questão que se coloca é: porque o inglês em detrimento ao espanhol?

Para abordar as imagens da LI na sociedade e o porquê de escolhê-la é preciso comentar as características sócio culturais dos habitantes locais. A colonização é um fator de grande importância a ser abordada, porque, de certa forma, havia, e ainda há, a presença do bilingüismo, característica que poderia servir como elemento de vantagem para os alunos, vantagem que pode ou não ser utilizada durante as aulas, uma vez que tais alunos já passaram pelo processo de aquisição de uma LE. Na perspectiva educacional, em princípio, não seria uma novidade tão grande e perturbadora participar de aulas para aprendizagem de uma nova LE. Por haver na comunidade conhecimentos intuitivos de como se pode aprender e ensinar uma LE; verificaremos se estes se fazem presentes nas aulas ou se, ao contrário, apenas o conhecimento escolar já produzido e consagrado domina a atividade educativa. Por essa razão, averiguaremos o trabalho da docente na função social da educadora de LI, pois é através da linguagem que os nossos alunos poderão obter possibilidades para desenvolver uma visão crítica e adequada ao contexto em que

estão inseridos e com o intuito de melhorar as condições humanas na sociedade. Aprofundaremos esse assunto posteriormente, ao tratarmos das crenças sobre o que é e como ensinar LE, em que veremos se o ensino da LI tem proporcionado uma visão crítica do aluno na construção da sociedade.

No fragmento a seguir, percebe-se o interesse voltado para um turismo internacional e, nesse sentido, a escolha da LI é vista para este fim. Assim, provavelmente, esta seja uma motivação forte para o ensino de inglês às crianças, qual seja a de utilizar a LE como língua de comunicação com outros falantes do mundo, sejam ou não falantes de LI. Nessa direção, uma das fontes de divulgação de turismo pode ser observada pelo quadro a seguir:

Quadro 1: Atrações turísticas



Fonte: Caminhos –Turismo integrado ao Lago de Itaipu – Tourist Guide – Paraná - Brasil, 2003.

Percebemos, dessa forma, que o material de divulgação turística encontra-se todo em LI, embora haja falantes de espanhol a poucos quilômetros dali e igualmente

freqüentem a região, destacando as especificidades das atividades que podem ser desenvolvidas em cada município que compreende a Costa Oeste.

As belezas naturais que permitem o turismo ecológico, conforme Lima (2000), foram descritas primeiramente por Alvarez Nuñez Cabeza de Vaca, que percorreu a região no século XVI.

Além da beleza natural, ainda há o aspecto histórico do local, conforme nos mostra o autor ao relatar que o rio Paraná, desde as primeiras décadas do século XVI, foi de grande importância para os espanhóis, pois, juntamente com os rios Paraguai e Uruguai, forma o rio da Prata (também conhecido como Estuário do Prata). Tornou-se o rio da Prata alvo de disputas entre os impérios português e espanhol pelo fato de ser via de navegação para se atingir as águas dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai, pelos quais se escoavam (ou contrabandeavam) riquezas minerais oriundas das minas de prata existentes no Alto Peru (Potosi, atual Bolívia), bem como para se fazer o abastecimento das referidas áreas de mineração com mercadorias diversas.

Com o domínio territorial da Bacia do Prata, os espanhóis aumentaram a exploração da mão-de-obra indígena em suas lavouras e propriedades. Esta atividade era conhecida como *encomienda*, cujo objetivo era o de disciplinar os índios para trabalhar nas minas de pedras preciosas encontradas nas margens dos rios. Ciudad Real Del Guairá foi um dos lugares onde a ação dos espanhóis fez-se presente na catequização, domesticação e servidão dos índios guaranis. A proposta dos missionários jesuítas era atuar na Bacia Platina e na Província Del Guairá, catequizando e civilizando os índios guaranis e combatendo militarmente as tribos que se mantinham hostis. Segundo Bastos (1978, p. 68), o índio e o mestiço foram elementos fundamentais no estabelecimento destes novos povoados. Os índios viviam em pequenas aldeias e praticavam uma agricultura rudimentar, o que gerava a abundância de alimentos. Já os mestiços, de acordo com Palácio (1968, p. 50),

conheciam muito bem a língua (guarani) e adotaram desde cedo os costumes indígenas, porque a sua mãe era índia. Foram importantíssimos para a efetivação da conquista humana.

Em 1628, o padre Antônio R. de Montoya discorreu sobre as atividades predatórias praticadas pelos espanhóis e pelos bandeirantes paulistas, que contribuíram para reduzir as atividades desenvolvidas pelos padres missionários jesuítas, resultando no massacre de milhares de índios guaranis. Romano (1973, p.17-21) aponta para a vantagem das armas de fogo diante das flechas, a mobilidade do cavalo e o emprego do aço nas armas de ataque e defesa como elementos básicos que contribuíram para esse massacre.

Segundo Wachowicz (1987), no final do século XIX e início do século XX, por meio do Governo Imperial e o Governo Paranaense, foram feitas concessões e vendas de terras a estrangeiros, objetivando a exploração da erva-mate, madeira e a colonização das terras. As terras de Pato Bragado pertenciam à Companhia de Maderas Del Alto Paraná. Em 1905, Jorge Henrique Schimmelpfeng adquiriu uma área de 250.000 hectares de terras devolutas, situada no extremo oeste paranaense. O artigo 3º do Decreto-Lei nº 610, de 06/04/1905, do Governo do Estado do Paraná, estabelecia que o proprietário deveria demarcar o lote,

Colonizar parte dessas terras e de forma que findo prazo de oito anos, a contar do título definitivo, esteja ali fundada uma povoação e ligada esta por estrada a um porto que será estabelecido no rio Paraná [...] Findo o prazo de que trata este artigo, o concessionário constituirá na povoação e sem ônus para o Estado, um edifício próprio para o funcionamento de escolas públicas (Decreto-Lei nº 610 de 06/04/1905).

Destacamos que o Decreto-Lei formalizava a necessidade da construção de escolas para que houvesse a concessão das terras. Ainda de acordo com relatos, as pessoas que residiam no meio rural eram chamadas de colonos e, de acordo com seus conceitos de identidade nacional, não se sentiam brasileiros. Era considerado

brasileiro quem não tivesse procedência européia (pele clara) e que falasse bem a língua “brasileira” (quem não era falante de espanhol, alemão ou italiano). Logo, segundo Emer (1997), a escola que surgiu em seu meio apresentava traços que se assemelhavam à cultura e visão de mundo dos colonos. Ainda conforme Emer, para resolver outras necessidades por eles consideradas fundamentais, como a saúde e religião, construíram seus hospitais e seus templos. Ainda é interessante destacar que a comunidade selecionava o professor que deveria ensinar e educar, e também escolhia o que deveria ser ensinado para os seus filhos.

Retomando nosso estudo, consoante Niederauer (1992), a Companhia de Madeiras Del Alto Paraná, dos bons resultados do investimento, adquiriu do Estado do Paraná, em 1911, mais de 23.314,46 hectares de terras devolutas, numa área total de 274.752,84 hectares. Os ingleses encomendaram, diretamente da Inglaterra, “70 km de trilhos, uma locomotiva, um vagão e um vagonete de bitola estreita, com o objetivo de construir uma estrada-de-ferro de Porto Britânia ao pouso de Toledo [...]” (p. 30).

Nesse contexto surge mais um foco imigratório, agora dos ingleses, que também passaram pela região, deixando apenas algumas lembranças, como a casa, que foi encoberta pelas águas do Lago de Itaipu e alguns móveis, que estão expostos no museu de Pato Bragado. Relatos apontam também para empresas denominadas de *Obrages*. Segundo Wachowicz (1984),

A obrage era uma propriedade ou um sistema de exploração de erva-mate e madeira existentes nas matas subtropicais, em territórios argentino e paraguaio. O interesse fundamental de um obragero era a extração de erva-mate nativa e a madeira em toras (p. 44).

As principais empresas exploradoras eram as de Waldemar Matte, Miguel Matte, São Paulo-Rio Grande, Petry, Meyer & Azambuja, Domingos Barthe, Nunes y Gibaja, Companhia e Madeiras Del Alto Paraná, Companhia Mate Larangeiras e Julio

Tomas Allica, cujos interesses eram madeira e erva-mate. Mais tarde, a venda da própria terra a novos colonos passou a ser a fonte de lucros.

A mão-de-obra utilizada, tanto na exploração da erva-mate como na extração de madeira era composta por trabalhadores considerados paraguaios. Segundo Gregory (2002),

Identificá-los como paraguaios era, para os administradores da Maripá - Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A - e para os próprios colonos, caracterizá-los como atrasados e incultos, que usavam ferramentas não-modernas e que falavam guarani. Ainda conforme Gregory, os paraguaios, hoje, continuam estigmatizados e recebem atributos como: atrasado, não trabalhador, perigoso, índio e como inimigo dos brasileiros. Tudo isso está relacionado à Guerra do Paraguai (p.160).

Os paraguaios eram contratados nos portos de Encarnación (Paraguai), Corrientes e Posadas (Argentina), além de alguns remanescentes indígenas, conforme (Wachowicz, 1982).

[...] escapou dos paulistas e dos colonos paraguaios, caía novamente nas mãos ávidas de grandes e fáceis lucros dos obrageros. Essas populações foram engajadas, de preferência, nos trabalhos extrativos do mate e da madeira. Conhecedores do meio, sabendo distinguir as árvores de erva-mate de outras semelhantes, conhecedores dos diversos tipos de madeira da região, sabendo sobreviver em condições adversas da selva, vão ser procurados para esse mister. (p. 47).

Nesses locais, os *obrageros* possuíam escritórios para contratação dos *mensus*, termo utilizado para designar os trabalhadores mensalistas. O controle das atividades dos *mensus* era feito por capatazes, homens de confiança dos *obrageros*.

A situação econômica, política mundial e brasileira da época, contudo, não era favorável à continuação das atividades da Fazenda Britânia e de outras *Obrages* situadas no oeste do Paraná. A historiografia sobre as *obrages* informa que a sua decadência teve início com a passagem da Coluna Prestes pela região, principalmente quando jornalistas e militares publicavam artigos em jornais brasileiros discorrendo sobre atrocidades e maus tratos cometidos por *obrageros*. Outras

publicações, como a do Tenente João Cabanas e a do General José de Lima Figueiredo, contribuíram para colocar em debate, em âmbito nacional, a questão da segurança nacional em áreas de fronteira internacional. Estas informações contribuíram para que o governo de Getúlio Vargas adotasse uma política de nacionalização, com repercussões sobre a situação das terras na fronteira Brasil-Paraguai-Argentina. Vários decretos foram assinados por Vargas visando dificultar e diminuir a presença de estrangeiros e empresas estrangeiras em terras brasileiras. A partir de 1937, o programa “Marcha para Oeste” despertou a nacionalidade nos brasileiros, pois incentivava a ocupação geográfica, o desenvolvimento e a integração nacional. A criação do Território Federal do Iguaçu (1943/46) e desdobramentos da II Guerra Mundial (1939/45) criaram incertezas quanto aos rumos das *obrages*, mais tarde desativadas, abandonadas ou falidas.

O historiador Niedarauer também relata que a aquisição da Fazenda Britânia ocorreu em 1946, mesmo ano em que Alfredo P. Ruaro, Alberto Dalcanale, Curt Bercht, Egon Bercht, Willy Barth, Otto Renaux, Julio Bastian e outros acionistas constituíram uma sociedade que acabou por fundar a Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A - Maripá (13/04/1946), cujo objetivo era comprar e vender terras, extrair, beneficiar e exportar madeira. A colonizadora explorou também parte do erval plantado e abandonado pelos ingleses e as instalações da fábrica de essências de laranja azepeu e erva-cidreira.

Pelo que vem sendo tratado a respeito da formação do município e região, pode-se perceber que, no passado, diversos grupos étnicos⁴ de diversas línguas

⁴ Conforme PCN, o conceito de etnia substitui com vantagens o termo “raça”, já que tem base social e cultural. “Etnia” ou “grupo étnico” designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de etnia estende-se a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham da mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhe são características. “Etnicidade” é a condição de pertencer a um grupo étnico. É o caráter ou a qualidade de um grupo étnico que freqüentemente se autodenomina comunidade. Já o “etnocentrismo” – tendência de alguém tomar a própria cultura como centro

habitaram o município. E que as colonizadoras não faziam nenhum esforço para manter os diversos grupos separados. Conforme Obereg (1960),

A companhia não faz nenhum esforço para manter esses grupos étnicos separados. Aliás, os seus dirigentes acham que esses dois grupos étnicos do Sul, que tiveram a mesma experiência na terra, complementam-se. Os italianos adaptam-se mais facilmente na construção de estradas, corte de madeira e trabalho de serraria que os germânicos. Na terra, concentram-se na produção de cereais, uvas e vinhos. Os alemães produzem cereais, batatas e criam porcos (p. 31).

Como podemos perceber, nesse contexto (i)migratório, a compra e venda das terras não acontecia aleatoriamente. As peças vão se encaixando igual a um quebra-cabeça, e aos poucos podemos perceber que o processo (i)migratório vai ganhando vulto e dando forma a um novo pedaço de Brasil.

A história da civilização é o encontro de diversos povos, porém neste encontro alguns vencem e contam a história e outros são derrotados e silenciados, como no caso dos indígenas. Permeando toda a presente reflexão está o aprofundamento em conceitos especialmente complexos e polissêmicos, tais como a diferença, diversidade cultural, identidades de fronteira, entre outros. Trata-se de um universo semântico amplo no qual seria impossível nos aprofundarmos neste momento. Limitar-nos-emos a tecer algumas considerações que permitam situar-nos dentro do contexto de nossa pesquisa.

1.4.1 Os aspectos culturais e as formações religiosas do município

Os aspectos culturais, tais como a religiosidade e as características étnicas, são bastante expressivas na cidade de Pato Bragado e, a partir da experiência

exclusivo de tudo, de pensar sobre o outro também apenas a partir de seus próprios valores e categorias – muitas vezes dificulta um diálogo intercultural, impedindo o acesso ao inesgotável aprendizado que as diversas culturas oferecem. (PCN, 1998, p. 132-133).

pessoal da pesquisadora durante o período em que lá conviveu pôde perceber a importância que os moradores dão a esses elementos socioculturais.

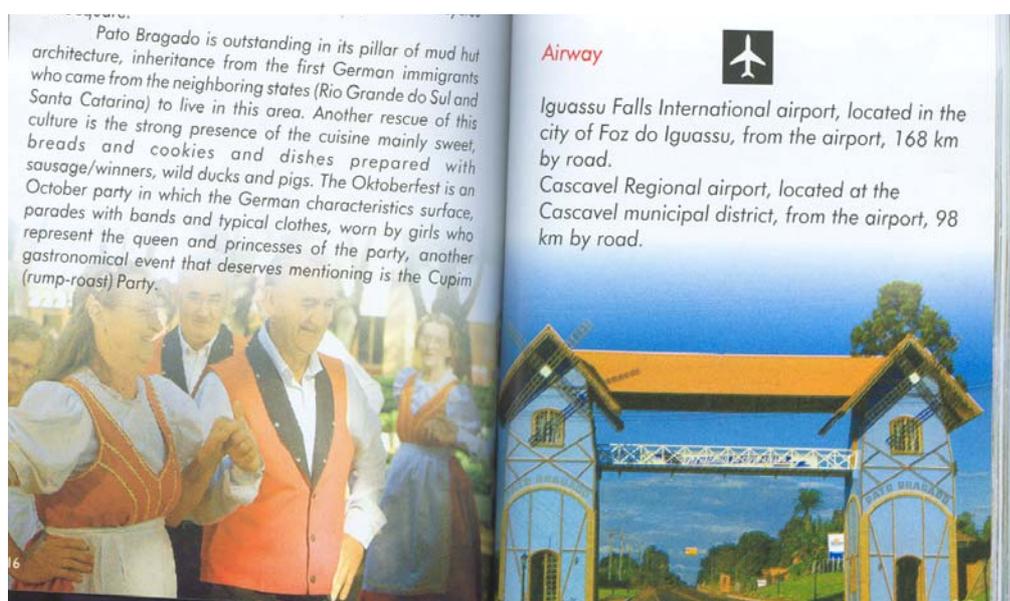
Para atingir o propósito da discussão em torno do tema cultura e religião, optamos por estruturar este recorte em duas partes. Primeiramente, foram identificados e qualificados os termos básicos que compõem o centro da discussão, sobre cultura, com o objetivo de estabelecer uma relação com a nossa pesquisa. Na segunda parte, construímos uma abordagem do tema religião, que também deve ser destacado por apresentar uma forte influência nas decisões do município e porque sabemos que sempre houve, entre língua, cultura e religião, uma forte relação.

A abordagem cultural tem sido um aspecto pouco explorado dentro do município, dada a exigência do processo de globalização, e expansão dos meios de comunicação através das novas tecnologias que buscam tornar o mundo homogêneo para que os mesmos produtos possam ser consumidos universalmente sem barreiras lingüísticas, nacionais, religiosas ou étnicas. Neste sentido, destacamos os temas relacionados com a existência humana, a experiência e sentimentos de identidade construídos pelos grupos em sua singularidade, mesmo dentro de um crescente processo de difusão da cultura de massa.

As interpretações culturais, em sua maioria, estiveram, durante muito tempo, vinculadas aos gêneros de vida, dando ênfase às técnicas que os homens utilizavam para dominar o meio. Assim, o espaço cultural estava ligado às coisas que eram compreensíveis e explicáveis no seu meio. O que podemos observar em Pato Bragado, que é objeto indireto da investigação, toda a sua estrutura confere expressão física à área com suas moradias, praças, mercados, campos e vias de comunicação. O espaço cultural se interessa, portanto, por espaços que imprimem uma expressão característica. A seguir, percebe-se que a arquitetura germânica e as tradições folclóricas são mantidas através das festas do município.

Portanto, ao despertar nos alunos o interesse e conhecimento sobre a cultura e hábitos culturais da cidade, do Estado, do seu país e de outros países, conforme Almeida Filho (2002), estaremos assim utilizando uma LE para o benefício instrumental e cultural próprio. Dessa forma, o aluno saberá respeitar a diversidade cultural existente no contexto social do qual ele faz parte. Logo, na escola, ele não só receberá o conhecimento, mas também será um agente de transformação e construção desse conhecimento. E, conforme Freire (1986), um ser “social”, “político” que saberá inserir-se na sociedade em que vive. O *status* global atribuído à LI é, em geral, aceito sem restrições. Segundo David Crystal (1998), o conceito de “língua global” significa que uma determinada língua “desenvolve um papel especial em todos os países”. Conforme o quadro apresentado abaixo, apesar do cenário fronteiriço (Paraguai, 5 km), com uma população de hispano-falantes, observamos a divulgação feita para atrair turistas não é feita em espanhol e, sim, em LI. Dessa forma só vem a confirmar o *status* global atribuído à LI.

Quadro 2: As roupas típicas e a arquitetura enxaimel



Fonte: Caminhos –Turismo integrado ao Lago de Itaipu – Tourist Guide – Paraná - Brasil, 2003.

Como pode ser visto no quadro 2, Pato Bragado é destaque em sua arquitetura enxaimel, herança dos primeiros imigrantes alemães que vieram dos Estados vizinhos (Rio Grande do Sul e Santa Catarina) para residirem nesta região. A cultura alemã está também presente na culinária, através de doces, pães, biscoitos e pratos salgados preparados com salsichas, marrecos e suínos. A Oktoberfest é a festa de outubro, em que as características da germanidade afloram, com desfiles de bandas e roupas típicas (também apresentadas no quadro acima), usadas pelos casais no caso da foto, mas essa vestimenta é utilizada por todos, desde as crianças até os adultos. Outro evento gastronômico do município é a Festa do Cupim, algo introduzido a partir da América, uma vez que na Europa não havia a tradição alemã ou italiana de pecuária extensiva e fatura de carne de gado. As criações extensivas de gado, que tornou a carne bovina um dos principais itens da alimentação do povo gaúcho. A Festa do Cupim conta com visitantes de toda a região e países vizinhos, como é o caso do Paraguai e Argentina, falantes de castelhano, mas nem por isso alvos de atenção na confecção de textos em espanhol.

No município, vem acontecendo uma série de manifestações culturais bastante diversificadas que podem servir para a discussão de identidades locais, pois são descendentes de (i)migrantes de diversas regiões que buscam, no cultivo de antigos valores, crenças e costumes diversificados, uma ligação com o presente no intuito de manter contato com as raízes. Os habitantes locais são de origens alemã e italiana predominantemente, dentre outras, tais como polonesa, portuguesa e indígena. Essa diversidade étnica resultou em práticas e costumes culturais, manifestados na fala, pois eles trazem bem marcada a questão da língua alemã, espanhola, polonesa. Essa variante é muito usada em casa, com os amigos, no clube dos idosos e associações; na alimentação, alimentos coloniais e caseiros; nas danças, grupos de danças folclóricas; nas músicas; no artesanato: crochê, tricô,

bordados, pinturas em tecidos e em tela, escultura em madeira, confecção de objetos em papel e madeira; na agricultura, com o cultivo de milho, feijão, arroz, mandioca, soja, trigo, algodão. Destacamos o cultivo do milho, produto essencial para a suinocultura e para a bovinocultura; Conforme Schallenberger (1997),

O gado tem uma relação íntima com a colonização agropastoril, porque se constitui em fator de transformações culturais profundas. Em primeiro lugar, substitui, em grande parte, as proteínas que, anteriormente, eram buscadas pelos índios em lugar incerto. Em segundo lugar, a sua utilização no trabalho agrícola implicou em profundas mudanças tecnológicas na produção agrícola. O emprego do couro com certeza alterou hábitos domésticos antes desconhecidos pelas populações tribais. Mas, acima de tudo, o gado teve um significado importante na fixação da colonização e foi fator básico para a estruturação dos povoados espanhóis em meio aos indígenas (p. 94).

Nestas festividades todo o tipo de artesanato é exposto e vendido, e as danças típicas são apresentadas, mas o destaque maior é dado à cultura e à língua alemã. Esta “língua alemã” é aquela falada pelos primeiros colonizadores, alterada e acrescida por várias adaptações da língua portuguesa.

Quando nos referimos à cultura, estamos nos remetendo a Geertz (1973), que desenvolve este pensamento de forma bastante apropriada ao contexto cultural ao dizer que:

Acreditando, com Max Weber, que o homem é um animal suspenso em teias de significado que ele mesmo teceu, entendo a cultura como sendo uma dessas teias, e sua análise, portanto, como sendo não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados (p. 05).

Neste sentido, critica a busca de leis gerais e procura desenvolver dentro da antropologia uma ciência interpretativa procurando significados, mais do que explicações uniformizantes. Para o autor,

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível [...] (p. 14).

Para sustentar sua crítica a respeito dessa visão, Geertz propõe um sistema único de análise, através de duas idéias principais. Primeiro, argumenta que “a cultura não deve ser apenas vista como um emaranhado de padrões de comportamento, mas como um conjunto de mecanismos de controle de comportamento que se estabelece através de regras”. Também argumenta que “o homem necessita de tais mecanismos de controle para direcionar seu comportamento”. Sua perspectiva de cultura pressupõe que o pensamento humano não é apenas fruto de sua mente, mas faz um movimento com outros símbolos significantes. Geertz analisa que,

Do ponto de vista de qualquer indivíduo, tais símbolos são dados, na sua maioria. Ele os encontra já em uso corrente na comunidade quando nasce e eles permanecem em circulação após a sua morte, com alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais dos quais pode ou não participar. Enquanto vive, ele se utiliza deles, ou de alguns deles, às vezes deliberadamente com cuidado, na maioria das vezes espontaneamente e com facilidade, mas sempre com o mesmo propósito: para fazer uma construção dos conhecimentos através dos quais ele vive, para auto-orientar-se no 'curso corrente' das coisas experimentadas (p.24).

Existe, para este autor, a necessidade de sistemas organizados de símbolos significantes para que ocorra o controle do comportamento humano e, desta forma, a cultura como uma totalidade de padrões culturais, ou seja, de sistemas de símbolos significantes, “não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade” (GEERTZ, 1978, p. 57).

Este ciclo infundável de autocriação está na relação entre a sociedade instituída – conjunto de significações imaginárias sociais que confere sentido à existência humana – e o homem que é a própria sociedade, e por sua vez determinarão o próximo ciclo.

A autocriação da sociedade é também tema de discussão de Berger e Luckmann (1985). Argumentam eles que tudo que o homem produz é um empreendimento social e que os homens coletivamente produzem o ambiente humano, conjuntamente de suas formações “sócio-culturais e psicológicas”. Sendo

assim, as regras são produções humanas contínuas para que o homem possa conviver em sociedade. As instituições desempenham papel fundamental para este controle, pois têm sempre uma história, da qual são produtos. É impossível compreender adequadamente uma instituição social sem entender o processo histórico em que foi produzida. As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta. Um exemplo disso está presente no quadro abaixo, que são os dez mandamentos para os imigrantes, encontrados na obra de Wanke (1993), “A saga dos imigrantes”:

Quadro 3: Dez mandamentos para os imigrantes

1- No estrangeiro, não se envergonhe de sua pátria de origem! Lembre-se que você é alemão!
2- Aprenda a língua de sua nova pátria , mas não se esqueça de sua língua materna , nem se envergonhe dela, pois, neste caso, você se tornará desprezível em terra estranha!
3- Não critique as coisas do país onde você se fixou , especialmente quando não conhecer bem seu modo de vida, seus usos e costumes . Lembre-se que esta é a terra dos nacionais, e nela você é hóspede.
4- Não se envergonhe de seu pai e de sua mãe, para que seus filhos e descendentes não se envergonhem de você.
5- Não confunda liberdade com malcriação e arbitrariedade. Lembre-se de que, em terra estranha, você é sempre suspeito.
6- Em terra estranha, pareça sempre uma pessoa especial. Não permita que a sua maneira de ser e sua cultura desapareçam, para que os nacionais possam admirar, através de você, a sua pátria e sua maneira de ser.
7- Seja sempre honesto a toda prova.
8- Não se meta em coisas que não lhe digam respeito. Seja cuidadoso nas conversas, dê sempre informações seguras para que as pessoas acreditem em você. Só assim você vai ganhar a confiança dos habitantes de sua nova pátria e progredir.
9- Respeite a todos, seus costumes e jeito de ser . Eles são seus vizinhos e você pode precisar deles.
10- Procure aprender e não fique se vangloriando e julgando os outros uns bobos que só esperam que você demonstre seus conhecimentos para aprender com você.

Wanke (1993, p. 70-71. Grifo nosso)

Percebe-se que, de acordo com os “dez mandamentos do imigrante”, a herança cultural que eles trazem os condiciona a reagir de forma a aceitar o outro, sua cultura, costumes, o modo de ver o mundo, as diferenças lingüísticas, crenças, e outras mais; sem deixar de lado suas origens, sempre dando muito valor à sua pátria. Tendo em vista o que foi referido acima, fica evidente o fato de que pessoas de culturas diferentes podem ser facilmente identificadas por uma série de características, como, por exemplo: a evidência das diferenças lingüísticas, modo de agir, vestir e em suas comemorações, etc. As pessoas se comportam de acordo com o seu conhecimento e experiência de mundo. Isso fez com que a maioria dessas pessoas internalizasse determinados conceitos que às vezes são aceitos e reproduzidos sem questionar. Só vai legitimar, portanto, o que atender às necessidades do grupo.

Por conseguinte, a vida em sociedade é resultado de um processo cultural que se concretiza pelas relações sociais que instituem símbolos que expressam uma determinada visão de mundo comum, manifestando-se em várias formas de comunicação, como a linguagem, comportamentos, artefatos materiais, etc. Os símbolos instituídos terão capacidade de influenciar e controlar os comportamentos humanos, dependendo da sua capacidade de transmitir e reforçar um sistema ideológico já dado. Consoante Berger & Luckmann (1985),

A sociedade então pode ser considerada um agregado de relações sociais, e a cultura é seu conteúdo, enfatizando os recursos acumulados que as pessoas adquirem como herança, na medida em que os utilizam, transformam, acrescentam e transmitem (p. 79-80).

Assim, por mais que os valores desta sociedade pareçam homogêneos e a paisagem urbana repetitiva, podemos desvendar quais são as representações dos grupos, como se situam no mundo, estabelecem relações e se apropriam de determinados espaços da cidade.

Pato Bragado, portanto, pode ser vista como um “mosaico de etnias” estabelecidos de maneira simultânea e sobreposta, como uma “teia de relações” entre os grupos e indivíduos. Podemos constatar uma certa regularidade dos fatos (safras, festas do município, cultos religiosos, etc.), que é regida pela natureza e pelas tradições, com pouca interferência externa, dando uma impressão de cidade pacata, sem evolução. Segundo alguns moradores, é comum a expressão "a cidade não vai para frente", para definir o caráter cíclico dos acontecimentos.

Além do ambiente da casa que tem como referência a família, o ambiente fora de casa é altamente controlador em primeiro lugar pelos vizinhos, quando as pessoas se afastam de suas residências para se dirigem aos locais de encontros e lazer, como os bares, lanchonetes, salões de baile, salões paroquiais, clube dos idosos ou campos de futebol. A forma de comportamento das pessoas está sujeita a uma determinada forma de controle. Conforme os próprios moradores, "todo mundo conhece todo mundo e se mete na vida de todo mundo". Os espaços demarcados desta maneira são utilizados como referência para distinguir seus usuários como pertencentes a uma rede de relações e, para pertencer a esta rede, é preciso que se cumpram determinadas regras de convivência. E, segundo os PCNs⁵, tudo se dá através da sala de aula “[...] uma visão solidária de relações humanas a partir da sala de aula contribuirá para que os alunos superem o individualismo e valorizem a interação e a troca, percebendo que as pessoas se complementam e dependem umas das outras” (PCN, 1998, V. 3, p. 32). Conforme citação, a escola pode ser um lugar que mostre que esses valores são concretizáveis, pois tudo o que acontece na cidade

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (PCNs, 1998, p. 05).

acontece também entre as crianças no meio escolar. Isso tudo nos remete à visão de escola concebida por Machado (1997),

A escola é um local privilegiado para a semeadura dos valores fundamentais que garantem a tessitura e a articulação da sociedade como um todo [...] Valores morais, espirituais, intelectuais, estéticos, religiosos, entre outros, não se podem estabelecer por decreto, ou por meio da força. A convivência, o exemplo diário tem um efeito multiplicador impressionante, muitas vezes subestimado (p. 158).

Cabe a nós, professores, em sala de aula, estarmos sempre atentos para toda e qualquer manifestação preconceituosa relacionada aos valores expostos acima por Machado, pois é no ambiente escolar, mais especificamente na biblioteca, que podemos perceber uma atitude de preconceito relacionada à moradia. Essa discriminação estava relacionada ao espaço ocupado por uma das crianças cuja residência situa-se no Mutirão. Segundo as crianças que lá estavam, o Mutirão fica na periferia da cidade e é onde se concentra um grande número de pessoas de baixa renda familiar. As crianças que lá residem demonstram vergonha de dizer sua procedência porque se sentem discriminadas pelo grupo a que pertencem na escola.

É comum os habitantes do local utilizarem-se de expressões como, segundo relatos de alunos, "vou subir para a cidade", quando saem de suas casas em direção à área central da cidade. Esta expressão não está associada a uma diferenciação topográfica e tampouco se encontra fora do perímetro considerado urbano. O fato de "subir" denota o reconhecimento de uma hierarquia social, e a "cidade" está relacionada com a percepção de que, na área central, desenrolam-se relações diferenciadas daquelas desenvolvidas no Mutirão, muitas vezes compostas por uma população com forte tradição rural.

Na praça central é "onde tudo acontece" (na visão dos seus habitantes), estão localizadas as igrejas (católica, batista e luterana), escola, bares, casas comerciais e um museu, local onde formam "grupos influentes" com integrantes de um determinado

estrato social que não necessariamente possuem poder econômico. Esse mesmo local serve de espaço de socialização de jovens no domingo à noite, ou ainda a realização das festas religiosas, comemorações cívicas congregando várias classes de renda, unidas pela crença religiosa, patriotismo, tradição. Assim, a apropriação do espaço é determinada pelas relações que se estabelecem entre seus membros, pelo manejo de símbolos e afinidades em comum.

O município também conta com grupos de teatro, grupos de danças folclóricas, oficinas de música, de violão, gaita, violino, flauta, coral, declamadores e chula (espécie de dança e música popular muito comum no Rio Grande do Sul), num total de 22 grupos culturais que são mantidos pela prefeitura.

Conforme visto até aqui, o município apresenta uma sociedade que não é fechada, pois, com a crescente ampliação dos sistemas de comunicação e a interação com outros espaços, há a conseqüente modificação de seus padrões sociais. Os espaços instituídos por determinados códigos culturais podem ser substituídos por outros e por um novo universo cultural. Os PCNs (1998), quando se referem ao ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural, trazem o seguinte direcionamento,

Ao mostrar as diversas formas de organização, como parentesco, grupos de idade, formas de governo, alianças político – econômicas, desenvolvidas por diferentes comunidades étnicas e diferentes grupos sociais, explicita-se que a pluralidade é fator de fortalecimento da democracia pelo adensamento do tecido social que se dá, pelo fortalecimento das culturas e pelo entrelaçamento das diversas formas de organização social de diferentes grupos.

Esse tema necessita, portanto, que a escola, como instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais e ao afirmar um compromisso com a cidadania, coloque em análise suas relações, suas práticas, as informações e os valores que veicula (p. 137).

Percebe-se, assim, que o desafio reside em não é só conhecer “a imagem do outro”, mas conseguir desvencilhar nosso modo de ver a partir da nossa cultura. Pois as transformações sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e a mudança no

paradigma do conhecimento exigem uma nova postura na forma de a sociedade se relacionar, aprender, conhecer e produzir. Dessa forma, o desafio para a escola está compreender esses fenômenos e, a partir deles, introduzir mudanças significativas no sistema educacional ao direcionamento de um novo salto histórico.

No momento, o desafio está no ensino de LI nas séries iniciais do ensino fundamental, pois emergem as discussões sobre a inclusão de uma LE na educação infantil, portanto, há necessidade de nos “alfabetizarmos” nas múltiplas linguagens das crianças, para podermos então pensar numa educação voltada para elas que respeite seu direito a viver sua infância plenamente. Também se incluem as culturas infantis como “o desconhecido”, no caso a língua inglesa, ou pouco conhecida, que é essencial aos nossos saberes. Gusmão (1999) nos aponta para

[...] as transgressões criativas, produto e produtora de uma cultura da infância, rica pela especificidade de que é portadora. A cultura da infância nos obriga a rever o absolutismo do pensamento, a intolerância das práticas discriminatórias, a considerar as possibilidades de um trânsito entre competências e sujeitos diversos, mas, nem por isso, hierarquizáveis e desiguais [...] (p. 52).

Gusmão (1999) chama a atenção para a abrangência das culturas e a sua diversidade. Elas são criadas em contextos específicos e apesar da diversidade cultural, a autora não as considera hierarquizáveis.

Neste âmbito, abre-se um leque de possibilidades, e mais, de necessidades de aprofundarmos o conhecimento acerca do mundo infantil existente e como é constituído: suas culturas, seus conhecimentos, suas especificidades, principalmente no espaço escolar.

Roger Chartier (1988), criticando, no campo da história cultural, a divisão entre cultura de elite e cultura popular, argumenta que, em primeiro lugar, “não se pode pensar em cultura de elite ou popular como coisas homogêneas e antagônicas. Elas se comunicam de diversas formas e partilham processos de produção e

consumo”. Finalmente argumenta que: “é preciso pensar” como todas as relações, incluindo as que designamos por relações econômicas ou sociais, se organizam de acordo com lógicas que põem em jogo, “os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais”, logo, as representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado de uma "cultura", seja esta, comum ao conjunto de uma sociedade ou própria do espaço escolar. De acordo com Gusmão (1999),

A existência dos mais variados grupos e de grupos que portam características sociais e étnicas diversas, resultantes de contextos históricos determinados, no caso da sociedade moderna, exige compreender que a cultura envolve a produção da vida biológica e social, sua dimensão material e simbólica, bem como, a dimensão de poder entre grupos e entre sociedades. As culturas resultam assim em sistemas simbólicos e operam como tal, tendo por base a experiência humana vivenciada, experienciada e concebida. Mais que fruto do contato entre coisas, as culturas resultam do diálogo do homem consigo mesmo e com o outro diferente de si, parte de uma mesma humanidade, nem sempre vista como tal, posto que são todas, a um só tempo, unas e diversas, universais e singulares. Esta complexidade, pode-se dizer, constitui outro desafio na compreensão de suas formas de expressão e constituição, principalmente quando pensamos sociedades como a nossa em que as relações entre os homens refletem posições de hierarquia e de poder profundamente desiguais (p. 41-78).

Estabelecer, portanto, o diálogo entre campos disciplinares diversos – o ensino de LI nas séries iniciais do ensino fundamental – e encontrar o caminho de operacionalização de conceitos fundamentais de um campo a outro tem sido um desafio e a produção desse conhecimento não pode ser negligenciada ou minimizada por quem quer que seja. Não se quer defender fronteiras rígidas entre campos de saber. Trata-se de se pôr em alerta, num campo e noutro, buscando possíveis formas de integração, de diálogo e de questionamento, que não permitam a emergência de posições ingênuas de defesa pura e simples das diferenças.

É no dia-a-dia, sabidamente, que as condutas se tornam significativas, a partir das significações que se constroem no senso comum, onde se institui a complexificação da realidade social. Não são os fatos históricos excepcionais e

pontuais que determinam a instituição de valores culturais. Peter Berger e Thomas Luckmann (1985, p. 78) consideram que "a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente". É na vivência diária que os homens são lançados em múltiplas realidades que aparecem como normais, evidentes e, diante delas, têm atitudes "naturais" e ordenadas. É também na vivência do "aqui" e "agora" que os homens constroem o mundo e se interessam por ele, porque é este mundo que lhes está ao alcance imediato. É no cotidiano que a criação humana se perpetua, pois é "na vida cotidiana que se situa o núcleo racional, o centro real da práxis".

Esta cotidianidade, contudo, não é percebida pelos homens, parecendo distante, desprezível e invisível aos sistemas acadêmicos mais elaborados. A cultura é estruturada espacial e temporalmente de modo diferente em cada sociedade cuja temporalidade é marcada pela rotina do município com suas datas festivas e regularidade dos acontecimentos (Festa do Cupim, Oktoberfest, safras, festas religiosas, aniversário do município, etc.). Nesses eventos pode-se perceber que as relações sociais são marcadas pela pessoalidade que geralmente exerce um controle muito eficaz sobre os membros de sua coletividade. A vivência nesta coletividade, buscando o reconhecimento social, significa, portanto, aderir ao seu sistema de valores e desempenhar comportamentos para cumprir o papel social que foi designado pelo grupo. A conveniência é, assim, "um gerenciamento simbólico da face pública de cada um de nós desde que nos achamos na rua" (MAYOL, 1996, p. 47). O autor engendra de forma simultânea a maneira com que se é percebido pelos outros e um meio de se obrigar à submissão pela regulação interna que se desenvolve no sujeito, ditando comportamentos adquiridos por herança, seja afetiva, política ou econômica.

Michel de Certeau (1996) destaca a riqueza dos relatos das experiências dos

sujeitos em relação ao espaço. Este autor considera que, no momento em que uma pessoa transforma sua experiência em relato, já está filtrando e estabelecendo ligações com o universo cultural que lhe está internalizado. Relata que "esses comportamentos de relato oferecem, portanto, um campo muito rico à análise da espacialidade. [...] O relato tem papel decisivo. Sem dúvida 'descreve'. Mas 'toda descrição é mais que uma fixação', é 'um ato culturalmente criador'" (op. cit. p. 49).

Esse dois fragmentos anteriores nos levam novamente à colonização da região, que apresenta alguns dados culturais que merecem ser abordados. Segundo Gregory (2002), em relatórios de empresas madeireiras e colonizadoras, como a Maripá,

Os pioneiros recebiam nome e sobrenome. O nome identificava o indivíduo, mas era o sobrenome que concedia identidade e origem." Ainda conforme Gregory, "os colonos eram qualificados por suas habilidades e origens, isto é, ter a paternidade caracterizada, apresentar valores culturais, ter bons costumes e saber idiomas coloniais (p.160).

O que pode ser notado nesse fragmento é que a colonizadora acabava por "selecionar" os (i)migrantes que se enquadravam dentro do que era considerado "tipo ideal" para se fixar no local. O processo não era aberto a qualquer grupo étnico, e prossegue,

Quer-se migrantes que tenham identidades, origem, que falam a mesma língua, que têm costumes sociais iguais, as mesmas cidades natais e que possuem uma organização e experiência cooperativista altamente desenvolvida (MULLER, 1986, apud GREGORY, 2002, p. 135).

Outro aspecto importante da cultura e da identidade era a religião, que sempre esteve presente desde o início da colonização. Segundo Gregory (2002, p. 161), "ter boas relações com as igrejas católicas e evangélicas garantiria a boa propaganda de pastores e padres junto aos colonos dispostos a encarar a migração". O sagrado se constituía em fator que exercia muita influência nos negócios, pois os

padres e pastores garantiam os préstimos religiosos aos colonos que optassem pela migração. E Gregory, em sua reflexão, nos apresenta a comunidade e a igreja como elementos fortes, e que a Alemanha ajudava financeiramente os imigrantes, sendo que “religiosidade, etnicidade, comunidade eram elementos constitutivos da identidade colonial e elementos que influenciavam na escolha da localidade para a constituição familiar” (p. 162). Resgatar a memória das transformações vividas na localidade permite analisar a realidade estabelecendo relações com outras, presentes ou passadas, verificando permanências e transformações.

Então era interessante observar que o pessoal sempre acabava se reunindo, formando grupos com as pessoas da mesma raça. O grupo dos descendentes de italianos, alemães, poloneses, paraguaios e os bugres. Os bugres ficavam mais perto dos paraguaios (NIEDERAUER, 1992, p. 64).

Pode-se constatar, nessa citação, que os movimentos (i)migratórios, como se apresentam, espelham a desigualdade social, pois os descendentes de europeus, conforme visto anteriormente, adquiriam suas propriedades enquanto que os paraguaios e os bugres eram contratados para desempenhar trabalhos, isto é, a mão-de-obra escrava ou similar. Assim é possível observar diferentes posições, discriminação e injustiça no período da colonização, e nos faz compreender a situação atual dos povos indígenas na luta pela demarcação de suas terras e a manutenção de sua cultura.

No município, dentre as manifestações culturais a religiosidade é um sentimento ressaltado entre os munícipes, o que pode ser constatado pela quantidade de igrejas existentes em relação ao número de habitantes, tais como igrejas católicas e pentecostais de diversos credos. Dessa forma, as missas ou cultos são muito freqüentadas, pois as famílias unidas fazem questão de não faltar às missas ou rezas e essa tradição vem desde o início da colonização e se mantém até hoje.

Dados fornecidos por membros do Clube de Idosos ajudam a tratar da

questão religiosa, demonstrando que a comunidade religiosa dos católicos é a de maior número no município e as celebrações religiosas são feitas em língua portuguesa. Durkheim deixa antevermos a religião como um elemento decorrente da vida em sociedade:

[...] a sociedade só pode fazer sentir sua influência, se ela for ato, e ela só é ato se os indivíduos que a compõem estão reunidos e agem [sic] em comum [...] Portanto, é a ação que domina a vida religiosa pelo simples fato de que ela tem por fonte a sociedade (1912, p. 495).

A Igreja Evangélica Congregacional do Brasil foi fundada em 1960, sendo seu primeiro pastor morador de uma cidade vizinha. Duas famílias, de ascendência alemã, iniciaram as atividades da comunidade. Os encontros eram realizados nas residências, posteriormente nas escolas, até que foi edificada a capela. Hoje (mar. 2005) são aproximadamente 95 famílias da comunidade e, por serem de origem alemã, a maioria dos cultos é feita nessa língua.

A Igreja Batista registra a primeira pregação em 1954, na casa de um morador das proximidades do município. A fundação oficial foi em 1984, conta com 55 membros e seus cultos são feitos também na língua alemã.

A Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil foi fundada em 1956 por pastores de outras localidades. Inicialmente contava com 12 membros e seus cultos eram em língua polonesa. Atualmente a comunidade conta com 250 membros e, como há uma diversidade étnica, os cultos são em língua portuguesa.

De acordo com o pastor, a Igreja Evangélica Luterana do Brasil Congregação São João teve início em 1957, sendo oficialmente fundada em 1964. Iniciou com 13 famílias. Segundo o pastor, os imigrantes alemães deram continuidade às suas tradições religiosas (na maioria das vezes, o luteranismo) e mantiveram uma educação bilíngüe. Por outro lado, adotaram o Brasil como pátria, sentimento que afluía nos dizeres: “amor à nova pátria e fidelidade à velha-pátria”. Hoje a

comunidade conta com 57 famílias e 245 membros, seus cultos são em língua portuguesa, tendo em vista a grande diversidade étnica.

A Igreja do Evangelho Quadrangular foi fundada em 2000, iniciando com 8 membros e conta hoje com 40 membros. Seus cultos, desde o início, sempre foram realizados em língua portuguesa. Sabemos que, no que se refere às religiões, sua origem, língua, necessita de um estudo mais aprofundado. Porém é notório que essas instituições religiosas exercem influência nas decisões e transformações do município, pois, conforme Durkheim, a religião aproxima a sociedade.

Observa-se a contribuição decisiva que traz à conservação da ordem social [...] a orquestração das categorias de percepção do mundo social que, estando ajustadas às divisões da ordem estabelecida (e, por isso, aos interesses dos que dominam), e comuns a todos os espíritos estruturados conformes a estas estruturas, se impõem com todas as aparências da necessidade objetiva (BOURDIEU, 1979, p. 549).

Assim Bourdieu enriquece a análise estrutural de Durkheim, da seleção e imposição dos sistemas de classificação. As formas culturais podem ser interpretadas como uma antropologia materialista a partir das diversas formas à reprodução e à transformação das estruturas de poder.

Dessa maneira, como a cultura é constantemente reconstruída a partir das diferentes experiências dos sujeitos ou grupos, as religiões instituídas a partir dos espaços vividos estão permanentemente se modificando, dependendo da perspectiva.

Para finalizar, o conhecimento histórico permite entender que a constituição do município e região deu-se com a contribuição de diferentes grupos etnoculturais. Bhabha entende a “diferença cultural” como um “processo de enunciação da cultura como conhecível, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (BHABHA, 1998, p. 63). A compreensão da sua diversidade que, segundo o autor, é uma “categoria ética, estética ou etnologia comparativas” (ib.) e a interação

entre os grupos em meio à articulação dos contextos culturais, políticos, sociais, religiosos, nos ajudará no estudo do contexto e das relações que se estabelecem com a nossa pesquisa. Ao recuperar as origens, estamos valorizando quem as trouxe e, a partir disso, os seus descendentes, o que, por conseguinte, irá refletir na escolarização do cidadão. Esse resgate histórico e cultural proporcionará aos estudantes que os embates discriminatórios e preconceituosos sejam superados. Nesse sentido, Bhabha (1998) observa que:

Os termos do embate cultural, seja através de antagonismos ou afiliações são produzidos performativamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou éticos “preestabelecidos” inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. [...] O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencontrar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. [...]

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (p. 20-21).

Dessa forma, toda essa diferença emana costumes próprios, no município, que são compartilhados, pois a individualidade é preservada. Não quer dizer que as diferenças são homogeneizadas, mas as redes de relacionamento só se constituem nas relações com o outro. Portanto, a partir dessas informações a criança, além de valorizar a sua cultura, poderá estabelecer atitudes de respeito em relação às diferentes culturas.

1.4.2 A educação no município: ontem e hoje

Após toda a trajetória percorrida até aqui, isto é, a formação do município,

seus aspectos culturais e as formações religiosas, que contribuem para contextualizar esse estudo, estamos chegando próximos ao "coração" da nossa investigação. A necessidade de escolas crescia com a chegada de (i)migrantes, pois era grande o número de filhos nas famílias e havia uma tradição de oferecer-lhes educação formal. Ainda, conforme relatos, as escolas eram construídas o mais próximo possível das residências dos alunos porque as estradas e meios de transportes não apresentavam condições favoráveis para que os alunos se deslocassem para as escolas mais centralizadas.

A partir da modernização agrícola surgem as novas formas de produção ocorridas a partir dos anos 70 do século passado (século XX). As condições de transporte começaram a apresentar mudanças significativas. Com melhores veículos de locomoção particulares, coletivos, as estradas foram ampliadas e melhoradas, resultando, assim, num aumento de circulação e de consumo. Com o passar do tempo novas estradas foram abertas e, a partir dos anos 1990, o poder público municipal implanta o transporte coletivo para buscar os alunos em suas residências e levá-los até a escola. Atualmente, em 2005, constatamos que existe apenas uma escola no município (nela fizemos a pesquisa), e foi assumida pelos poderes públicos: o municipal e estadual.

A educação escolar iniciou-se conforme a Folha Bragadense (2000), jornal do município, com a criação da primeira escola, próxima ao Porto, num povoado denominado Rio Branco, situado na área do atual município de Pato Bragado. Segundo Niederauer (1992, p. 162-163), em 1938, o professor Raphael Garcia, filho de paraguaios, começou a lecionar para 3 crianças filhas de paraguaios e argentinos que habitavam no local. Em setembro de 2000, este professor pioneiro recebeu homenagem do jornal do município. Nascido em 1915, Raphael Garcia chegou à região quando esta ainda era explorada pela Fazenda Britânia. O jornal narra os

primeiros episódios passados pelo professor: teria transformado uma pequena casa de madeira em escola, a sala de aula da época não passava de um quadro negro (ainda presente no museu do município), alguns pedaços de giz e um banco para todos os alunos.

Já que estamos discorrendo sobre o material utilizado, vale destacar um objeto que foi muito significativo para professores e alunos que passaram por experiências mais antigas. Trata-se de um período em que cadernos de folhas de papel eram raros e nem todos os alunos podiam comprar. Portanto, usavam-se quadros de pedras para escrever. Cada quadro era chamado lousa, e apresentava 18cm de largura por 26 cm de comprimento, contornada por uma estreita moldura de madeira. Por se tratar de uma lousa, as anotações eram apagadas e refeitas a cada nova lição. Segundo informações obtidas através de moradores mais antigos, “era preciso cuidar para que as atividades não fossem apagadas por descuido. Por levar o caderno dentro de uma sacola de tecido com alça comprida, a tarefa de casa às vezes sumia antes mesmo de retornar à escola”. Existe uma lousa dessas exposta no museu da cidade.

No município, a educação formal teve início em 1953, com o professor Hugo Antônio Frank. Inge Römer (1998) relata que esse professor era funcionário da empresa Maripá,

Contratado como intérprete de um dos proprietários da Olaria Maripá, Arthur João Thober, que não falava português. Além de interprete, em função da necessidade de educar os filhos dos pioneiros que residiam no local, também foi contratado para ser professor, na vila, sendo remunerado pela empresa que construiu a escola. O professor Frank sabia falar bem o português, o que era raro nessa época na localidade, pois havia aprendido no exército, quando prestava serviço militar durante o período da guerra (p.10).

Podemos perceber novamente que o português, nesse caso, era ensinado a alunos de outras línguas. Parte-se do princípio de que as crianças (nativas ou (i)migradas, pobres ou ricas, brancas, negras, índias ou mestiças) tinham modos de

vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e no papel que exerciam na sua comunidade. Passadas mais de cinco décadas, pode-se perceber que no município permanece essa diversidade lingüística. No passado, o fracasso escolar era provocado pela linguagem, pois os alunos, filhos de (i)migrantes, e conseqüentemente apresentavam *déficits* verbais que dificultavam a sua adaptação à escola e a assimilação dos conteúdos que essa lhes transmitia.

E hoje? Como o processo educacional acontece no município? Pois, como referimos no início deste estudo, trata-se de região de fronteira com um contexto multicultural. Será que isso tem interferido na aprendizagem da LI? Conforme relatos da professora e diretora da escola,

Em nenhum momento os alunos apresentam dificuldade para aprender a LI. A dificuldade para eles surge no momento de aprender a língua portuguesa, pois os descendentes de alemão, principalmente, trocam as letras, por exemplo, o *p* e *b*, *f* e *v* entre outras. (P_E/ D_E, , 01/04/2005)

Verifica-se um aspecto relevante nesta análise, pois a LI goza de prestígio na visão de nossos sujeitos de pesquisa que chegam a enaltecê-la em detrimento a sua própria língua. As entrevistadas afirmam que a dificuldade em aprender não está relacionada à LI e, sim, à língua portuguesa. Segundo Cagliari (1991, p. 85), “Essa realidade lingüística precisa ser bem entendida pela escola, para que ela não cometa injustiças para com os alunos e comprometa o processo de Educação a que se propõe”.

Retomando nosso escopo, segundo o livro de registros de matrículas a escola foi fundada em 1957. O primeiro diretor foi Laudélio J. Schneider, formado no curso primário da época. Permaneceu até 1965, quando, Léo Hickman assume. Este havia cursado o antigo 2^o grau, cerca de 10 anos de escolaridade e permanece no cargo por dois anos. Em 1967, ainda de acordo com o livro, a escola contava com mais cinco

salas de aula em alvenaria e, no período de 1957 a 1967 passaram pela escola 1615 alunos. O município contava com uma população, segundo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), de 4.103 habitantes (total), relacionados entre as décadas de 1960 a 1970, sendo 759 da área urbana e 3.344 da área rural. Na seqüência, em 1968, o diretor é Idair Antônio Cassol, formado em letras e permanece até 1981. Nesse período a escola foi ampliada. No ano seguinte, quem assume é o professor Ernesto Kronbauer, formado em história e especialista em história da América, permanecendo na direção por dez anos. Nesse contexto pode ser notado que, nesses 30 anos, isto é, de 1957 até 1987, as mudanças foram gradativas. A primeira direção tem início com um cidadão cuja escolaridade era de 1ª a 4ª série e, após duas décadas, assume um diretor com o título de especialista. Na década de 1980, o profissional que possuísse título de especialista era detentor de *status* social perante os demais. Atualmente (2005), porém, a maioria dos professores já possui esse título, mas é evidente que ainda existem professores não graduados, contudo em proporções bem menores, do que no ano de 1980. Os apelos para que os professores continuem seus estudos é muito grande. Ao professor, portanto, cabe a consciência do seu fazer docente, pois dessa forma, sentirá a necessidade de buscar o aperfeiçoamento. A formação de professores é assunto posterior dentro desta pesquisa.

De volta à escola, com a emancipação político-administrativa do município, em 1993, foi nomeada a professora Dulce T. Campiol, formada no curso normal colegial em nível de 2º grau. Na seqüência, assume a direção a professora Márcia B. S. Brandt, formada em assistente de administração em nível de 2º grau, período em que novas ampliações e a construção de um mini-auditório foram realizadas. Em 1995 foi nomeada a professora Roseli de Oliveira Fries, formada em pedagogia, novas ampliações ocorrem na escola, com a construção do bloco II, destinado à educação

infantil. Em 1997, novamente foi nomeada a professora Márcia Brandt, para exercer a função por dois anos. Nesse período foi construído e inaugurado o ginásio de esportes da escola.

Durante o período de 1999 a 2000, foi nomeada a professora Clarice Klein, formada em letras. A escola contou com o ensino da LI nas séries iniciais do ensino fundamental a partir desse período. No ano de 2000 foi realizada a primeira eleição para direção. Quem assume é o professor Lairton Meinbz, que exerce sua função no período de 2001 a 2002. Formado em ciências habilitação plena em matemática com duas especializações, uma em ensino de matemática e a outra em administração, supervisão e orientação educacional.

Em 2003 assume a direção a atual diretora, cujo nome não será revelado, por ser nosso sujeito secundário de pesquisa. Nesta etapa novas mudanças acontecem na escola. Foi instalado o laboratório de informática com aproximadamente um computador para cada aluno, a escola adquire um data-show e a LI é implantada na pré-escola, porque a escola já estava trabalhando com LI de 1ª a 4ª série há dois anos.

A nomenclatura utilizada deve-se à sua utilização pelo sistema escolar da época. Conforme Gregory (2004),

Até 1971, o ensino, no Brasil, era estruturado sob denominação de Primário, de quatro anos (algumas escolas tinham também o quinto ano, denominado Admissão ao Ginásio), e Ginásio de quatro anos. A Lei Federal 5692/71 estabeleceu o ensino de Primeiro Grau de oito anos e o ensino de Segundo Grau de três anos. O Grupo Escolar foi construído em alvenaria, sendo ampliado em 1976, para 13 salas de aula e outras dependências. Em 1996, contava com 409 alunos, 10 professores e 6 funcionários.

A partir das informações recebidas da Secretaria da Educação da gestão 1996/2000, o município contava, até a formação do Lago de Itaipu, com 11 escolas multisseriadas na área rural; um Grupo Escolar na sede e um Colégio Cenecista (Ensino de 1º e 2º Graus). Nas escolas multisseriadas, alunos de diferentes séries estudavam com um único professor, na mesma sala, conteúdos diferentes. Na maioria das vezes, era um professor que atendia todos os alunos de uma escola.

A partir de 1984, com a estadualização do ensino de 1º Grau (5ª a 8ª

séries), o Colégio Cenecista passou a oferecer apenas ensino de 2º Grau. No ano de 1993, o Estado assumiu, também, este nível de ensino, mudando o Curso de Técnico em contabilidade até o ano de 1997, quando o Colégio aderiu à implantação do Curso Educação Geral (p. 104).

Ainda, conforme o autor, o município contava com um colégio estadual de ensino de 1º e 2º graus, e uma escola municipal de ensino de pré-escolar, 1º grau e supletivo de 1ª a 4ª série, e nesse mesmo ano, foi aberta a extensão do curso supletivo de primeiro e segundo graus do centro de ensino supletivo de Marechal Cândido Rondon (Cesmar), que também trouxe a inclusão do programa de adequação idade e série (correção de fluxo - PAI-S).

Segundo Secretaria de Educação do município, foi fechada a última escola rural em 1998, sob a justificativa de que “não era mais possível manter uma escola e um professor para 9 alunos atendidos em 1997”. Atualmente, há duas escolas no município: o colégio estadual e a escola municipal que funcionam no mesmo prédio, junto a uma biblioteca com acervos do município e das escolas. Nesse complexo escolar único, “são atendidos 1.200 alunos, o equivalente, mais ou menos, 1/3 da população do Município” (GREGORY, 2004, p. 106).

Um funcionário da Secretaria Municipal da Educação nos informa que há um programa de incentivo à formação universitária. Esse programa é desenvolvido pelas Secretarias da Educação e Cultura do município e que aproximadamente 200 estudantes têm se beneficiado através de uma bolsa que cobre cerca de 50% do valor da mensalidade do ensino superior. Além disso, a Secretaria custeia 80% do transporte para que o aluno possa se deslocar para os municípios onde estuda e, se a graduação for em outro Estado, ele recebe uma passagem de ida e volta a cada mês.

Atualmente, com a formação do lago de Itaipu em 1982, os municípios que tiveram parte de suas terras alagadas recebem *royalties* da Hidrelétrica de Itaipu, e uma porcentagem desses recursos é destinada à educação, tanto que, segundo a

diretora, a escola se mantém com o auxílio do município, embora a estrutura seja estadual. A diretora também relata que, nesses últimos anos, muitas inovações ocorreram e estão acontecendo na escola. A exemplo disso, foi o primeiro jornal da cidade, a Folha Bragadense. Sua criação foi iniciativa de um grupo de alunos do colégio, em 1995. Sua publicação acontecia junto com o grêmio estudantil do colégio. Esse jornal aborda os mais variados assuntos, principalmente as festas do município, além de registros importantes sobre aspectos da vida na cidade, com o objetivo de divulgar e socializar as idéias, servindo para debates locais. Atualmente, o grêmio possui uma página interativa na internet. Os alunos no colégio também têm acesso à internet para desenvolver seus estudos e pesquisas.

Ainda de acordo com a diretora, a comunidade se faz presente na escola e, através das atividades culturais (teatros, festas, festival de música, apresentação de grupos folclóricos e demais apresentações), pode-se verificar que existe a valorização da cultura e dos saberes populares. Logo, buscando responder ao porque da inclusão da LI, surge a pergunta: *Por que inglês neste contexto em que percebemos a presença viva de línguas outras além do português, o que não é comum no país marcadamente monolíngüe?* Esses dados nos levam a uma fala da diretora da escola quando em entrevista se lhe perguntou sobre o porquê da opção pela LI na Escola:

É a língua falada no mundo inteiro. Nós temos crianças que não vão ficar a vida inteira aqui. Eles sairão daqui em busca de novos espaços e para isso é necessário a língua inglesa, porque espanhol e alemão eles têm em casa e o inglês é do mundo dos negócios e dos estudos avançados (D_E, 01/04/2005).

Pode-se perceber, na fala da diretora, novamente um contexto multilingüe, o qual registra como principal motivo de a escola ter elegido o inglês como LE a ser ensinada aos alunos. Relata também que, numa ocasião, a escola tinha ofertado o espanhol como LE no ensino médio, mas não tiveram bons resultados e a mesma foi retirada no ano seguinte, sem apresentar explicações pormenorizadas. Alegou simplesmente que não deu certo, pois o ensino médio prepara para o vestibular e, na

ocasião em que foi inserido o espanhol, a seleção para o ingresso nas universidades regionais tinha como única opção em LE, a LI. Essa situação atualmente se modificou com a possibilidade de o candidato optar por mais de uma LE para o ingresso na universidade. Parece que o poder público local não percebeu o movimento no âmbito político e educacional na direção de se abrir a possibilidade de outras línguas estrangeiras como instrumento de avaliação para ingresso nas universidades.

Assim optou-se por oferecer a língua inglesa que além de ser bastante prestigiada, continua a ser bastante valorizada pela comunidade, desde as séries iniciais do ensino público (D_E 01/04/2005).

Nessa declaração percebemos que existe uma valorização e interesse por parte da direção da escola no crescimento intelectual e cultural dos alunos. A conscientização da diretora com relação ao ensino da LI desde a educação infantil exerce um impacto duradouro no cenário educacional do município. Em todos os momentos ela deixa bem claro que as raízes culturais são mantidas, que os alunos têm a oportunidade de usar a língua materna em suas casas e que a LI é ensinada para que o aluno consiga se relacionar com outras comunidades que não a sua, isto é, “o mundo globalizado”, muito citado nos PCNs quando se referem à LE.

É sabido que não existe nem um parâmetro, no ensino fundamental de 1^a a 4^a série, que venha a dar suporte ao ensino da LE nessas séries. Como dissemos na introdução deste trabalho, o ensino da LE já acontece há algum tempo, porém quem está formando esses professores para trabalhar com a LE nas séries iniciais do ensino fundamental? Sabemos que o curso de letras forma profissionais docentes para atuar no ensino fundamental de 5^a a 8^a séries e ensino médio. Cabe ao curso de pedagogia trabalhar com o ensino fundamental de 1^a a 4^a séries, porém o referido curso não trabalha com LE. Logo, os profissionais que atuam nessas séries não tiveram uma fundamentação teórico-metodológica para trabalhar com essa área de ensino/aprendizagem.

A formação universitária do professor, tanto em língua materna quanto em LE, tem sido muito discutida, embora esta prerrogativa ainda não seja cumprida. Através de várias pesquisas desenvolvidas sobre a formação do professor em LE, Magalhães (1994, 1996, 1996a), Liberali (1994, 1999) e Moita Lopes (1996) perceberam a preocupação em relação à qualidade desta formação e o seu resultado nas salas de aula das escolas públicas e privadas. Embora haja uma legislação federal para regulamentar o ensino, este se dá em diversos âmbitos (municipais, estaduais e federal). No caso do Paraná, educação infantil e ensino das séries iniciais do ensino fundamental são de responsabilidade dos municípios, o ensino a partir da 5ª série e o ensino médio são de obrigação do Estado e o ensino universitário seria obrigação da União. Esta divisão de tarefas e a autonomia destes entes administrativos para o ensino podem trazer novos desafios para as universidades, que formam professores para, em princípio, atuar com alunos já alfabetizados, pré-adolescentes e adolescentes. Segundo Miguel Arroyo,

O fato é que nós educadores não podemos mais olhar, apenas, para as linhas da política educacional vindas de cima. Algo de muito sério está acontecendo em baixo, perto de nossas unidades escolares, nas vilas e fábricas, no comércio das relações de força dessa sociedade onde a escola está inserida. Estar atento a esse movimento de forças que se dá no seio da sociedade brasileira e redefinir a escola, nossa prática nesse contexto, eis a exigência. Continuar como estamos, fechados em nosso universo de problemas, teorias e rotinas, é uma forma de opção por um dos lados dessa luta (ARROYO, 1980, p. 05).

Essa citação foi um balanço do movimento docente dos anos 1980, em que ocorreram mudanças significativas no âmbito educacional e vem ao encontro com o que está acontecendo com as nossas universidades. Percebemos claramente a necessidade de mudanças na forma como vem sendo concebida a formação de professor em LE. Pois, conforme visto anteriormente o curso de letras não prepara profissionais para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Prepara docentes para atuar a partir da 5ª série e o curso de pedagogia que está voltado para a atuação

do profissional da educação a partir das séries iniciais, não apresenta em sua grade curricular o ensino de LE. Dessa forma surge a necessidade de repensar a forma como o processo vem ocorrendo no ensino superior. Quando o assunto é LI, precisamos reestruturar, redistribuir as disciplinas que compõem a grade curricular, seja no curso de letras ou no curso de pedagogia quando nos referimos à formação docente, e criar espaço para trabalhar com a alfabetização em LI. Esse assunto será aprofundado no capítulo a seguir em que abordaremos a formação de professor.

2. PROFESSORES ENSINAM LE – QUESTÃO DE FORMAÇÃO

“Sou Professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias, sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”. (Paulo Freire: Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, 1996)

A formação de professores pode contribuir para o trabalho daqueles que vislumbram uma escola com novas responsabilidades e uma universidade preparada para formar profissionais da educação aptos para atuar no mundo atual, que tenham condições de desenvolver o senso crítico ao ter acesso à informação e estejam preparados para o desconhecido, para criar o novo e manterem-se constantemente atualizados.

Para nós, professores brasileiros, essa identidade de profissionais da educação é uma conquista recente, que se vem fortalecendo aos poucos, que nos traz uma nova visão das funções sociais da educação. Vejamos como foi esse processo, ou melhor, como se deu essa conquista.

Até algum tempo atrás, não havia necessidade de o professor das séries iniciais ter formação universitária. Bastava o curso de preparação de professores, o antigo normal, realizado em 4 anos como se fosse um curso técnico do antigo segundo grau, seria o suficiente. O magistério era o curso formador de professores

para essa finalidade. Era comum a utilização do termo vocação para os profissionais da área, referindo-se a quem apresentasse as características pessoais tais como: gostar de crianças, ter paciência, abnegação, etc... Logo, o fazer docente estava associado à maternidade, e às atividades domésticas, por conseguinte associado à mulher, que teria o magistério como missão, menosprezando-se o saber acadêmico e teórico para a realização do trabalho docente.

Os reflexos dessa visão preconceituosa eram facilmente percebidos através da baixa remuneração salarial e do rótulo pejorativo que a profissional da educação recebia: “a professorinha primária”. Foi em 1961, com a publicação da primeira LDB, Lei nº 4.024, que houve a equiparação do curso normal a outros cursos de nível médio. Apesar de ser público o fato de um grande número de professores não titulados trabalharem nas escolas, o que despontava naquele momento era a possibilidade de se realizar um “exame de suficiência” por escolas credenciadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Com a Lei 5.692/71 e a política de profissionalização, o ensino de 2º grau (denominado ensino médio atualmente) acaba por descaracterizar ainda mais o curso normal que, se já não estava bom, ficou pior ainda. A decadência do curso normal prolongou-se através do ano de 1980, pois, na vigência da Lei 5.692/71, o que havia era um curso preparatório, e exames realizados pelos Conselhos Estaduais de Educação. Foi no final desse ano que surgiram os primeiros rumores sobre a necessidade de formação desses professores, cabendo ao curso de pedagogia essa responsabilidade. Com a Constituição de 1988 e a nova LDB, Lei nº 9394/96, a formação passa a ser concretizada. De acordo com leituras efetuadas, temos conhecimento de que algumas universidades já estavam formando professores desde 1980. Assim, o que a LDB fez foi legalizar um processo que estava acontecendo.

Conforme a lei, os profissionais da educação das séries iniciais do ensino fundamental devem ser formados em nível superior, porém o nível médio, na modalidade de magistério, também é aceito como formação mínima. Em toda trajetória do ensino primário ou das séries iniciais do ensino fundamental, em nenhum momento foi cogitada a introdução da LI nessas séries. A LDB não traz nenhuma resolução que respalde ou proíba o ensino da LE nas séries iniciais e nem com relação à formação de professores para trabalhar com a alfabetização de LE nas respectivas séries. Em fevereiro de 2005, foi aprovada a resolução que facilita inclusão de habilitações em pedagogia, mas em nenhum momento percebe-se a preocupação com a formação em LE, conforme extrato abaixo.

Os estudantes que concluírem o curso de pedagogia até o fim deste ano terão o direito a acrescentar – apostilar – habilitações específicas para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental. A decisão consta da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), publicada no Diário Oficial da União do dia 9 último.

O apostilamento de habilitações poderá ser feito desde que o aluno tenha cursado as disciplinas estrutura e funcionamento do ensino fundamental; metodologia do ensino fundamental e prática de estágio supervisionado nas escolas, com carga horária mínima de 300 horas, de acordo com o art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Segundo Odair Melo, assessor técnico do CNE, a Câmara de Educação Superior do conselho instituiu a resolução para facilitar a inclusão de habilitações por parte dos graduandos em pedagogia. “Antes, o estudante tinha de abrir processo no CNE para apostilar habilitações. Agora, ele pode ir direto à faculdade para incluí-las”, explicou.

Como universidades e centros universitários têm o direito de criar habilitações, há vários tipos de especializações no curso de pedagogia. As mais comuns são administração escolar, supervisão escolar, magistério da educação infantil, magistério do ensino fundamental e orientação educacional.

(MEC, 11/02/2005).

Como podemos observar, a lei permite o apostilamento, portanto, há a necessidade de pensarmos a formação (pedagogia /letras) para habilitar professores para atuar com a LE nas séries iniciais. Logo, a possibilidade de apostilamento do curso de LE representaria uma alternativa bastante eficaz à solução de vários

problemas hoje existentes nas escolas. Castro (1999), do mesmo modo que Liberali (1996), afirma que a reflexão crítica é duplamente importante.

Primeiro, porque, através dela, o professor terá uma visão mais consciente quanto à sua prática, podendo inclusive transformá-la durante este processo. Segundo, porque apresenta efeitos significativos, não apenas no contexto escolar, mas na sociedade como um todo (p. 17-37).

Conforme referido acima, o ato reflexivo só tende a render benefícios para o professor, para os alunos e comunidade escolar. Toda reflexão requer pausa e mudança de atitude quando necessário. Através da reflexão percebemos sucessos e fracassos, e buscamos alternativas para superar os fracassos, tornamo-nos mais criativos e seguros em nossa prática em sala de aula. Vygotsky (1962) e Freire (1996) também trazem suas contribuições a respeito da importância da reflexão do professor.

Logo, para que o sóciointeracionismo⁶ Vygotskyano substitua enfoques tradicionais de ensino é preciso, em primeiro lugar, a reflexão do professor sobre a sua prática em sala de aula e sobre o seu desempenho enquanto mediador na aquisição do conhecimento. A esse respeito, Freire (1996) considera a reflexão crítica sobre a prática de suma importância à formação de professores e afirma:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]. Por isso, é fundamental, na prática da formação docente, que o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (p. 43).

⁶ O teórico Lev Vygotsky (1962) construiu o conceito de sóciointeracionismo. Em sua obra ele defende que o ser humano é o resultado da interação com o meio em que vive. Portanto, para potencializar o desenvolvimento de uma criança, é preciso que ela se relacione com outras. É dele o conceito de zona de desenvolvimento proximal, a distância entre aquilo que um indivíduo já sabe fazer sozinho e o que é capaz de realizar com a ajuda do outro. Com base nisso, depreende-se a idéia de que os pequenos precisam se relacionar não apenas com seus pares. Os mais velhos fazem coisas que os menores ainda não conseguem realizar sozinhos e isso é um convite ao aprendizado.

Considerando a atividade docente que leve para a sala de aula a educação multicultural, a cultura deve ser vista com base na relação das partes com o todo. Na seqüência, Padilha (2004) apresenta-nos um recurso de análise multicultural.

Se considerarmos a existência de um professor que chamaríamos de “professor monocultural” - o que não seria possível em “estado puro” - analisaríamos sob a perspectiva pedagógica, os eventuais porquês das diferentes formas de resistência ou as abertas oposições docentes às mudanças, sobretudo curriculares. Poderíamos, ainda, buscar os motivos pelos quais o próprio sistema educativo apresenta, algumas vezes, inércia ou indiferença em relação à possibilidade de alterar rotinas escolares e a organização do próprio sistema para mudar. É importante reiterar que uma análise pedagógica do fenômeno multicultural, presente na escola, ajuda-nos a evitar as simplificações sobre o tema, que podem estar presentes nas propostas educacionais, geralmente salvacionistas. Estas, em nome de criar um modelo multicultural, caem no reducionismo de uniformizar ou tentar universalizar determinados procedimentos didático-pedagógicos, desconsiderando, assim, as diferentes variáveis que influenciam o processo Educacional, o que nada tem a ver com a compreensão de uma educação intercultural e de um currículo intertranscultural que defenderemos (p. 234).

Entende-se como educação intercultural, segundo Fleuri (1998, p. 9), “a busca de criar contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus contextos sociais e culturais”.

Conforme Schön (1992, p. 88), “a importância de formar professores reflexivos e sobre as suas práticas com alunos na escola, ajudando a construir, assim e cotidianamente, a educação escolar de que se necessita em países como os da América Latina”. Relacionamos essa afirmação à prática comunicacional do professor com as diversas mídias, quer no seu autodesenvolvimento, quer na sua relação com o aluno.

O aumento do grau de formação dos professores na educação básica tem ocorrido em atendimento à exigência da LDB, cujo título VI, artigo 62, dispõe que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em

curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Logo os professores não licenciados terão prazo até 2006, para que se qualifiquem adequadamente para exercer suas atividades docentes.

A professora pesquisada não possui habilitação em LI, pois o ensino de LI nessas séries não exige habilitação, porém ela faz a diferença ao dizer que foi em busca do conhecimento, fez cursos de LI e se preocupa em dar continuidade aos seus estudos para poder trabalhar cada vez melhor as suas aulas. Vejamos a transcrição:

P: Qual é a sua formação?

P_E: Português e literatura.

P: Porque trabalhar com inglês?

P_E: Eu trabalhava Português de 5^a a 8^a, uma vez, uma 5^a série ficou sem aula. O professor saiu de licença e ficou uma turminha só, sem aula, por três meses, e o diretor é... Pediu que eu desse aquelas aulas. Eram duas aulinhas semanais, eu não tinha muita... Bagagem. Eu até escrevia a pronúncia do lado para eu trabalhar. E aí, eu trabalhei uns quinze, vinte dias e eu entrei num curso. Foi por causa disso que eu comecei a trabalhar inglês. E hoje, eu só tenho inglês. É por isso que eu comecei, quer dizer, eu estudei magistério inglês, só que assim... Nunca pensei, vou me formar uma professora de inglês. Foi por causa da falta de professor de inglês, na Escola faltando... E eu fui praticamente obrigada a dar essas aulas, comecei a gostar do inglês, e fui fazer cursos e depois disso nunca mais deixei. (P_E, 01/04/2005).

Como podemos perceber na transcrição acima, quando o diretor pede à professora para assumir as aulas, esse pedido vem repleto de respeito e valorização pelo trabalho da professora e para com os alunos, pois se o interesse do diretor fosse apenas em não deixar a turma sem aula ele poderia ter posto qualquer outro profissional, independente ou não de saber LI, mas como essa profissional tem demonstrado compromisso com a educação, o nosso sujeito de pesquisa faz a diferença ao demonstrar a responsabilidade e seriedade com que desempenha a função docente.

Quando a professora faz referência à forma como ela se preparava para dar essas aulas, percebemos, nesse caso, que a LI era vista pela professora a princípio como conhecimento de vocábulos e sons. A professora, através do uso do dicionário e escrita da pronúncia ao lado das palavras, uma ferramenta operacional que, norteadas

pela sua crença de como se aprende uma língua, proporcionasse sistematicidade e compreensão desta. Tal estratégia pode, aos olhos de muitos estudiosos, refletir numa pedagogia deficiente, porém era a única da qual dispunha no momento.

Dessa forma, é preciso refletir sobre a necessidade de investigar não só sobre quais são, mas também por que professores escolhem suas práticas singulares de ensino. É imprescindível buscar compreender o que pensam e fazem os professores com relação ao ensino de LI, ou seja, conhecer quais são suas crenças em torno dessa questão, como elas foram construídas e desenvolvidas e como influenciam a sua prática. Através da explicitação dessas crenças, assunto do Capítulo V, poderemos oferecer um panorama de como se encontra o ensino de LI atualmente.

Conforme Rodrigues (2002), a razão básica para o constante aparecimento de novos métodos e abordagens é a busca por maneiras de ensino que favoreçam a aprendizagem da língua-alvo a ponto de fazer com que o aluno conseguisse se comunicar de modo eficiente. Entretanto, constatação feita pelo autor demonstra uma certa incoerência entre o surgimento de um grande número de métodos e as severas críticas relacionadas à pouca ênfase ao ensino do vocabulário, uma vez que o léxico é parte substancial da língua e, portanto, inerente ao processo de comunicação. Os aprendizes geralmente afirmam que o vocabulário é sua maior dificuldade no estudo da LI; além do mais, nós, professores, sabemos que, mesmo após os alunos terem noção da gramática em LI, na hora de uma conversação percebemos que a deficiência está relacionada à ausência de vocábulos para que consiga proferir seu discurso naquele determinado contexto.

Widdowson (1978), um dos pioneiros do movimento comunicativo, reconhece o componente lexical como a origem mais provável de mal-entendidos durante a comunicação. Segundo o autor, falantes nativos conseguem melhor entender

sentenças não-gramaticais com um vocabulário preciso do que sentenças gramaticais com um vocabulário impreciso.

Meara (1980), tal como o autor acima, confirma que o baixo conhecimento lexical é identificado pela maioria dos alunos como a sua grande fonte de problemas no estudo de uma LE e que o uso impreciso de palavras é a causa mais significativa de mal-entendidos. Vermeer (1992) defende que o conhecimento gramatical não faz ninguém proficiente em uma língua; e prossegue afirmando que conhecer o seu vocabulário é a chave para entender e ser entendido e, por isso, a principal parte no estudo de uma nova língua deveria consistir em aprender palavras.

Laufer (1997, p. 140) conclui que o vocabulário não é mais vítima de discriminação na pesquisa referente ao ensino/aprendizagem de línguas; após décadas de negligência, hoje ele é reconhecido como um aspecto central em qualquer estudo da linguagem. Laufer (op. cit.) acredita que a negligência ao vocabulário se devesse ao fato de o ensino/aprendizagem de línguas ter sido influenciado pelas teorias lingüísticas que preferiram estudar a gramática e a fonologia por serem sistemas fechados e, portanto, se prestam muito mais à abstração e generalização do que o vocabulário, que é um conjunto aberto. Como uma boa teoria é aquela que dá conta do maior número de eventos da maneira mais simples possível, a teoria da gramática é mais poderosa do que a teoria do léxico.

Maiguascha (1993) acredita que a problemática em torno da compreensão do sistema lexical da língua que ensinamos pode resultar em uma prática de instrução de vocabulário extremamente pobre, na maneira desorganizada com que os alunos são expostos às palavras, nas maneiras impróprias de fornecer o significado das palavras e na freqüente associação do ensino de palavras com a prática da leitura.

Se, por um lado, os resultados insuficientes e decepcionantes, tanto para os alunos como para os professores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de

línguas, podem ser explicados pela natureza deficiente do ensino lexical, por outro lado, há fatores mais abrangentes que também podem repercutir negativamente no aspecto pedagógico e que não podem deixar de ser discutidos aqui. O fato de a LI ser uma LE no Brasil, e não uma segunda língua, ou seja, não falada fora do contexto normal de instrução, implica uma série de fatores que não contribuem com o processo de ensino/aprendizagem de palavras. O tempo de exposição à língua materna é incomparavelmente maior do que a LI, o que resulta numa aprendizagem da LI longe do pretendido pela instituição escolar e sociedade.

Não queremos dizer que a única ou a melhor forma de se adquirir o vocabulário da LI é através da situação de imersão, porém há muitos fatores que devem ser levados em conta ao levantarmos essa questão, e a quantidade de insumo é uma delas. Krashen (1983), em sua “abordagem natural”, explica que aprendizes de LE muitas vezes não recebem recursos suficientemente apropriados ao seu estágio de aprendizagem, ao contrário dos falantes nativos, porque geralmente iniciam seu estudo com uma idade bem mais avançada do que aquela em que começaram a aprender sua língua materna. Isso é fator negativo, porque, por estarem nos primeiros estágios de aprendizagem da língua, o repertório lexical desses alunos é bastante limitado e, conforme o autor, é preciso haver um conhecimento mínimo do idioma para que o aluno consiga se beneficiar da situação de imersão, caso contrário não haverá compreensão do que será dito a ele.

Retomando a entrevista, quando a professora faz referência aos cursos, percebemos o caráter imediatista com que ela tenta solucionar uma deficiência com relação à LI, pois, se fosse optar por um curso universitário, demoraria no mínimo três anos para se graduar e a substituição era por alguns meses. Isto demonstra a necessidade de os professores e da universidade estarem em constante diálogo para que as informações sejam trocadas e que os professores, após tomarem

conhecimento sobre as atividades propostas pela universidade possam participar das oficinas, cursos de extensão e formação continuada para atender a essas necessidades mais imediatas. Ao retornarem para a universidade os professores egressos encontrarão apoio complementar a sua formação em que serão auxiliados no aspecto didático e lingüístico.

As Diretrizes Nacionais da Educação, aprovadas em fevereiro de 2002, estipulam que, no prazo de dois anos, a partir daquela data, os cursos de formação de professores para a educação básica deveriam se adaptar a esta resolução⁷. A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, determina que a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 horas, em 200 dias letivos por ano dispostos na LDB e será integralizada em, no mínimo, três anos letivos. Acreditamos que novas idéias surgirão e que essa seja uma oportunidade ímpar para repensarmos o perfil dos cursos de letras (que prevêem o ensino de LE apenas a partir da 5ª série) no país, pois, conforme referido várias vezes durante este trabalho, o ensino de LE nas séries iniciais já está acontecendo.

Outro ponto interessante a destacar é que, em dezembro de 2004, o Ministério da Educação autorizou as instituições de ensino superior a oferecer até 20% da carga curricular, de seus cursos reconhecidos, na modalidade semipresencial. A oferta de disciplinas semipresenciais, de acordo com a Portaria nº 4.059/2004, deverá incluir métodos e práticas de ensino/aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação, além de

⁷ A Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/04/1999, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. A Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No caso do nível superior existem, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de cada curso (ver cne.gov.br, site do Conselho Nacional de Educação).

prever encontros presenciais e atividades de tutoria. A oferta será também considerada pelo MEC nos procedimentos de reconhecimento e de renovação dos cursos da instituição. Em nenhum momento, porém, faz referência ao ensino da LE para as séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Libâneo (2004), os sistemas estaduais de ensino deveriam criar em sua estrutura organizacional, um órgão tipo Coordenação Geral de Centros de Formação Inicial e Continuada de Professores (CFICP), para formar professores para atuarem na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental com jovens e adultos e na educação especial em nível médio.

Conforme Libâneo (1997, p. 173), “tornar o professor co-construtor de seu processo de trabalho implica que ele avalie judiciosamente sua prática a partir da reflexão em cima de seu trabalho, com base em teoria”. O autor nos aponta para a necessidade da fundamentação teórica do professor junto com a sua prática, embora a experiência do professor em sala de aula também seja válida, mas a partir das teorias o docente terá maior segurança para desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

O processo do fazer docente na área de LI é, em parte, engendrado pela imposição de métodos ditos científicos, que submetem o professor às imposições da técnica pedagógica e lhe retiram o poder de questionar e transformar sua prática de sala de aula. Uma vez preso a métodos pouco eficientes, o professor perde sua capacidade de interferir sobre o processo educativo e se vê reduzido a um mero executor de ações sem significado. Silva (2001), ao tratar da formação de professores tão necessária, aponta-nos para o fato da busca de um diploma e não do aperfeiçoamento profissional,

Faculdades de beira de estrada, cursos aligeirados, ausência ou precariedade de experiência prática em sala de aula, diluição do domínio da matéria etc., são índices que revelam a pobreza intelectual do professor. Igual a ninhadas de coelho, o país vê nascer faculdades

de letras e pedagogia por todos os cantos, atendendo na forma de cursos vagos em finais de semana. À distribuição farta de diplomas segue-se, em momento posterior, a fragilidade do ensino no âmbito das escolas de 1º e 2º graus. Veja-se o absurdo da situação: o magistério coloca-se como um dos únicos lugares onde quem não sabe e não tem competência ainda se estabelece! (p.60).

Ainda assim, não há professor habilitado para ensinar LE para crianças. A formação deveria propiciar aos professores que fossem capazes de refletir sobre sua própria atuação em sala de aula e de sugerir mudanças quando necessárias, sempre pautados em um conhecimento teórico relevante, não se restringindo apenas a sua formação universitária. Deveriam ser contemplados principalmente aqueles profissionais que há muito passaram pelos bancos universitários. A universidade precisa resgatar os egressos para que a eles seja proporcionado um novo olhar sobre a sua prática, pois esses egressos devem estar sedentos por teorias que comuniquem com a prática e que façam sentido no seu fazer docente para que recuperem a auto-estima profissional ao perceberem que, para trabalhar com as necessidades dos alunos, não há que se debruçar sobre teorias gramaticais, repetições ilógicas, mas, sim, na prática de realizar atividades que envolvam comunicação real. Tal comunicação ocorre quando os sujeitos são livres para trocar conhecimentos. Ao contrário, num jogo de pergunta-resposta, no qual os alunos são obrigados a repetir estruturas preestabelecidas, por exemplo, “where is the book? – The book is on the table” (Onde está o livro? – O livro está sobre a mesa), sendo que ambos conhecem a resposta, não há, portanto, comunicação real, mas apenas a prática mecânica de estruturas. A LI tem que fazer sentido, se não, não há por que ensiná-la. Ainda, conforme Silva (op. cit.),

Uma vez diplomado, definitivamente pronto e acabado para a prática do ensino – essa a idéia que lamentavelmente parece imperar na seara do magistério. A formação contínua do professor é um processo que não pode ter fim, numa época da mais alta aceleração das descobertas científicas. Mais do que isso: ser professor é assumir um compromisso com o conhecimento, com a cultura elaborada, transformando-se *ad eternum* nos diálogos travados com as novas gerações. Por outro lado, considerando o exposto a respeito da

formação dos professores, a atualização coloca-se como uma necessidade ainda maior, sem o que a escola corre o risco de ficar fora de seu tempo (p. 62).

A formação não se encerra com a conclusão do curso ou outros eventos, porque deve ter o caráter de continuidade, que se concretiza por meio de seminários, conferências, cursos e oficinas, que são fatores que promovem uma reformulação e uma modificação da metodologia em sala de aula, quando esta não estiver dando bons resultados. De acordo com Faria (2002),

O novo professor preocupar-se-á também com as informações a serem transmitidas. Não se deixará levar pela idéia de que pobre não tem condições de aprender e não facilitará tudo a ponto cair no genérico-vazio, nem na simplicidade a-científica. Preocupar-se-á em ter uma linguagem adequada à sua clientela, isto sim, mas usará a escola para instruir de fato seu aluno, dar-lhe-á informações sobre a vida, a história passada e presente [...]. Desenvolverá seu raciocínio a fim de que possa manipular novas informações, aguçar seu espírito crítico, permitirá o desenvolvimento de sua criatividade (p. 87).

Vemos, assim, o quanto é importante o professor manter-se atualizado não só na sua disciplina, mas culturalmente e com os acontecimentos de uma forma geral. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) e Almeida Filho (1995) demonstram a importância na formação continuada do professor para que não fique parado no tempo, apenas repassando uma prática adquirida em sua formação básica.

Ao questionarmos a professora da pesquisa sobre a sua atualização, ela nos aponta para os cursos que tem feito e na sua participação entre um grupo seletivo de professores que discute e elabora propostas de mudanças curriculares no Paraná.

P: O que você faz para se manter atualizada com a língua inglesa?

P_E: Eu leio, eu faço curso, se eu tenho dúvida // de uma palavra eu procuro, pesquiso em dicionário, gramática da língua inglesa, eu ouço a palavra muitas vezes se tenho dúvida. Tenho CD, ouço, faço cursos. O ano passado eu participei dos quatro professores representante da Língua Estrangeira Moderna, no Núcleo de Toledo, nas mudanças curriculares. Você sabe que está havendo essa mudança de cada matéria, eu participei e isso tudo me ajudou, me ajuda, e cursos também. Agora, nós vamos ter um curso de treinamento para trabalhar com o livro, então tudo isso vai me ajudando, eu não fico parada, não! (P_E: 08/04/2005).

Conforme visto na entrevista, a professora está acompanhando o processo, participa das discussões, faz cursos. Ao conversávamos com ela, vemos que está em

constante busca para ampliar o seu conhecimento em relação à LI e sua prática e, ao referir-se ao material didático (livro), demonstra bastante expectativa positiva com relação ao material, afinal foi ela quem fez opção por esse material.

Neste recorte, procuramos apontar para a necessidade de repensarmos a formação acadêmica, pois as mudanças estão acontecendo e nós, professores, mais do que nunca, devemos nos inserir nesse processo. As universidades precisam acompanhar, liderar essas discussões, e que, ao se aprovar uma lei, que seja elaborada com a participação das universidades e que, ao aprovar novos cursos, que sejam dado condições mínimas de trabalho (espaço físico e materiais adequados, bibliografia, cursos de atualização, seminários, palestras, etc.), enfim, tudo o que diz respeito a um bom preparo para que o novo possa ser aplicado.

2.1 O PROFESSOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

A utilização de tecnologias em todos os ramos da atividade humana coincide também com um momento de repensar do sistema educacional. Tendo em vista que a tecnologia informática não tenha autonomia para provocar transformações, o uso de computadores em educação leva-nos a questionar o sistema e nos faz perceber várias inconsistências.

A primeira revolução tecnológica foi provocada por Comenius (1592-1670), quando transformou o livro impresso em ferramenta de ensino e de aprendizagem, com a invenção da cartilha e do livro texto. Sua idéia era utilizar esses instrumentos para viabilizar um novo currículo, voltado para a universalização do ensino. Atualmente, apesar de supor que atingimos um ensino universalizado quanto ao acesso, o mesmo não se pode afirmar quanto à democratização do conhecimento.

Paulo Freire, quando questionado em uma conferência na Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Maceió, 1990), acentuou a necessidade de sermos homens e mulheres de nosso tempo que empregam todos os recursos disponíveis para dar o grande salto que nossa educação exige.

Nesse sentido, Dowbor (1994, p.122) acrescenta que, “frente à existência paralela deste atraso e da modernização, é que temos que trabalhar em ‘dois tempos’, fazendo o melhor possível no universo preterido que constitui a nossa educação, mas criando rapidamente as condições para uma utilização ‘nossa’ dos novos potenciais que surgem”.

As novas tecnologias na educação, no entanto, na maioria das vezes não têm alcançado o sucesso esperado. Precisamos encarar a dinâmica do conhecimento num sentido mais abrangente e tentar compreender os conhecimentos emergentes da sociedade – tais como: as empresas, as mídias, os cursos técnicos especializados, o espaço científico domiciliar, as organizações não-governamentais, etc., que precisam ser integrados ao conhecimento educativo. A instituição educacional assume o papel de mobilizadora de transformações, e o professor, o papel de promotor da aprendizagem.

A inserção do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do educador. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas, sim, a de criar condições de aprendizagem e ser o criador e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno. Tal desenvolvimento ocorre em um contexto educacional em que se dá o jogo das inter-relações sociais entre os sujeitos históricos. Segundo Moraes (1993),

Pensar na formação do professor para exercitar uma adequada pedagogia dos meios, uma pedagogia para a modernidade, é pensar no amanhã, numa perspectiva moderna e própria de desenvolvimento, numa educação capaz de manejar e de produzir conhecimento [...]. E

desta forma seremos contemporâneos do futuro, construtores da ciência e participantes da reconstrução do mundo (p. 25).

Diante dessas novas exigências e transformações em relação ao aprender, o professor terá papéis diferentes a desempenhar, o que torna necessários novos modos de formação que possam prepará-lo para o uso pedagógico do computador, bem como para refletir sobre a sua prática e durante a sua prática (reflexão na prática e sobre a prática), conforme Schön (1992), acerca do desenvolvimento, da aprendizagem, do domínio da LI de seu papel de agente transformador de si mesmo e de seus alunos. Conforme Prado (1993),

O aprendizado de um novo referencial educacional envolve mudança de mentalidade [...]. Mudança de valores, concepções, idéias e, conseqüentemente, de atitudes não é um ato mecânico. É um processo reflexivo, depurativo, de reconstrução, que implica em transformação, e transformar significa conhecer (p. 99).

Partindo dessa perspectiva, consideramos a formação do professor reflexivo uma questão fundamental nesse processo. Na tentativa de contribuir com o desafio de encontrar caminhos que possibilitem formar professores que dominem a LI e possam utilizar os recursos do computador.

“Informática na educação” é um novo domínio da ciência que, em seu próprio conceito, traz embutida a idéia de pluralidade, de inter-relação e de intercâmbio crítico entre saberes e idéias desenvolvidas por diferentes pensadores. Quanto mais nos valermos de teorias fundamentadas em visões de homem e de mundo coerentes, melhor será para observarmos e analisarmos diferentes fatos, eventos e fenômenos, com o objetivo de estabelecer relações entre eles.

Ao refletir continuamente durante e sobre suas práticas comunicacionais junto aos alunos com uso de diversos conjuntos de tecnologias de comunicação articuladas ao lápis, livro e quadro de giz, a circulação, a percepção, a discussão de idéias e os sentimentos sobre o mundo e a vida humana poderão ser mais enriquecedoras do

ponto de vista cultural e educacional para os alunos. De que adiantam excelentes laboratórios de informática com acesso à internet se os alunos não podem nem chegar perto dessas máquinas. Se as escolas apresentam esse recurso, o mesmo deve ser desfrutado e o professor deve se preparar para isso também. Quando o aluno percebe que a aula de LI faz sentido para a sua vida, esta será bastante participativa e o professor saberá como despertar o interesse do aluno partindo de suas necessidades.

A necessidade da preparação dos professores para lidarem com as máquinas em sala de aula e fazer uso das mídias para a superação de preconceitos e no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos desde cedo na utilização das mesmas será de grande valia, pois, de acordo com Chiara (1995):

A intervenção dos educadores não é apenas auspiciosa, mas necessária para corrigir as distorções implícitas no uso indiscriminado dos meios eletrônicos e para aprender a desfrutar o potencial, sobretudo em resposta à necessidade estrutural da comunicação e integração cultural com esse grau de complexidade agora reunida na sociedade contemporânea (p. 87).

O papel do professor formador que integra a internet à sala de aula tradicional ou que trabalha na modalidade a distância (Normal Superior⁸) apresenta-se como moderador e não o transmissor de conhecimentos. O professor modera as discussões *on-line* e sugere endereços que venham dar suporte aos futuros professores, assegurando, sempre que possível, uma margem de escolha feita pelo próprio aprendiz. Assim, o professor pode indicar um *site* com atividades e permitir que o aluno escolha o texto cujo tema atraia mais. Warschauer (2000) lista cinco razões principais para o uso da internet no ensino de LI:

⁸ Ainda existe o curso normal para formação de professores em nível médio. Porém, por exigência legal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB Lei 9394 de 20/12/1996), “até o fim da Década da Educação (2007), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Com isso a oferta de cursos normais vem diminuindo ano a ano.

Contextos autênticos e significativos; escrita e oportunidades de publicação na Internet; interação, a melhor forma para se adquirir uma língua; vitalidade obtida pela comunicação em um meio flexível e multimídia; pois o domínio das ferramentas da Internet os torna autônomos ao longo da vida (p. 7).

Resta ao professor saber tirar proveito desta ferramenta tecnológica no ensino de LI, que é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores. Isso pode aproximar educador e educando, objeto do conhecimento do objeto de ensino, pois aproximação constitui o cerne do processo pedagógico. Padilha (2004) aponta para o fato de estarmos sempre aprendendo.

Mas isso depende de todos nós. Depende de reconhecermos que somos sempre aprendentes. Que um livro, uma poesia, um desenho, uma música ou outra criação qualquer mostra-nos o que já sabemos fazer e o quanto precisamos ainda aprender, o quanto precisamos ser humildes diante do conhecimento, diante das outras pessoas e respeitosos com o mundo em que vivemos (p. 328).

Finalmente, sabemos que, apesar de todas as possibilidades da *WEB*, esse recurso ainda não está disponível para toda a população. Não obstante os esforços da Secretaria de Educação a Distância do MEC, com o projeto Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que equipa as escolas públicas, a porcentagem de escolas com acesso à internet ainda está longe do desejável. Outro problema é a qualidade das conexões, que ainda são lentas, e o número de computadores disponível nas escolas, que é, muitas vezes, insuficiente para atender a todos os alunos. Vencidos os obstáculos, a internet será cada vez mais utilizada no ensino de inglês, pois provê muito insumo compreensível, oportunidades variadas de interação, possibilidade de inserção em uma comunidade mundial de aprendizes e falantes da língua e conseqüente comunicação significativa enriquecida com negociação de sentido em contextos reais.

2.2 POR QUE O INGLÊS É VALORIZADO, MAS A CARREIRA DE PROFESSOR NÃO?

Como professora de LI, a todo início de ano é uma prática comum querermos saber, dos alunos das novas turmas de ensino fundamental e médio, o porquê de eles estudarem LI. As várias respostas obtidas sempre nos apontam para o mercado de trabalho. A maioria de nossos alunos refere-se aos Estados Unidos como “a terra em que tudo dá certo”, trazem-nos exemplos de familiares e amigos que deixaram o Brasil em busca de melhores condições de trabalho e que, através desse trabalho (na maioria das vezes braçal), conseguiram reunir um grande montante em dinheiro para adquirir os bens materiais que tanto almejam e que, no Brasil, segundo os alunos, a mão-de-obra não é tão valorizada quanto lá (EUA). Por exemplo, “meu tio trabalha numa pizzaria, faz dois anos que está lá, já comprou uma casa e um carro, quando que, aqui no Brasil ele conseguiria isso em tão pouco tempo...?” (J.A.12/03/05).

A presença de brasileiros no exterior vem sofrendo uma profunda transformação nos últimos tempos. Recentes movimentos migratórios revelam que, movidos pela esperança de encontrar melhores condições de vida em outros países, centenas de milhares de brasileiros emigraram nas últimas duas décadas. Hoje, estima-se que a população residente no exterior seja de aproximadamente três milhões de pessoas.

A partir de 1980, as sucessivas crises econômicas e o decréscimo de ofertas de trabalho são fatores que levam brasileiros a migrar para outros países. Segundo estimativas de 1997 do Ministério das Relações Exteriores (MRE), cerca de 1,5 milhão de brasileiros residem fora do país. Em 2003, o número de brasileiros nos EUA havia pulado para 720 mil – uma média de 16 mil brasileiros a mais a cada ano. Ainda nesse ano o Banco Central do Brasil registrou um envio de R\$ 2,9 bilhões. Segundo MRE, são quantias trazidas pessoalmente ao país ou enviadas por amigos.

Segundo MRE, se considerarmos o contingente de nacionais que se dirigem ao exterior com fins turísticos, poder-se-ia acrescentar uma população flutuante de cerca de outros três milhões de brasileiros anualmente. Neste contexto, a proteção em face de ameaças ou lesões a direitos fundamentais de brasileiros que se encontram no exterior adquire relevante dimensão política, econômica e social.

Este fenômeno, infelizmente, está se fazendo acompanhar de um enorme volume de ocorrências de violações de direitos humanos. São crescentes os casos de máfias de agenciamento de mão-de-obra e de prostituição, tráfico de crianças, discriminação racial e por nacionalidade, excessos na atuação das polícias de fronteira, trabalho escravo, entre outros casos de flagrante desrespeito à dignidade humana de brasileiros.

Na região em que realizamos a pesquisa existem empresas exportadoras, isto é, empresas que exportam produtos de gênero alimentício, portanto, o estudo da LI estaria ligado a melhores condições de trabalho, salário e possibilitaria ascensão profissional dentro desse tipo de empresa. Outro fator seria a busca por trabalho no mercado mundial, pois a região apresenta alto índice emigratório principalmente para EUA, Paraguai e Japão. De acordo com Breton (2005),

A língua do progresso, da pesquisa, a língua da inovação, da conquista material; a língua da riqueza; a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelo, sem deixar de ser a língua do não-conformismo e da liberdade de espírito (p. 20).

O que foi referido pelo autor com relação à LI é o que os nossos alunos buscam ao estudá-la, uma vida melhor ou o poder que parece estar contido nesta língua. Retomando a fala da diretora no momento em que a entrevistávamos e perguntávamos sobre o porquê da LI, podemos inferir, na sua fala, a relação com o mercado de trabalho, seja ele na região ou mesmo no exterior.

D_E: [...] é uma Língua falada no mundo inteiro. E a gente vai ter crianças aqui... Que não ficarão a vida inteira aqui, eles também vão sair daqui [...] (D_E 01/04/05).

Constatamos que existe a perspectiva de se estudar LI para a realização de planos futuros, e percebemos também expectativas positivas com relação ao estudo de LI representada como uma língua universal, um meio de comunicação que permite o trânsito para além das fronteiras lingüísticas.

Voltando à pergunta sobre por que os alunos não seguem carreira como professores em LI. Uma pergunta muito freqüente feita pelos alunos nos dá um bom sinal da imagem do profissional: “Professora, você só da aula ou você trabalha?” Podemos perceber qual é a idéia dos alunos com relação à profissão de professora, uma vez que a educação não é vista como trabalho, pois trabalho é sinônimo de boa remuneração, logo o profissional que assume aulas deve ter outro emprego, pois com o salário de professor não consegue pagar suas contas e prover sua família.

Segundo Cagliari (1991, p. 13), “ao governo convém não oferecer uma boa formação à professora alfabetizadora, para emperrar de fato o sistema, com a vantagem de poder, com isso, justificar a baixa remuneração”.

Para finalizar, a opção para ser professor de LI ou qualquer outra disciplina está cada vez mais escassa devido à desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o *status* social da profissão. Segundo Libâneo (2004),

Não há soluções milagrosas para esses problemas. Todavia, é provável que alguns deles poderiam ser minimizados se a profissão de professor fosse bem remunerada. Na França, onde os professores com mais tempo de trabalho têm um salário aproximado de 3 mil reais e não há diferença de remuneração entre os que trabalham na educação infantil, no ensino fundamental e médio, há uma espécie de vestibular com grande concorrência para ingressar no Instituto de Formação de Professores (instituição equivalente à nossa licenciatura, mas com funcionamento de bacharelado). Presume-se que, onde a profissão é valorizada, a procura dos cursos aumenta, a formação melhora, o exercício profissional ganha qualidade (p. 94).

De acordo com o exposto acima, os alunos não se vêem motivados para seguir a carreira do magistério. Logo, os alunos vêem na LI melhores possibilidades

de conseguir um bom trabalho tendo em vista o mundo globalizado e a rapidez das informações, que, na maioria das vezes, ocorrem em LI. Apesar de Moita Lopes (2003) não concordar com a questão de ensinar uma LE para buscar melhores condições de trabalho, segundo o autor esse ponto só contribui a favor do colonizador sobre o colonizado. A cada momento, contudo, percebemos que a mídia insiste em mostrar que, se o cidadão aprender mais de um idioma, suas chances de trabalho e remuneração serão maiores. O autor (op. cit.) também se mostra contrário a este fato, ao referir-se aos colonizados.

São tratados como um bloco homogêneo, ou seja, como uma coisa só, sem direito a ter a individualidade respeitada. Sofrendo um processo de persuasão constante, acabam por adotar a ideologia do poder, ou seja, do colonizador. Isso vai levá-los a ser colonizadores em seu próprio país, alienando-se de sua própria identidade cultural. Fomentando essa alienação há o aparelho da indústria cultural (livros, jornais, revistas, TV, rádio, cinema, ensino, propaganda, etc.) que deixa raras brechas para o colonizado respirar. É desnecessário acrescentar ainda a penetração e o status da língua inglesa, no caso brasileiro, em todos os setores da vida nacional, confirmando a alienação. Este processo de identificação com o “outro”, o colonizador, ou melhor, com a sua superioridade, vai levar o colonizado à imitação do colonizador em todos os níveis (p. 49).

Para que não ocorra essa alienação, Moita Lopes (op.cit.) nos aponta para a necessidade de o professor, ao ensinar a LI, mostrar para os alunos que ela serve como instrumento de comunicação entre os povos.

3. ALUNOS, COMO PERCEBEM A APRENDIZAGEM DA LE?

Nesta seção abordaremos a aprendizagem da LI desde a educação infantil, veremos que as crianças demonstram condições apropriadas em relação a aprendizagem de segunda língua. Isto porque, quanto mais cedo a criança estiver exposta a uma LE, maior será a sua assimilação. Para fundamentarmos nosso estudo fomos buscar em Freire (1979, 1995), Vygotsky (1984), Krashen (1983, 1985), Papert (1985, 1994 e 1995), Oliveira (1992), Lightbown e Spada (2003), entre outros, argumentos que sustentem essa afirmação.

Todos os teóricos pesquisados em nosso estudo comungam com a idéia de que as crianças assimilam melhor uma LE do que os adultos. Segundo Lightbown e Spada (2003), as crianças descendentes de imigrantes falam a língua de suas novas comunidades com uma fluência parecida com a de um falante nativo. Por outro lado, os adultos podem se comunicar com sucesso na língua, mas sempre haverá diferenças de pronúncia, escolha de palavras ou características gramaticais que os diferenciam dos falantes nativos ou de falantes que começaram a prender a língua mais cedo. As crianças apresentam facilidade em internalizar conteúdos por ser uma fase em que estão propensas a aprender, e assim o conhecimento internalizado apresentará maior consistência. De acordo com Brown (2001) e Krashen e Terrell (1983), a eventual superioridade da criança diz respeito aos fatores afetivos. A criança tem um baixo filtro afetivo e por isso ela estará mais receptível ao insumo.

De acordo com Krashen, os fatores afetivos influenciam na aquisição de uma segunda língua porque os aprendizes variam de acordo com a força ou nível do filtro afetivo. Os aprendizes cujas atitudes afetivas não são favoráveis à aquisição de uma língua estrangeira têm um filtro afetivo alto. Aqueles que estão mais predispostos a

adquirir a língua estrangeira têm um filtro afetivo mais baixo. Assim, o filtro afetivo age no sentido de facilitar ou evitar a aquisição da língua-alvo. Baseado em uma pesquisa sobre aquisição de segunda língua que identificou três tipos de variáveis afetivas, Krashen (1985) construiu a sua hipótese do filtro afetivo. As três variáveis são motivação, autoconfiança e ansiedade.

Baixa motivação, falta de autoconfiança e auto-estima e ansiedade (tanto individual, quanto do grupo) combinam-se para aumentar o filtro afetivo e formam uma espécie de bloqueio mental que não permite que o insumo compreensível seja usado na aquisição da LE. Por outro lado, um ambiente de sala de aula com baixa tensão, onde os alunos se sentem estimulados, favorece a aquisição da língua-alvo.

A fim de abaixar o filtro afetivo, o trabalho do aluno deve estar centrado na comunicação significativa, mais do que na forma; o insumo deve ser interessante e assim contribuir para a interação em sala de aula.

Krashen (1983) estabelece quatro princípios para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme a abordagem natural: 1) O primeiro princípio diz respeito à compreensão. Segundo Krashen (op. cit.), a compreensão precede a produção, isto é, a compreensão de *listening* (ou *reading*) precede as habilidades de *speaking* (ou *writing*). 2) O segundo princípio permitir que a produção aconteça em estágios. Estes estágios tipicamente consistem de: (a) resposta por comunicação não verbal, (b) resposta com uma única palavra, (c) combinações de duas ou três palavras, (d) frases, (e) sentenças e, finalmente, (f) discurso mais complexo. Dessa forma, na abordagem natural, os alunos não são forçados a falar antes que eles estejam prontos. 3) O terceiro princípio desta abordagem é que o currículo do curso é organizado por tópicos, não por estrutura gramatical. Krashen afirma que a gramática será efetivamente adquirida se os objetivos são comunicativos. Se os objetivos são gramaticais, o aluno poderá aprender um pouco de gramática, mas

muito pouco será adquirido. 4) O último princípio é que as atividades feitas em sala de aula que objetivam aquisição, inicialmente, devem abaixar o filtro afetivo dos alunos. As atividades de sala de aula sempre devem focar tópicos que sejam interessantes e relevantes para os alunos e os encorajar a expressarem suas idéias, opiniões, desejos, emoções e sentimentos. Um ambiente que conduz à aquisição deve ser criado pelo professor – baixo nível de ansiedade, boa harmonia com o professor, relacionamento amigável com outros alunos; de outra maneira, a aquisição será impossível.

A hipótese do insumo se relaciona à aquisição e não à aprendizagem e tenta explicar como acontece a aquisição da LE à qual o aprendiz está exposto. A essa linguagem nova é que denominada de insumo. Segundo Krashen, o insumo pode advir dos materiais, do professor e dos próprios alunos. Este insumo deve ser compreensível aos alunos, portanto deve estar um pouco acima do seu nível de competência para que ocorra a aquisição da língua e o aluno possa mudar do estágio i (onde i significa o nível atual de competência do aluno) para o estágio $i + 1$ (onde $i+1$ significa o estágio imediatamente superior a i). De acordo com essa hipótese, o aprendiz progride de forma natural quando ele recebe o insumo de LE.

Conforme Lightbown e Spada (2003), é difícil comparar crianças e adultos aprendizes de LE. Uma das dificuldades para a comparação refere-se às diferentes condições de aprendizagem. De acordo com os autores (op. cit.), aprendizes mais novos em ambientes informais de aprendizagem de LE geralmente têm mais tempo para se dedicar à aprendizagem da língua. Eles têm mais oportunidades para escutar e usar a LE em ambientes em que não há uma fonte de pressão para falar fluente e corretamente desde cedo. Adultos sentem-se constrangidos por não apresentarem total domínio da língua, podendo, dessa forma, desenvolver uma sensação de

inadequação depois de experiências frustrantes em tentar expressar exatamente o que querem.

Sobre a aprendizagem, Oliveira (1992, p. 33) salienta que “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas”. Novamente percebemos a questão da interação como um dos fatores importantes para que a aprendizagem seja desencadeada.

Papert (1994) também nos informa que “A melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando de seu próprio desenvolvimento em atividades que sejam significativas e lhe despertem o prazer” (p. 29). Logo, o aluno, desde cedo, deve criar uma certa independência ao desenvolver suas atividades, o que torna o ato de aprender, segundo Freire (1995), um ato de “alegria e contentamento, no qual o cognitivo e o afetivo estão unidos dialeticamente”. De acordo com Freire, o professor deve deixar que o aluno construa seu próprio conhecimento, isto é, a preocupação em repassar conceitos prontos, impede que o aluno desenvolva autonomia e raciocínio tornando-o um ser passivo, em que se “depositam” os conhecimentos para criar um banco de respostas.

Por meio da experiência concreta o homem desenvolve relações entre ação e reflexão. Segundo Freire (1979),

Não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade - relação está estabelecida a partir do momento em que o homem compreende sua realidade e a transforma. Nesse processo de transformação, o homem se modifica. Portanto, a educação é uma busca constante do homem, que deve ser o sujeito de sua própria educação. O homem não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (p. 17- 28).

Papert retoma de Freire a crítica à “educação bancária” e assume para a alfabetização a dimensão de “ler a palavra” e “ler o mundo”, no sentido de permitir ao aluno tornar-se sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, por meio da

experiência direta. O aluno deixa de ser o consumidor de informações quando atua como criador de conhecimento e desenvolve criticamente sua alfabetização tanto na língua materna quanto na LE.

Ao apontar os caminhos do conhecimento aos alunos através dos diversos meios disponíveis (livros, revistas, televisão, filmes, músicas, internet, entre outros), e fazer com que percebam as diversas formas em que a linguagem se apresenta, os professores contribuem na formação de crianças responsáveis pela construção de seu conhecimento e preparadas para a aprendizagem no decorrer da vida. Vygotsky (1984) ressalta o papel social da linguagem, ao dizer que

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (p. 31).

É através da linguagem e da interação com os outros que as crianças vão ampliando seus conhecimentos. Um dos conceitos mais importantes na teoria proposta por Vygotsky (1984) é o conceito de zona do desenvolvimento proximal (ZDP), que ele define como:

A distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

“O único bom ensino”, afirma Vygotsky (op. cit.), “é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, ao ensinar LI, o professor poderá propor desafios aos seus alunos, ajudando-os a resolvê-los, apontando caminhos para suas realizações. Neste processo, estará sempre atento ao nível de desenvolvimento real das crianças, bem como o nível de desenvolvimento proximal; podendo antever o quanto de ajuda ainda necessitam, revendo seu planejamento para dar suporte ao aluno. Cabe ao

professor incentivar a curiosidade e a criatividade, proporcionando elementos desafiadores aos seus alunos.

O nível de desenvolvimento real de uma criança seria definido por aquilo que ela pode fazer independentemente e a ZDP seria determinada pelos problemas que a criança só pode resolver com alguma assistência. Dessa forma a aprendizagem da LI pode encontrar algo paralelo a esses dois estágios, pois a criança é capaz de utilizar algumas funções da língua, mas pode não ser ainda capaz de usar ou processar outras mais complexas por lhe faltarem estruturas lingüísticas, ou mesmo vocabulário, que é normal neste processo.

As situações reais do uso da LI, portanto, farão mais sentido para os alunos. Conforme Erickson (1984), os alunos trazem consigo a cultura de aprender línguas⁹, “as explicações dos alunos sobre a melhor maneira de aprender ou sobre como se deve aprender são aspectos da cultura”. Quando o autor se refere à “cultura de aprender”, quer dizer que todo o aluno traz consigo concepções de como deve ser aprendida a LI, partido da sua experiência ou do convívio com outras pessoas que trazem referenciais muito fortes do que consideram melhor forma de aprender. Para tentarmos exemplificar esse fato trago abaixo um extrato da entrevista com a professora ao perguntarmos sobre as dificuldades encontradas para aprender a LI.

P: Quais são as dificuldades encontradas na aprendizagem?

P_E: É mais na escrita. Porque algumas crianças // Eles têm problema de fono, fonologia, então eles têm problema às vezes de falar, então // Às vezes eles não conseguem repetir, mas aos poucos... Eles pronunciam, eu pronuncio atrás.

((a concepção de que se aprende através de repetição))

P_E: Eu não digo está errado, eu pronuncio para ele ouvir e muitos pronunciam direitinho por ser de origem alemã.

((a abordagem natural se faz presente nessa fala e a concepção de que os alunos de origem alemã têm maior facilidade para aprender a LI estabelecendo relação a certos vocábulos da língua alemã que às vezes corresponde a LI, facilitando assim sua aprendizagem))

⁹ Cultura de aprender línguas é o termo utilizado por Almeida filho (1993) para se referir às maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas “normais” pelo aluno. Advindas de sua religião, etnia, classe social e grupo familiar restrito em alguns casos que se manifestam de forma subconsciente, naturalizada e implícita.

P_E: Sim porque eles falam: “Ah! Professora o meu pai fala assim” porque sabe que tem muita ligação com a língua alemã com o inglês e muitas palavras se pronunciam quase iguais (P_E: 01/04/2005).

As diferenças entre os sons da fala, o vocabulário, a estrutura e as categorias gramaticais das diferentes línguas são evidentes de acordo com a professora. Mas o fato de também existirem diferenças conceituais muitas vezes só se torna evidente quando observamos as dificuldades ao aprender certas palavras e expressões.

A existência do bilingüismo alemão, no caso, fornece informações úteis para o entendimento do processo de aprendizagem da LI. Appel e Muysken partem do princípio de que o bilingüismo é uma consequência do contacto mútuo entre duas ou mais línguas. Evidentemente, as circunstâncias sociais são de grande influência para a aquisição bilíngüe, mas o fenômeno é fundamentalmente individual.

Dentro de uma sociedade podem existir duas línguas ou dois códigos lingüísticos diferentes, tendo cada um deles uma função comunicativa fixa. Neste tipo de sociedade bilíngüe, cada pessoa é bilíngüe. No entanto, a maioria das definições de bilingüismo partem do princípio de monolingüismo como norma geral. Apesar de não ser esse o escopo de nosso estudo, achamos interessante fazermos essas considerações.

Conforme Krashen (1983), na abordagem natural, os alunos não são forçados a falar antes que eles estejam prontos. Além disso, os erros da fala que não interferem na comunicação não são corrigidos. Quando a LI é aprendida por crianças em situação formal normalmente em escolas, conforme referido por Krashen (op. cit.), a mesma deve se dar por etapas: palavras, frases... na citação de Barcelos (1999) em que faz referência ao trabalho de Leffa (1991), no qual o autor investiga percepção dos alunos antes de iniciar sua atividade com a LI.

Para esses alunos, a língua é vista como um conjunto de palavras e, aprendê-la é decorar listas de palavras e usar o dicionário, dentre outros. Na opinião deles, o dicionário ajuda não só a traduzir, mas

também a falar a língua, mesmo que a transcrição fonética não seja oferecida.

A segunda conclusão é que os alunos vêem a língua inglesa como mais uma matéria no currículo, associada com o ambiente de sala de aula. Para eles, aprende-se inglês da mesma maneira que se aprende outras matérias, lendo livros, escrevendo palavras, estudando duro às vezes sozinhos (apud BARCELOS, 1999, p.164).

Conforme referido abaixo, a professora demonstra a sua imagem de aprender LI quando, em determinado momento, nos informa que recorre constantemente ao dicionário e repete as palavras que apresentam dificuldades até memorizá-las.

P_E: [...] se eu tenho dúvida de uma palavra eu procuro, pesquiso no dicionário, gramática da língua inglesa, eu ouço a palavra muitas vezes se eu tenho dúvida, eu tenho CD eu ouço (P_E: 01/08/2005).

Logo, essa foi a forma pela qual a professora aprendeu e continua aprendendo a LI. Cada um deve descobrir qual é a sua melhor forma de aprender, pois, como ela nos informou, ela não pára, está sempre em constante busca, pois sabe de suas deficiências com relação à LI e procura solucioná-las através de cursos e apoio de materiais didáticos conforme faz referência em sua entrevista. Na sua concepção, portanto, o ensino de LI também deve se processar dessa forma.

A seguir estaremos discutindo a respeito das políticas lingüísticas: inglês e espanhol. As mudanças estão surgindo. *Será que o espanhol chegou como um contrapeso para vencer a hegemonia do inglês? Afinal, a lei determina que o espanhol é obrigatório?*

4. POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Nesta seção, apresentaremos uma trajetória histórica da legislação educacional sobre o ensino de LE no Brasil. Nesta retrospectiva iremos perceber que o interesse pelas LEs não é um fato recente, e sim remonta a vários séculos e com diferentes finalidades de aprendizagem, tais como: estreitar relações com os países economicamente desenvolvidos, estudos, conhecer diferentes culturas, razões políticas e outras tantas. O ensino das LEs sempre despertou interesse de inúmeros teóricos, como Chagas (1967 e 1979), Ianni (1976), Crystal (1998), Pennycook (1998), Rajagopalan (2005), Breton (2005), Lacoste (2005), entre outros, dedicados ao seu estudo e à discussão que o assunto suscita, pelas implicações políticas, ideológicas e científicas que acarreta. Discorreremos sobre as leis que regem a LI a partir da LDB, Currículo Básico do Estado do Paraná, PCNs e a mais recente lei que regulamenta a obrigatoriedade do ensino do espanhol.

4.1 UM BREVE HISTÓRICO A RESPEITO DA LI

Segundo Breton (2005, p. 14), a LI era a “língua nacional dos séculos XVI e XVII, e tornou-se imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX”. Ainda, conforme o autor, a LI “é a língua de povos e de Estados invictos”, o que, naturalmente, não é o caso das demais LEs.

De acordo com pesquisa bibliográfica efetuada, o ensino oficial de LEs, no Brasil, deu-se em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. Naquela época, segundo Chagas (1967), o latim e o grego eram disciplinas obrigatórias por serem línguas clássicas. Havia, porém, outras quatro línguas ensinadas, que também merecem

destaque, o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, e o italiano era facultativo. Após a Revolução de 1930, o grego foi retirado, e conforme o autor, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, Portaria de 30 de junho de 1931, segundo texto legal, o ensino da LE devia ser feito na própria LE. Nesse período eram atribuídas 9 aulas para o francês (3 aulas para a primeira série, 3 aulas para a segunda série, 2 aulas para a terceira série e uma aula para a quarta série) e 8 aulas para o inglês (3 aulas para a segunda série, 3 aulas para a terceira série e 2 aulas para a quarta série). Havia um terceiro idioma, mas este era de estudo facultativo, o alemão com 6 horas semanais (3 horas na quarta série e 3 horas na quinta série); e ainda segundo Chagas (1979), “a terceira língua nunca se firmou na prática, pois nulo era o número de alunos que a escolhiam no curso fundamental e continuavam a sua aprendizagem no complementar” (p. 110).

Constatou-se que o prestígio pelas LEs, no caso do francês e do inglês, inseridas no sistema escolar, se faz presente desde o Império. Ianni (1976, p. 42) observa que “um dos interesses da indústria cultural do imperialismo é produzir convicções nas pessoas, grupos e classes sociais envolvidos nas relações imperialistas”. Logo, o francês naquela época, início do século XX até os anos 1920, sempre desfrutou de uma posição de vantagem com relação ao inglês, pois a França exercia uma forte influência sobre a nossa cultura e a indústria do conhecimento queria conquistar mentes. Com a chegada do cinema falado, contudo, a LI passa a penetrar em nossa cultura e que, segundo Jaramillo (1973, p. 59), “tinha como propósito básico fazer amigos para os Estados Unidos. O país é mostrado como a terra dos deuses, onde tudo funciona e onde tudo dá certo”. Essa dependência econômica e cultural em relação aos Estados Unidos é intensificada após a Segunda Guerra Mundial.

Conforme Ianni (op. cit.), nesse momento o controle se dá através da indústria cultural e do desenvolvimento tecnológico. Os valores como a eficiência, a competitividade, racionalidade, disposição e organização são veiculados, já que os dominados não acreditam ter essas características e os dominadores, etnocentricamente, acreditam que as possuem. Toda essa cultura e valores são passados pelos meios de comunicação (rádio e televisão), por meio das bibliotecas, e pelo ensino da LI, entre outros. Breton (2005) também se posiciona a esse respeito.

Não há nenhuma categoria humana que não se veja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa, nem mesmo as organizações terroristas. [...] Não há como permanecer insensível ao inglês, exceto em países subdesenvolvidos (p.17).

Ainda sobre esse aspecto da influência política e cultural dos Estados Unidos podemos trazer as contribuições de Lacoste (2005),

É especialmente depois do fim da Segunda Guerra Mundial que a influência política e cultural dos Estados Unidos se propagou, inicialmente na Europa Ocidental. Isso se traduziu, com mais ou menos defasagem, na difusão do inglês. O plano Marshall forneceu diversos aparelhos mecânicos que ainda não eram conhecidos na Europa, cujo nome permaneceu americano, como por exemplo “bulldozer”¹⁰, e foi necessário um mínimo de familiaridade com o inglês para ler as instruções de manutenção e de manuseio de peças de reposição. Depois as empresas americanas abriram fábricas na Europa (e de fato elas constituíram a segunda indústria mundial), e os quadros europeus tiveram de “aprender inglês”. No campo da aviação, todos os pilotos do mundo falam mais ou menos inglês para conversar com as torres de controle de diferentes países, assim como o pessoal das companhias aéreas, para falar com passageiros vindos de outros países. O formidável desenvolvimento do turismo (doravante, a mais importante atividade mundial, pela cifra de negócios que atinge) tornou-se um dos grandes motores de difusão mundial do inglês (p. 10).

E não poderia ser diferente no Brasil, que também sofre a invasão de LI, evidente em locais como *shopping centers* ou lojas de artigos destinados a um público com maior poder aquisitivo, que anunciam liquidações como *sale*, palavra desconhecida para grande maioria das pessoas. Outra caso é a substituição da

¹⁰ Equipamento de terraplenagem que compreende um trator de lagarta (correia) equipado com lâmina frontal de aço reforçada e perpendicular ao chão, usado para escavar e empuxar terra e qualquer outro material; trator de lâmina [n. do T.]

palavra desconto por *off*, cuja função parece ser a de comunicar com um determinado público, aquele que tem acesso à aprendizagem de LE, ou seja, a classe média. Outra evidência dessa seleção de classes é a ausência desses anúncios em lojas freqüentadas pela classe popular. Assim, a escolha da língua é vista como poder, *status* e prestígio social, determinando quais produtos devem ser ofertados a quais consumidores. Segundo Rajagopalan (2005),

O hibridismo inevitável é o preço que todo e qualquer idioma tem de pagar ao se transformar em língua franca. No caso específico da língua inglesa, o resultado inevitável da sua expansão tem um nome: *World English*. Ao contrário do que pensa muita gente, o *World English* é um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão (p.155).

Quando o autor (op. cit.) faz referência ao turismo, remete-nos à decisão do município e de toda a região da Costa Oeste em publicar o material de divulgação em LI, evidenciando a percepção dessa língua como língua mundial. É nesse contexto histórico, político e social que se encontra o professor de LI, cuja habilidade pode fazer uso dessa situação para demonstrar a importância da aprendizagem de LI e, conseqüentemente, transformar a situação do ensino de LI na escola.

4.2 A LDB E O ENSINO DA LI

Conforme visto no capítulo anterior, a LE sempre esteve atrelada ao poder econômico e cultural. No caso da LI, o seu poder foi intensificado após a Segunda Guerra Mundial com a vitória dos países anglo-falantes, EUA e Inglaterra, que desenvolveram e difundiram valores como avanço tecnológico, eficiência, competitividade, racionalidade, disposição e organização, sem falar do poderoso

cinema, elementos que aumentaram o prestígio da LI e a vontade de outros povos em compartilhar desses valores e dessa língua.

Nesse período de 1960 a 1971 houve, no Brasil, uma verdadeira explosão de cursos particulares, através de escolas de idiomas, pois, além da redução da carga horária do ensino de LE, que passava de duas a uma hora semanal, a Lei nº 4.024 (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE no 1º e 2º graus, pois, segundo a lei, “não havia profissional para ministrá-la com eficiência”.

Como podemos perceber, foi feita uma avaliação imediata sem qualquer critério razoável: “não há profissional para ministrar LE eficientemente logo deve ser reduzida ou retirada da grade curricular”. Porém, no caso de matemática, português e outras, não foram definidos critérios de eficiência tão rígidos. No caso da LE, desde que é ensinada nas escolas, sempre foi feita uma cobrança maior por ser fácil avaliar a sua eficiência. Se o aluno consegue falar a LE, a língua é bem ensinada. Do contrário, isso não ocorre. Tal avaliação não pode ou não se deseja fazer em relação às outras disciplinas. Com a reforma, passou-se aos Estados a opção pela inclusão ou não da LE na grade curricular, ainda que a LI seja muito valorizada na sociedade. *Será que a aprendizagem da LE cabe somente aos jovens da classe média, que têm recursos financeiros para freqüentar cursos particulares de LE?* A legislação abriu a possibilidade de se perceber que a LE era e é vista como símbolo de *status* social e sinônimo de desenvolvimento profissional para um pequeno e seletivo grupo.

A inclusão da LE no currículo do primeiro grau torna-se facultativo de acordo com a Lei nº 5.692/71 e, ainda, segundo o Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, ao inserir a LE no currículo, faz-se a seguinte ressalva:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublimar aquela importância, indicamos expressamente a 'língua estrangeira moderna' e, para levar em conta esta realidade, fizemo-la (sic) a título de recomendação, não

de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõe (Lei nº 5.692/71).

Conforme podemos perceber, a lei subjugava e subestimava a capacidade do professor, isto é, não é só do professor, mas de todo o sistema educacional. As demais disciplinas que compõem o núcleo comum nunca foram questionadas a respeito de suas utilidades e eficiências.

Os estabelecimentos de ensino responsáveis pela formação dos professores dispõem de uma grande autonomia quanto ao conteúdo dos planos de estudos. A Resolução de nº 58, de 1º de dezembro de 1976, retoma, aos poucos o prestígio da LE, pois torna o ensino obrigatório para o 2º grau. Segundo o artigo 1º: “O estudo da Língua Estrangeira Moderna (LEM) passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam”. Novamente podemos perceber que o legislador faz colocações vagas, “onde as condições o indiquem e permitam”. Toda vez que nos deparamos com as leis que regem a educação, e em especial a LE, encontramos sempre lacunas que tornam vulnerável o processo de ensino. Desde seu caráter opcional até a ínfima carga horária, tudo conspira contra o ensino de LE. O legislador pensou até mesmo nas condições físicas da escola, que, se não dispuser de espaço (carga horária, sala-de-aula) ou se não houver profissional para trabalhar, pode simplesmente não ofertá-la. Porém as outras disciplinas são obrigatórias independentemente das condições da escola.

4.3 O CURRÍCULO BÁSICO NO PARANÁ

No Estado do Paraná também ocorreram tentativas para melhorar o ensino de uma forma geral. O Currículo Básico (1990), ou seja, a proposta estadual oficializada,

defende que ensinar uma LE priorizando a expressão oral – que é o que a maioria dos livros propostos pela FAE sugere – é um trabalho que traz resultado pouco eficaz: “o resultado é que os alunos não chegam a se expressar na língua estrangeira; no máximo aprendem frases descontextualizadas que são repetidas de ano para ano” (p.189).

Neste caso, o Currículo Básico sugere que um dos caminhos seria trabalhar com situações reais de comunicação, pois essas situações poderiam divulgar a cultura dos povos que falam a língua estudada. O professor estaria colaborando para o enriquecimento do universo do aluno. Porém, antes de ter claro o método que melhor auxiliaria na formação global do aluno, o professor deveria encarar a linguagem, não apenas a estrangeira, como um elemento básico da vida social, sem a qual nenhum tipo de organização seria possível, sem a qual não haveria transmissão e acúmulo de conhecimento. Essas considerações referem-se a alunos alfabetizados, isto é, a partir da 5ª série, logo, não encontramos documentos que nos informem como ocorre o ensino de LI a partir da 1ª série, ou em fase de alfabetização. Passados 15 anos, e o Currículo Básico não passou por nenhuma atualização, logo a SEED, em 2003, retoma coletivamente as discussões a respeito do currículo, tendo em vista a concepção de produção social. Essas discussões contam com a participação dos professores, pois a filosofia reside num fazer e pensar articulado em que, como dizem Esteban e Zaccur (2002).

[...] É preciso enfatizar o aspecto coletivo de todo este processo. O objetivo central é que o/a professor/a seja competente para agir criticamente em seu cotidiano. Tal competência se constrói num processo coletivo, no qual tanto o crescimento individual, quanto o coletivo, é resultante da troca e da reflexão sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um (p. 23).

A proposta de reformulação apresenta seis fases. Na 1ª fase, ocorrida em 2003, foi feito o levantamento da situação concreta das diretrizes curriculares da Rede

Estadual de Ensino do Paraná, a partir de seminários promovidos pela Superintendência da Educação da SEED, acrescida da produção de documentos referenciais. Nesta fase, foi feita a avaliação da educação nacional e os desafios postos com relação à reformulação curricular, elementos norteadores desta reformulação. O estágio atual das discussões sobre diretrizes curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino foram identificados.

Na 2ª fase, ocorrida em 2003 e 2004, discutiram-se propostas pedagógicas de ensino da LI, em que foram analisados, com o coletivo dos professores, os desafios curriculares. A 3ª e 4ª fases, em 2004 e 2005, se deram através de um processo coletivo de reformulação curricular, a partir das bases escolares. São os professores da rede estadual que participam das reflexões e encaminhamentos, porque, a princípio, as discussões eram feitas por um grupo restrito de professores junto à SEED. Na 4ª fase ocorreu a sistematização das propostas curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino. Esses documentos construídos coletivamente são encaminhados para as escolas pela SEED para que possam ser discutidos pela comunidade escolar, pelos municípios através do Núcleo Regional de Educação (NRE). Em paralelo à discussão curricular, encontra-se a 5ª fase, de preparo, elaboração, efetivação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico das Escolas da Rede Pública de Ensino do Paraná. Por fim, a 6ª fase é a de avaliação e acompanhamento das propostas. Trata-se do acompanhamento e monitoramento das atividades de reformulação pelos NREs, quer pela SEED, no sentido de manter a unidade de trabalho e apoiar as escolas.

Segundo esta proposta curricular, os programas de capacitação, formação inicial e continuada dos docentes serão constantes para que haja um ensino de qualidade. O processo de reformulação curricular e a matriz curricular serão elaborados pela equipe da Superintendência da Educação da SEED.

Pelo que podemos perceber, nesse processo de elaboração das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, a participação dos professores de LE nas reflexões e discussões sobre o “Papel educativo das LEs” tem se efetivado. Questões relacionadas aos critérios de escolha quanto a conteúdos, avaliação, material didático e metodologia de ensino têm se mostrado um avanço dentro da educação, pois as orientações para essas discussões são oriundas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Percebemos que os professores estão motivados para essas discussões e acreditam em melhoras no ensino da LE a partir do momento que possam participar desses encontros como sujeitos ativos desse processo.

Outro ponto interessante, e que merece ser destacado, pois trata do assunto pesquisado para a elaboração dessa dissertação, é o ensino da LI de 1ª a 4ª série, conforme “Rascunho Preliminar para Discussão das Diretrizes Curriculares Estaduais para LEMs – ensino fundamental”,

O ensino de LEs no Estado do Paraná é ofertado a partir da 5ª série nas escolas Estaduais, com uma carga-horária de duas aulas semanais, embora alguns municípios já venham introduzindo sua oferta desde as séries iniciais. Em virtude desta especificidade, é preciso assegurar uma certa flexibilidade na elaboração da proposta pedagógica das escolas localizadas em municípios que ofertam a mesma LE de 1ª a 4ª séries. Além disso, a oferta de uma LE ao longo das quatro séries do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) na escola deve ser assegurada, garantindo continuidade dos estudos ao longo dos quatro anos (p. 01).

Percebemos aqui a questão da instância dos poderes que pode provocar problemas para o planejamento de ensino de LI, uma vez que o Estado tem o dever de gerir o ensino a partir da 5ª série, enquanto os municípios gerenciam a educação infantil e as séries iniciais. Aquilo que parecia uma evolução, a discussão sobre a qualidade do ensino de LI na escola, pode se caracterizar como um problema, pois a preocupação reside em assegurar a LE para o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, embora a reflexão devesse ser centralizada em assegurar a LE a partir das séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, pois, conforme pesquisas, o ensino

de LE está acontecendo sem nenhuma regulamentação e os professores também não estão sendo preparados para atuar com esses alunos.

Quando o assunto é formação continuada, percebemos que também existe essa preocupação. Segundo o documento, somente a licenciatura não garante a qualidade de ensino dos professores:

A Universidade, junto à Secretaria de Estado da Educação, deverá fomentar a constante reciclagem do professor, através de formação continuada, assegurando-lhe os meios para o cumprimento do seu papel de educador. É preciso que o professor tenha consciência crítica e política sobre o ensinar e aprender LEM, tenha acesso e desenvolva pesquisas que minimizem conflitos e derrubem uma série de ideologias existentes no contexto educacional de LEM. Ensinar as quatro habilidades ou privilegiar alguma delas, ter ou não método comum de ensino ao Estado, adotar livros didáticos disponíveis no mercado ou construir o próprio material são alguns dos aspectos que precisam ser questionados e abordados pelos professores nos processos de reflexão sobre suas práticas.

[...] As adequações requeridas para a sua implementação devem ser produtos de um processo de discussão, avaliação e ajustes da proposta à realidade de cada escola pelas próprias comunidades escolares, uma vez que, ao dar uma identidade à escola, as comunidades envolvidas devem atentar para a questão de qualidade de ensino dentro das realidades locais a fim de torná-la mais efetiva (p. 07).

Constatamos que todo o documento apresenta preocupação com relação à LE. Porém, ao se referir a ajustes, prende-se a condições atuais sem pensar numa possível evolução. Ao abordar as condições, temos de voltar às leis anteriormente propostas, que tornaram a LE uma opção e não uma obrigação e, portanto, necessidade como é vista pela sociedade atualmente. O que parece ser um benefício ou até um ato democrático, neste caso a discussão, pode muitas vezes tornar-se um obstáculo para que um bom trabalho possa ser feito. Portanto, quando o discurso dos dirigentes leva em conta apenas as tais condições atuais, corre-se o risco de menosprezar a LE na escola e na sociedade. Se fôssemos levar em conta o pressuposto da condição, muitas escolas não poderiam ou não deveriam ofertar o ensino de LE. Acreditamos na igualdade de acesso à aprendizagem da LE. Portanto,

se não há condições, necessita-se lutar para que essas condições possam existir e não simplesmente deixar de ofertar uma LE por conveniência.

Os professores, não obstante os entraves, estão muito confiantes com relação às novas DCE- LEM, pois acreditam que o documento anterior está ultrapassado e que haja necessidade de mudanças no âmbito das LEMs.

4.4 OS PCNS E O ENSINO DA LI

O lançamento dos PCNs, com versão oficial datada de 1998, mostra a preocupação do governo em ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, autoridades e sociedade, dando origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os PCNs deveriam servir de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas, 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. Cabe ressaltar que os PCNs determinam a inclusão de uma LE. A LDB, lei maior também a partir da 5ª série do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras, enquanto que esse ensino era apenas recomendado na grade curricular até fins de 1996, segundo a Lei Federal nº 5692/71. Além de ser apenas recomendado, privilegiava, por influência americana, o idioma inglês.

Conforme Leffa (1999), foi com a aprovação da Lei nº 9394/96 – Nova LDB, no artigo 26, parágrafo 5º, que fica garantida a obrigatoriedade de, pelo menos, uma LE a partir da 5ª série do ensino fundamental. A justificativa social para a inclusão de LE no ensino fundamental, segundo os PCNs (1998), deve ser determinada, entre outros

fatores, pela função que desempenha na sociedade e que, fora a existência de alguns contextos sociais em que a língua pode ser usada oralmente, na maioria das situações seu uso é o escrito, mais precisamente vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Inclusive os exames formais em LE (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura.

A análise feita do quadro do ensino de línguas no Brasil até 1998 indica que a maioria das propostas reflete o interesse pelo ensino da leitura. Além disso, os PCNs consideram o fato de que as condições das salas de aula, na maioria das escolas brasileiras, podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.

Nos PCNs, a inclusão de habilidades orais no currículo é condicionada à possibilidade de uso efetivo da língua pelo aprendiz, como se isso fosse totalmente previsível. Na página 20, fortalecendo a discriminação contra as classes populares, os autores argumentam que:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem (PCNs, 1998, p. 20).

Cabe ressaltar que não se parte dessa perspectiva, já que nosso estudo foi realizado com crianças que ainda não estão totalmente alfabetizadas na língua portuguesa. Os autores dos PCNs parecem não estar em consonância com os demais agentes da sociedade, políticos ou não, que desejam falar a LE. De 1996 até os dias atuais, isto é, nove anos depois, a situação é a mesma quando se trata da LE a partir da 5ª série, porém surge a opção por uma segunda LE, no caso o espanhol, de caráter obrigatório, que veremos posteriormente.

4.5 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS SOBRE A LI

No que diz respeito ao número de falantes da LI e que corresponde aos países onde a língua é aprendida e utilizada como LE, há uma dificuldade em precisar o número de pessoas fluentes em LI como LE. Segundo as estimativas de Crystal (1998, p. 61), “o seu número poderá variar entre 100 milhões e 1 bilhão de falantes”.

Sob esse enfoque, podemos perceber que a LE sempre esteve atrelada à relação política, cultural, aos negócios, às indústrias e ao poder econômico. O *status* global atribuído à LI é em geral aceito sem restrições. Segundo David Crystal (1998), o conceito de “língua global” significa que uma determinada língua “desenvolve um papel especial em todos os países” (p. 2). Esta posição privilegiada pode assumir características diferentes, consoante a língua em questão constitua a língua materna ou segunda língua – língua oficial – de um determinado território, e ainda que um número majoritário dos restantes países do mundo lhe reconheça importância e lhe atribua uma posição de destaque, fomentando o seu ensino como LE prioritária.

Breton (2005) faz referência à expansão da LI. Chega a compará-la a raízes que vão se aprofundando em todos os setores, raízes profundas, portanto não tão fácil de se desvencilhar delas.

O inglês goza de uma posição dominante nos setores da pesquisa científica, da comunicação, da imagética, da cultura de massa. Ele dispõe de um quase-monopólio no setor da inovação tecnológica. Disso resulta um poder de atração junto a todos aqueles – anglófonos ou não – que buscam ascensão social, a começar pelos altos salários e por aquilo que eles possibilitam. E assim nasce uma nova forma geopolítica do inglês: a empresa, outrora monolíngüe, está em vias de se tornar bilíngüe. [...] A partir daí, constata-se o desenvolvimento, na empresa, de um setor de língua inglesa (p. 23).

Podemos ver que a LI é um dos meios mais rápidos e mais seguros de ascensão social para quem trabalha em uma empresa multinacional e, nesse caso, é uma necessidade saber inglês.

Ante essas considerações, referir-nos-emos à fala da diretora da escola em momentos de sua entrevista, quando fala a respeito do *status* social da LI, que se faz muito presente no século XXI.

P: Por que houve opção pela língua inglesa na escola?

D_E: Nem a gente soube direito o porquê? Hoje, a gente já tem mais claro. ((empolgação)) Porque é uma língua falada no mundo inteiro (D_E: 01/04/2005).

Percebemos que, para a diretora, a LI é sinônimo de comunicação. Em uma situação como essa, seria visível a necessidade de definir termos, de afirmar uma conceitualização do que se entende por língua falada no mundo inteiro. Tal preocupação certamente viria ao lado de respostas absolutas a dúvidas pós-modernas, tais como: se, e qual, ou quais, LEs devem ser ensinadas/aprendidas, e por quem, para quem, quando e onde; dúvidas acima de tudo em relação a quem toma as decisões, ao que está por trás das decisões tomadas, e a suas implicações pedagógicas (e, portanto, políticas). Talvez o modo mais seguro e certamente o mais rápido para a abordagem destas questões fosse transferir a responsabilidade pelas escolhas feitas à tradição propriamente dita, evitando polêmicas e aceitando o cânone, simplesmente porque já instituído como tal. Uma maneira superficial de sair do impasse seria presumir que professores sabem ensinar e alunos podem aprender, ignorando contextos sociais e idiosincrasias envolvidas no processo. O foco, no momento, está na relação estabelecida entre os alunos e a língua, ou seja, em como os alunos recebem a imposição do cânone e como reagem a essa imposição.

Segundo Rajagopalan (2005), “uma das formas mais comuns de se posicionar diante da ‘invasão’ da LI em nossas vidas é erguer uma muralha de rejeição psicológica contra o idioma e tudo o que ele representa” (p. 140). Que não foi o que a diretora fez, muito pelo contrário, percebe a hegemonia da LI e não luta contra as forças do poder econômico.

Ao tratar da rejeição da LI, o autor nos traz um exemplo de um escritor queniano que anunciou o seu repúdio com relação a LI e “sua decisão de não mais escrever romances em inglês, mas sim em *gicuyu*, sua língua tribal”. Ganhou notoriedade, pois se tratava de um romancista (Thiong’o, 1984) de grande sucesso, que publicou a obra *Decolonising the Mind*. Além de fazer uma série de mudanças em sua vida, todas elas em decorrência da LI, tal como mudar se nome de “James” para “Ngugi”, Rajagopalan (op. cit.) também nos chama a atenção para essas mudanças drásticas, porque o Thiong’s continua trabalhando na Universidade de Nova York. “Ou seja, Thiong’s continua levando sua vida num universo da LI”. O autor ainda argumenta que, quando Thiong’s se refere à obra dizendo que ela só é escrita em sua completude se for em língua materna, “torna-se um tanto duvidoso pelo simples fato de alguns dos melhores romances do escritor, como *A Grain of Wheat*, *Weep not, Child* and *Petals of Blood*, foram todos escritos em inglês” (p.141).

Conforme visto, trata-se de uma decisão individual que nos aponta para o ditado popular de “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. O romancista acaba por influenciar alguns, porém ele continua escrevendo seus romances em LI. Na verdade, ele não vai contra o poder econômico. Ele acaba por se unir a ele, porque percebe que assim também desfrutará dos benefícios da venda de seus livros.

A maioria da população faz o mesmo, como é o caso da diretora, que preferiu concordar com os PCNs, que também apregoam que a LE “aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo”. (p. 39). Portanto não ocorre a rejeição por parte da diretora.

Quando se trata de rejeição Rajagopalan (2005), porém, ele nos exemplifica a respeito a partir de uma situação coletiva de rejeição à LI, como forma de incinerar os últimos vestígios do período colonial. O autor nos apresenta os relatos de David &

Govindasamy (2005), “logo após a independência’, em 1957, na Malásia (até então um protetorado da Grã-Bretanha chamado ‘A Federação da Malaia’). Decisões políticas do país tentaram substituir o inglês pelo malaio como língua oficial e meio de instrução nas escolas e universidades.

Diante das danosas conseqüências sociais e educacionais para todas as comunidades, resultantes da imposição mal pensada do vernáculo dominante [A Malásia é um país multilíngüe e multicultural], algumas medidas pragmáticas têm sido implementadas nos últimos anos para desenvolver a proficiência dos estudantes em inglês [p.138] (ib. id. p. 141).

E o autor encerra a seção dizendo que o governo da Malásia está correndo atrás do prejuízo que teve ao tomar uma decisão tão intempestiva. Não desejamos que experiências assim se repitam em nossa região e, nesse sentido, podemos destacar o espaço da LI com o ensino do espanhol desde as séries iniciais. A lei torna obrigatória esta oferta, contudo, para o aluno no ensino médio estudar ou não é algo facultativo.

As escolas terão prazo máximo de cinco anos para se adaptar às novas normas, isto é, até 2010. A lei atribui aos conselhos estaduais de educação a responsabilidade pelas normas que tornem viável a sua execução de acordo com as condições e peculiaridades locais.

O artigo 1º do projeto diz que a escola é obrigada a oferecer a disciplina, mas ao aluno é facultada a matrícula. Quando trata da oferta nas redes pública e privada, a lei faz distinções. Os sistemas públicos devem oferecer a língua espanhola em centros de ensino de língua estrangeira, em horário regular de aula; já a rede privada pode ofertar a disciplina de duas formas: nas salas de aula e em horários normais ou em centros de estudos de língua moderna. De acordo com a diretora do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Lúcia Lodi, esta lei especifica o artigo 36, inciso 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino do espanhol na educação média. O inciso 3º da LDB diz que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua, em caráter optativo, dentro das prioridades da instituição”. (MEC – 10/10/2005).

Percebemos que as decisões continuam sendo impostas, acontecem entre quatro paredes sem convidar representantes das universidades ou entidades educativas e, na maioria das vezes, os autores desses projetos não têm nenhum vínculo com a educação. A partir de agora, haverá com certeza um inchaço dentro das universidades públicas e particulares em que a referida língua é ofertada, assim como os cursos de formação continuada serão exigidos num passe de mágica para conseguir vencer a demanda.

5. CRENÇAS SOBRE O QUE É E COMO ENSINAR LE

Para iniciarmos este estudo partiremos do princípio de algumas concepções sobre as crenças no estrangeiro (Peirce 1877/1958; Wenden, 1986; Horwitz, 1985; Pajares, 1992; Kern, 1995; entre outros) e no Brasil (Almeida Filho, 1993; Damião, 1994; Dettoni, 1995; Barcelos, 2001/2003/2004; Mastrella, 2000/2005; Vechetini, 2005; entre outros) de o que é ensinar LE, delimitando assim o nosso campo de reflexão. Todos os autores citados abordam crenças do ensino/aprendizagem de LE, enquanto elemento constitutivo e desencadeador das atitudes e comportamentos do professor em sala de aula.

Em seguida abordaremos o ensino da LI mediado pelo livro didático e a partir desse entendimento é que perceberemos como ocorre esse processo tendo em vista o ensino comunicativo.

Ao fazermos a revisão da literatura percebemos que, segundo Barcelos (2004, p. 124), “as crenças sobre aprendizagem de línguas vêm sendo objeto de inúmeras investigações, tanto no exterior quanto no Brasil”, porém não há estudos, no Brasil, que tratam especificamente de crenças do ensino de LI nas séries iniciais do ensino fundamental. Também não há ainda estudos relacionados à formação de professores em LI para atuar nas respectivas séries. Portanto, esse fato nos levou a tratar sobre essas questões, de suma importância, por entendermos que crenças sobre o ensino/aprendizagem de LE e formação de professores não estão dissociadas. Ao tratarmos desse assunto, buscamos trazer diferentes autores e conceitos, pois sabemos que o conceito de crenças é amplo e é um processo individual, de acordo com o que a maioria dos autores define. No entanto acreditamos ser o conceito de Almeida Filho (2001) o mais adequado à situação a ser abordada.

A abordagem de ensinar é o resultado da plasmagem de um conjunto de concepções, sejam elas crenças implícitas ou pressupostos revelados à guisa de hipóteses em alguma configuração específica que a história de vida de cada professor se incumbem de gerar num campo de idéias onde forças outras atuam buscando se impor: idéias de ensinar de outros professores e agentes escolares (orientadores, coordenadores, diretores, pais de alunos) que têm poder nos contextos onde estiverem, as idéias de autores de materiais adotados e de formuladores de exames ou outros tipos de instrumentos de avaliação introduzidos no processo (p. 19).

Peirce (1877/1958), filósofo americano, definiu crenças como “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (p. 91).

Para Wenden (1986), crenças são opiniões “baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem” (p. 5).

As crenças são construídas no decorrer da vida incluindo a escolar, universidade e depois no convívio com os colegas de trabalho. Isto é, ao optarmos pela profissão docente, muitos fatores (crenças) podem ter levado a essa escolha: gostar de ler, quando criança as brincadeiras giravam em torno de uma escolinha e isso pode ter influenciado tal escolha, “facilidade” de entrar numa universidade por não ser um curso (pedagogia ou letras) com altas mensalidades, nem ser tão concorrido e exigente, como outros. Sabemos, segundo dados da Folha (2005), que médicos e administradores estão no topo da lista de profissões mais bem pagas do país, de acordo com o estudo “O Retorno da Educação no Mercado de Trabalho”, divulgado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Os médicos com mestrado ou doutorado estão no topo da lista de chance de ocupação, com 93% de probabilidade de estar empregado. Esta categoria tem uma remuneração salarial média de R\$ 8.966. Em compensação, os médicos também lideram a lista do número de horas trabalhadas por semana, com uma jornada média de 52,02 horas. Já os médicos com graduação tem um salário médio de R\$ 6.705 e uma probabilidade de ocupação de 90%. No sentido oposto, os

formados em teologia estão entre as piores colocações e em terceiro lugar na jornada de trabalho, com 49,03 horas semanais (09/11/2005). Segundo a FGV, a pesquisa comprova a relação direta entre escolaridade e remuneração. A hierarquia educacional se reflete na hierarquia dos resultados observados no mercado de trabalho, ou seja, aquele que estudou mais recebe salários mais altos e tem maiores chances de conseguir trabalho, além de que bons salários desfrutam de prestígio e *status* social ante os profissionais da educação - sempre foram almejados pela maioria dos estudantes, porém por serem cursos de período integral, os alunos não teriam como trabalhar para poder se manter dentro da universidade, sem contar com as despesas pessoais. Logo, esses cursos, na maioria das vezes, são freqüentados por alunos cujos familiares dão suporte econômico. Os cursos ligados à educação, especialmente à formação docente, são realizados em meio período durante quatro anos e com algumas disciplinas complementares no contraturno. Por conseguinte, os alunos acreditam que esses cursos não são tão cobrados quanto os acima mencionados, por conseguinte acabam por ingressar na área da educação sem muita definição do que realmente querem, se é a certificação ou realmente seguir a carreira docente.

Dettoni (1995) refere-se a crenças como esquemas culturalmente adquiridos que direcionam o fazer docente. Já Félix (1998) conceitua crenças como argumentos repletos de fé e convicção em que a afetividade é um importante componente no processo de ensino da LE.

Horwitz (1995), ao argumentar sobre crenças, informa-nos que são experiências pessoais do professor que geram idéias pré-concebidas sobre a prática do ensino de línguas, e que é necessário assumir essas crenças para se avançar profissionalmente. No extrato da entrevista abaixo, ao perguntamos à professora sobre a fundamentação teórica para o desenvolvimento do trabalho, mencionamos a contribuição de dois teóricos para o ensino de LE: Almeida Filho e Moita Lopes,

nomes referidos constantemente nos grupos de estudo de professores, porém desconhecidos pela professora e cuja formação é letras português/literatura. A intenção, ao perguntar-lhe sobre o referencial teórico, era termos idéia de como fora planejado o ensino.

P_E: Não, esses livros aí, eu não li não! Eu montei o meu planejamento anual dentro dos Parâmetros Curriculares, pois é o que a escola exige. Dentro disso eu fui montando os meus planejamentos. Por que estou trabalhando isso? Por que aquilo? Dentro da faixa etária de cada criança. Não estou trabalhando fora do contexto. Eu reflito, por que eu estou trabalhando isso? Porque a criança gosta. Por exemplo: eu vou trabalhar parquinho, corpo humano. Eles adoram! Portanto, não tem livro que eu li, que eu me baseei (P_E: 08 /04 /05).

Apesar da negativa da professora com relação a buscar fundamentação teórica nos autores supra-citados, ela nos apresenta dados que os autores referidos nesse trabalho postulam. Almeida Filho (1999) nos aponta para em sala de aula estarmos trabalhando com as necessidades e interesses dos alunos e Moita Lopes (2003, p. 96), seguindo Bruner (1996) e Vygotsky (1978), defende ser a educação um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto. A professora demonstra interagir com os alunos em sala de aula, pois percebemos gostos e preferências quando há interação. Os dois autores nos apontam também para a necessidade da reflexão ao elaborarmos nossas atividades docentes. Sabemos que os estudos de ambos são referenciados pelos PCNs, embora Almeida Filho discorde da questão da ênfase ao ensino da leitura e de ser esta habilidade a única socialmente justificável. Ainda assim parte de sua obra está incorporada ao texto dos PCNs, principalmente a sugestão ou proposta de se utilizar a LE como meio e não como finalidade nas aulas de LE. Por esta razão consta das referências bibliográficas. Moita Lopes, por sua vez, participou da elaboração do documento. Logo, a contribuição teórica dos autores citados está presente na fala da professora. Muito embora ela não perceba, há uma

teoria implícita que foi internalizada e que se manifesta quando precisamos transpor em palavras a nossa prática em sala de aula.

Segundo Kern (1995), as crenças dos professores sobre o ensino influenciam as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de línguas e sugere que mais pesquisas são necessárias para explorar os sistemas de crenças dos professores e os sistemas de crenças dos alunos.

Pajares (1992) considera difícil definir o termo crenças porque esse nome já vem carregado de uma infinidade de definições e utilizado por diversas áreas. Portanto, o autor sugere que, antes que seja explanado qualquer assunto, é interessante que o pesquisador conceitue o seu entendimento a respeito de crenças. Barcelos (2004) também comunga com a idéia de Pajares (op. cit.) ao fazer a afirmação de que não existe uma definição única para crenças. Portanto temos mais um motivo que dificulta a investigação e a autora conclui dizendo que, dessa forma, os diversos conceitos de crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. Logo, as crenças nos envolvem porque são nossas experiências e estão inter-relacionadas com a forma como concebemos o processo de ensinar a LE e nem pensamos que pudesse ser de outra forma, tal o processo de naturalização das ações de ensino/aprendizagem. Segundo Wenden (1986, apud Mastrella 2005),

As crenças refletem de forma direta a abordagem de aprender línguas, isto é, os tipos de estratégias que os aprendizes utilizam, tanto quanto os locais onde as estratégias são utilizadas, a sua utilidade e os critérios para avaliar sua eficácia em atividades sociais (p. 119).

No extrato abaixo, podemos perceber as crenças da diretora da escola ao se referir ao ensino das demais LEs.

P: E qual é o objetivo da escola em relação ao ensino da língua inglesa sendo que a escola está situada numa região de fronteira e as demais escolas da região têm o espanhol no ensino do pré-a 4ª série. E o alemão? Por ser uma região de imigrantes, como é que fica?

D_E: Os brasiguaios¹¹ falam o espanhol, o alemão eles aprendem em casa, nós recebemos muitos que vêm para a escola falando o alemão, o que nós queremos é que haja uma seqüência porque de 5^a a 8^a séries é inglês. Então, se nós trabalharmos uma outra língua, eles chegarão na 5^a série e começarão pelo inglês.. Porque nós tínhamos alemão no ensino médio, mas não deu muito certo, o motivo eu não sei, mas optamos pelo inglês. O objetivo é ter uma seqüência, porque se não, eles terão uma língua até a 4^a, há uma interrupção, começa o inglês (D_E 01/04/2005).

A diretora acha que não sabe porque não deu certo o ensino de alemão, mas sabe muito bem. Ela definiu os locais para cada língua, sendo espanhol no Paraguai, alemão em casa e na escola, instituição formal o inglês, que é a língua do mundo. As pessoas sabem muito bem qual língua falar e o valor delas em cada lugar. Por isso a opção pelo inglês. Ensinar alemão pareceria que estariam tentando ensinar o pai a falar com o filho e vice-versa, ensinar o padre-nosso ao vigário. Se houvesse na comunidade textos escritos em alemão, possibilidades de contato com essa língua na modalidade alta, ou seja, o tal do alemão padrão, talvez houvesse interesse na aprendizagem, do contrário, é isso o que a diretora falou. Imagine-se o seguinte: o professor de alemão é uma pessoa local que fala o mesmo dialeto deles e tenta ensinar o padrão. O que acontece? “Imagina se o fulano de tal fala o alemão de verdade, mora aqui, nunca foi pra Alemanha, não tem crédito nenhum”. Foi isso o que aconteceu.

A diretora apresenta crença de que a variante lingüística falada em casa não precisa ser ensinada na escola. Dessa forma, a LI por fazer parte da matriz curricular de 5^a a 8^a série, deve ser ensinada a partir da educação infantil para que não ocorra uma ruptura. No Brasil, às vezes diversidade é vista como ruptura, como se fosse impossível aprender mais de uma LE, ainda que os próprios alunos sejam prova em contrário, uma vez que sabem português, espanhol e alemão. Conforme Moita Lopes

¹¹ Brasiguai, denominação dos brasileiros - e seus familiares - residentes no Paraguai, notadamente na região de fronteira com o Brasil. O termo surgiu com a construção da hidrelétrica de Itaipu. Os agricultores que tiveram suas propriedades invadidas pelo espelho d'água da barragem receberam

(2003, p. 129), “a preferência pelo inglês está obviamente relacionada à importância inegável do inglês como uma língua internacional, o que se deve ao poder econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos”.

A língua como um fenômeno social é caracterizada pela heterogeneidade e variabilidade. Segundo Tarallo (1986), todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma. A variação lingüística no Brasil, em especial no município pesquisado, se constitui em um fato natural e inevitável, considerando os diferentes graus de contato interétnicos das diversas comunidades existentes.

Por variedades lingüísticas entendemos, segundo Soares (1983), as modalidades da língua, caracterizadas por peculiaridades fonológicas, sintáticas e semânticas, determinadas, de um modo geral, por três fatores: o geográfico, o sócio-cultural e o nível da fala. O fator geográfico seria responsável pela variedade lingüística entre comunidades fisicamente distantes, resultando nos dialetos ou nos falares regionais.

Dentro dessa rede de diversidades lingüísticas, uma delas é eleita ao *status* de LE, por fatores de prestígio social e convenção. No caso da LI, esta é considerada de prestígio, e é geralmente ensinada nas escolas e a falantes não nativos. Conforme Cagliari (1991), o alfabetizando traz para a escola a variedade lingüística do meio em que vive, em que aprendeu a falar, e que deve ser respeitada porque interfere diretamente no seu processo de alfabetização. Portanto, a LE na escola não interfere no processo de alfabetização. O que ocorre é o oposto. O que ele aprender na língua portuguesa será levado para a LE, como no caso a pronúncia vai resultar na escrita: *tree*, /tri:/ escrita pelo aluno “tri” ou *thin* /θin/ escrita pelo aluno “sim”.

Para Damião (1994), o processo de crenças dos professores com relação ao ensino de LE é dinâmico, isto é, está em constante atualização, não é estático, faz referência a teorias implícitas em que o professor está constantemente reformulando questões e associando-as com seu planejamento antes e depois das aulas enquanto interage com os alunos. Conversa com colegas, lê livros, vê filmes, participa de cursos.

De acordo com Lightbown e Spada (2003), as crianças de famílias de imigrantes falam a língua de suas novas comunidades com uma fluência parecida com a de um nativo. Por outro lado, os adultos podem se comunicar com sucesso na língua, mas sempre haverá diferenças de pronúncia, escolha de palavras ou características gramaticais que os diferenciam de falantes nativos ou de falantes que começam a aprender a língua mais cedo.

5.1 O ENSINO DE LI MEDIADO PELO LIVRO DIDÁTICO

Em termos gerais, o livro didático, doravante LD, caracteriza-se como material impresso, que contém lições e unidades centradas em determinada área de conhecimento, utilizado como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Nas últimas décadas, os manuais didáticos invadiram a rede escolar de ensino fundamental e médio, induzindo o professor de LI, cuja tendência é ser informador, apenas a condicionar-se às idéias de outros, atitude que resulta em uma prática pedagógica estática e arbitrária.

vizinho Paraguai, onde as terras eram mais baratas. pt.wikipedia.org/wiki/Brasiguai.

Segundo Ramos (2000, p. 737), isso ocorre por duas razões principais: “a carência de bibliotecas bem equipadas nas unidades de ensino e o pouco tempo que os professores têm para preparar suas aulas”.

Para Britto (1997), essa total dependência pode ser explicada pelo processo de massificação ocorrido no ensino, o qual modifica o nosso perfil socioeconômico e implica a redução de nossa autonomia intelectual. O LD torna-se, assim, praticamente a nossa única fonte de informação e atualização acessível. Diante dessa perspectiva, Geraldi (1986) ressalta que a adoção do livro didático acarreta, basicamente, três conseqüências danosas ao ensino: a alienação por parte do professor de seu direito de elaborar aulas; a predeterminação dos conteúdos de ensino; e a falsificação das condições de trabalho.

Abaixo podemos observar que, apesar de a diretora e sua equipe deixarem explícito o não-conhecimento lingüístico, elas apresentam concepções de que o ensino da LI perpassa pelo material didático. Embora não falem a língua no que tange às atividades diversificadas, elas têm como sugerir atividades, tais como a informática, como meio de se obter textos e músicas em LI, atividades baseadas na abordagem da resposta física total, em que, através de atividades lúdicas, as crianças possam utilizar o processo sinestésico de brincar e aprender a LE, uma vez que a formação em pedagogia difunde com mais profundidade aspectos teóricos e metodológicos para trabalhar com as séries iniciais do ensino Fundamental.

P: Você fala inglês? Qual sua formação?

D_E: Não, no ((risos)) // Pedagogia. Sou formada em pedagogia. (D_E, 01/04/2005)

P: A escola acompanha o planejamento e o desenvolvimento das aulas?

D_E: Acompanha. Nós temos o planejamento anual, as apostilas. Essa apostila é o município quem dá aos alunos. Toda essa estrutura é municipal. O Estado funciona aqui, mas não tem nada. O acompanhamento é feito assim... Porque ninguém da equipe fala inglês. O conhecimento da língua ninguém tem, mas há o acompanhamento da parte didática. Como pode ser trabalhada a língua inglesa através de jogos. Assim... Atividades diversificadas, a gente tem como sugerir. Agora se ela está falando... Corretamente, nem pensar! Porque ninguém fala, só a professora mesmo. Eu aposto nela porque ela é competente, então, nem chegamos a questionar, nem duvidamos do trabalho dela de maneira alguma (D_E 08/04/2005).

Como primeiro item a ser referido na fala da diretora, podemos inferir que o ensino da LI se dá por intermédio do material didático, no caso da escola a apostila, que funciona com o planejamento anual. Para Carmagnani (1999, p. 54), “a apostila tem características positivas: é ágil, pode ser atualizada num espaço de tempo curto, pode ser um complemento motivante ao material didático tradicional etc”. Porém a autora preocupa-se com a forma pela qual a apostila vem sendo utilizada nas escolas “enquanto fonte exclusiva de um saber institucionalizado. Por mais que queiram, tanto professores quanto alunos não conseguem ir além das informações apresentadas” (op. cit.)

Em contrapartida, Geraldi (1987) considera que essa é uma questão problemática de definição da identidade do professor, já que o LD termina por tolher nossa capacidade de reflexão, ao reduzir o ensino de língua à mera classificação de palavras, de termos, buscando, acima de tudo, a eficiência, o gerenciamento e o controle do conhecimento. Dessa maneira, tornamo-nos subordinados, pois o LD é que propõe o programa, organiza os conteúdos, elabora os exercícios, verifica a aprendizagem.

Ao se referir aos jogos, atividades diversificadas, a diretora demonstra perceber que o ensino da LI deve ir além da apostila. Tanto o LD quanto a apostila são instrumentos auxiliares importantes da atividade docente e muitas vezes se apresentam como principal referencial do trabalho em sala de aula. Isto corrobora a idéia de que há uma relação professor-aluno necessariamente mediada pelo LD:

O livro didático estaria em última instância a serviço da relação professor-aluno-conhecimento devendo, assim, ‘orientar’ os professores quanto à ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’. Ao mesmo tempo, caberia ao livro didático fornecer conteúdos previamente selecionados, fazendo recortes no que supostamente seria mais relevante no conhecimento, e indicar procedimentos metodológicos para a sua transmissão em sala de aula (Souza, 1999, p. 59).

Na entrevista percebemos que a diretora, ao referir-se à professora, deixa evidente a concepção de uma professora competente. Em primeiro lugar, acreditamos ser importante apresentar a nossa consideração da conceituação de professora competente, visto por nós como formadora. Conforme referido na discussão sobre as crenças que perpassam o ensino de LI, é possível distinguir o que concebemos como professor informador e como professor formador, muitas vezes, pela prática pedagógica que exercemos em sala de aula, pelo material que adotamos como instrumento auxiliar de ensino. Podemos ponderar que é possível aproximar o primeiro da visão tradicional e tecnicista de linguagem; já o segundo, embora a expressão possa sugerir inadequadamente impor uma forma, aproxima-se da interacionista ou sócioconstrutivista. Enquanto professor que segue a visão contemporânea de linguagem, é, em sua maioria, considerado criativo, crítico, atuante e empreendedor. O tradicional é tido simplesmente como um catalisador e reproduzidor de um processo. Ainda outro fator colabora negativamente para o profissional arraigado somente à tradição: a limitação ao LD, o qual, infelizmente, de maneira geral, está muito próximo de um compêndio da pedagogia do certo e do errado. Na seqüência fomos buscar com a professora como se deu a escolha do livro didático utilizado por ela na escola.

P: Foi você quem selecionou, escolheu o material didático?

P_E: Eu escolhi. Eu peguei a Base e eu peguei o UNO. Esse a Base era um livro para o ano todo. O Uno não, ele é semestral, primeiro semestre, segundo semestre.

P: Alguém indicou?

P_E: Não, vieram os representantes, vendedores da editora Moderna e eu a escolhi porque nós trabalhamos de 5^a a 8^a também com livro dessa editora, que eu acredito terá um seguimento. O vendedor mostrou os livros, eu analisei, nós sentamos com a diretora. Analisei os da Base. Eu tive essa liberdade de escolher os livros. Analisei até o do CCAA. Só que eu achei complicado um pouco, muito cansativo. Aquele não! Ele vem com *memory game*, vem com dominó, com joguinho de palavras e isso ajuda bastante as crianças, ele é bem colorido. Eu tive a liberdade de escolher o material, inclusive o de 5^a a 8^a também fui eu que escolhi os livros no ano passado. ((nesse recorte percebemos que a professora tem uma visão positiva do livro didático e também demonstra saber a forma como se processa o ensino de LI nas séries iniciais, pois ela faz referência a jogos, músicas, enfim é o universo lúdico fazendo parte do ensino da LI)) (P_E: 01/04/2005).

Conforme relatado acima, a professora tem a liberdade de escolher o material a ser utilizado em sala de aula e mostra também, em sua fala, o que ela entende por material comunicativo. De acordo com Almeida Filho (1991), os materiais comunicativos proporcionam interação em sala de aula. Apresentam jogos, tarefas, projetos, etc. Os alunos têm que interagir para chegar a uma resposta. Não se pode prever como será o final.

Por outro lado, outros estudiosos, mesmo admitindo que os manuais didáticos apresentam deficiências, acreditam ser muito difícil a exclusão desse material nas práticas docentes. Nesse sentido, Rocco (1992) constata que muitos professores afirmam ser impossível abandonar o uso desse recurso pedagógico em sala de aula. Para a autora, esse posicionamento se baseia nos seguintes fatores:

Primeiro, devido à inexistência de “material melhor”; segundo, pela falta de tempo dos professores para preparar suas próprias aulas. Finalmente, pelo enraizamento desse sistema imposto que, pelas facilidades apresentadas, domina qualquer outro tipo de tentativa que se venha a fazer para quebrar tal esquema (Rocco, 1992, p. 38).

Coracini (1999) defende que, como o ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido, de uma maneira ou de outra, a influência do LD, o desejável seria esperar que os lingüistas aplicados lhe concedessem um espaço muito maior em seus estudos e nas revistas da área. Outro aspecto apontado pela lingüista diz respeito ao papel desse manual como lugar de estabilização, legitimado pela escola e pela sociedade, o qual define, para professores e alunos “o que” e “como” se deve ensinar/aprender, estabelecendo-lhes, também, um perfil, de modo que todos, sem exceção, ali devem encontrar o objeto de suas necessidades intelectuais:

A escola, enquanto instituição escolar, herda da cultura ocidental o culto ao *logos*, à razão, àquilo que distinguiria os homens dos animais, mascarando, assim, por extensão, a constitutividade heterogênea, polifônica do sujeito e do discurso. Em nome da ordem e do progresso, propõe-se uma educação castradora – apenas a uns é dado o poder de produzir sentido, de decidir sobre o que é bom para uns e outros -, uma educação onde as verdades são absolutas e inquestionáveis porque respaldadas pela ciência, onde só há uma interpretação possível para os fatos e para o mundo; enfim uma educação que

silencia, discrimina, reforça o centro e o justifica, impedindo, ou ao menos dificultando, a emergência de uma ética revolucionária marcada pelas pequenas revoltas e diárias que, no dizer de Foucault, são responsáveis pelos deslocamentos e constante movimento, resultante do turbilhão que constitui a subjetividade heterogênea do discurso e do sujeito (Coracini, 1999, p.12).

A professora, sujeito de pesquisa, apresenta bastante autoconfiança com relação ao seu trabalho e isso é percebido pela diretora ao referir-se a sua competência em relação à língua. Por isso é que elas, diretora e coordenadora, nem questionam o trabalho da docente.

Para Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a ausência de uma formação adequada, aliada à falta de tradição na produção do conhecimento sobre o processo ensino/aprendizagem de LEs, provoca um ensino sem transparência, em que nós, professores, não conseguimos ser os investigadores de nossa própria prática. Além disso, esse fato, somado à força do mercado editorial, que transcende qualquer parecer acadêmico, termina por prejudicar o exercício fecundo de se encontrarem reflexões e direcionamentos mais seguros e concretos em relação ao problema.

É verdade que, nos últimos anos, há um incentivo para uma nova produção, contemplando uma diferente visão de linguagem, em que os novos manuais – ao menos teoricamente – começam a assumir uma postura que tem como preocupação o ensino vivo de língua, voltado para o pragmatismo da linguagem, em que o aluno percebe a necessidade de aprender para melhorar sua interação com o meio, em detrimento de se apresentar o caráter apenas normativo imposto pelo ensino tradicional.

Conforme o exposto, fizemos uma análise do nosso sujeito de pesquisa com relação ao uso do material didático e percebemos que ela o faz de maneira responsável e competente, verificando se existe uma coerência metodológica entre aquilo que a professora se propõe a fazer e o que realmente ela concretiza. Não

faremos aqui a análise do LD utilizado pela professora, porque isso nos renderia assunto para mais uma dissertação.

5.2 O ENSINO COMUNICATIVO

O ensino de LE está baseado em funções comunicativas, portanto ao abordarmos esse assunto, teremos subsídios para analisarmos o quanto de comunicação interativa há entre a professora e os alunos em sala de aula.

Para Firth (1930,1937), a abordagem comunicativa está na visão da LI como interação; Halliday (1970,1975) apresenta a LI com a noção de função. Além desses, podemos citar os trabalhos de Hymes (1972), Gumperz (1972) e estudiosos como Christopher Candlin (1976) e Widdowson (1979), que defendiam o enfoque do ensino de LI na abordagem comunicativa, mais do que no domínio de estruturas.

Segundo Richards & Rodgers (1994, p.65) ao referirem-se ao uso comunicativo da LI nos apontam para Wilkins¹² (1976) que, além de “descrever a essência da língua através de conceitos tradicionais de gramática e vocabulário, tentou demonstrar os sistemas de significado que estavam por trás do uso comunicativo da língua”.

Conforme Richards & Rodgers (1994), a abordagem comunicativa possui algumas características: a língua é um sistema para expressão do significado; a principal função da linguagem é interação e comunicação; a estrutura da língua reflete seu uso funcional e comunicativo; as principais unidades de linguagem não são

12 Wilkins (1976) descreveu dois tipos de significados: as categorias nocionais como tempo, seqüência, quantidade, localização e freqüência e categorias de funções comunicativas como pedidos, negações, oferecimentos, etc. No livro publicado em 1976, como título de Notional Syllabuses dando origem ao método Nocial /funcional, onde se juntaram às funções (coisas que se pode fazer com a língua), as noções (idéia expressa por nós).

meramente suas características gramatical e estrutural, mas categorias de significado funcional e comunicativo.

Vários autores têm desenvolvido pesquisas compatíveis com os princípios da abordagem comunicativa como Savignon (1983), Johnson & Littlewood (1984), Widdowson (1979), Almeida Filho (1993 e 1997), Krashen (1981, 1982 e 1983), entre outros que, se discordam em alguns pontos, concordam que o principal objetivo do ensino de LEs é o uso da linguagem para a comunicação.

A partir da noção de competência comunicativa (Hymes, 1972), entendida como domínio das regras sociais de uso da língua, professores de inglês adeptos do ensino comunicativo, no final dos anos 1970, percebem a ineficácia da repetição dos diálogos descontextualizados e memorizados, ainda que muitas pessoas tivessem aprendido a LE com essa abordagem. Buscavam no ensino da LI uma habilidade funcional que não incluísse somente regras gramaticais, mas também que apresentasse uma competência pragmática, exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentido no contexto imediato da situação de fala. O foco das atividades da sala se deslocava da forma (correção gramatical) para o sentido (fluência comunicativa).

Para Almeida Filho (1998), um bom desempenho lingüístico¹³ está relacionado ao ensino comunicativo.

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes ou tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (p. 36).

A transcrição seguinte traz a postura da professora quando indagada sobre a concepção de ensino a crianças em fase de alfabetização. Acreditamos que, nesta etapa, a compreensão e a produção oral devem merecer destaque, num contexto

quase que de aquisição e não tanto de aprendizagem¹⁴. Porque a LE nas escolas é aconselhado pelo MEC, através dos PCNs, a partir da 5ª série do ensino fundamental e o curso de letras habilita profissionais para atuarem também de 5ª série em diante, logo a concepção dá-se a partir de alunos alfabetizados.

P: Como é trabalhar com crianças em fase de alfabetização?

P_E: É assim, é complicadinho o começo, você tem que trabalhar caixa alta, as crianças vêm já do pré-com uma bagagem. A professora lá trabalha só através de desenhos, dobradura, pintura e a pronúncia, a escrita não. Ela só mostra, mas eles não escrevem. Eu já começo com a escrita, então... Eu trabalho com caixa alta, eu pronuncio com eles. Eu mostro a escrita, eu digo que se escreve de uma forma, mas se pronuncia de outra. Mas eu não interfiro muito na alfabetização, não. Eu não faço eles escreverem muita coisa, eu trabalho palavrinhas com eles. O som do português é assim, mas do inglês não é. Então, eu trabalho a escrita sim, mas, mais a oralidade. A partir do momento que estão alfabetizados, lendo e escrevendo. A partir da metade do ano, eu já começo mais com a escrita (P_E, 01/04/2005).

Aqui conseguimos perceber claramente a crença da professora com relação à metodologia de ensino da LI desde a educação infantil, em que ela nos informa que a LI deve ser ensinada através de desenhos, dobradura, pintura e pronúncia e não a escrita. Quando uma criança ouvinte tem contato com a língua, seja qual for, pela primeira vez, tem através da fala que para ela naquele momento é uma LE por ser estranha a ela e na sua individualidade vai construindo o seu conhecimento. Assim também poderia vir a ser processado na escola, seu primeiro contato deveria se dar na oralidade para depois passar para a escrita.

Ao referir-ser à alfabetização, a professora deixa bem claro que ela não interfere, não. Segundo Lightbown e Spada (2003),

A maioria dos erros que os alunos cometem são devidos à interferência da sua primeira língua. A transferência dos modelos da língua nativa é indubitavelmente uma das maiores fontes de equívocos na aprendizagem de línguas [...] Alguns desses equívocos

13 Widdowson, (1991, p.17) desempenho lingüístico inclui a simultânea manifestação do sistema lingüístico enquanto forma e sua realização enquanto uso.

14 Para Krashen (1982), a aquisição (*acquisition*) de uma segunda língua L2 (considerada aqui como LE) é um processo subconsciente de construção criativa usado por adultos e crianças, é um processo natural, ou seja, língua materna, LE ou L2. Normalmente, as pessoas não estão conscientes do fato de que estão adquirindo a linguagem, mas estão conscientes de que elas a estão usando para a comunicação. A aprendizagem (*learning*) é, por outro lado, um processo consciente através do qual regras explícitas são assimiladas e observadas. É o conhecimento formal da língua. Aprendizagem é aprender sobre a língua.

são iguais aos que ocorrem na aprendizagem da primeira língua (p.165).

De acordo com Cagliari (1991), o material didático não se explica à criança, isto é, não diz que existem vários tipos de alfabeto e em geral que estão misturados. Um dos exemplos que o autor nos refere é com relação à escrita de forma (maiúscula e minúscula) e escrita cursiva.

Em seguida, a professora se contradiz ao mencionar o ensino da escrita e da pronúncia, pois nos informa que trabalha com “palavrinhas” isoladas, mostrando a pronúncia e a escrita delas e que estas não interferem na alfabetização. A questão é: *De que maneira se efetuar esse primeiro contato com a LI sem que haja interferência?* Conforme Hirsch (2005) a criança, ao aprender uma LE, administra tanto a língua materna quanto a estrangeira, na mesma área do cérebro. Isso possibilita o desenvolvimento simultâneo das duas línguas, com naturalidade. Ainda conforme Cagliari (1991),

Mesmo para os que sabem é preciso dizer, logo no início, o que é escrita, as maneiras possíveis de escrever, a arbitrariedade dos símbolos, a convencionalidade – que permite a decifração –, as relações variáveis entre letras e sons – que permitem a leitura. Enfim, é preciso não camuflar a complexidade da língua. [...] Preocupada em demasia com a ortografia, a escola por vezes esquece que o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos. Aos poucos se cuidará da ortografia, mas isso deve ser feito de uma forma que não amedronte quem ainda não sabe escrever (p.100).

Na seqüência da entrevista, percebemos que existe a preocupação da professora em estar contextualizando ou explicando todo o processo. Ela não introduz a língua do nada. Ela procura sempre estabelecer relações com o que já foi visto e com o que será visto.

De acordo com Almeida Filho (1999, p. 94), “baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas, podemos já

imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita¹⁵, latente e freqüentemente não conhecida por nós”. O extrato abaixo deixa evidente essa abordagem implícita, pois, embora haja evidências com relação à preocupação da professora para com os alunos e não tanto para com as teorias ao elaborar o planejamento, a maneira de trabalhar de forma interdisciplinar, em espiral, em que ela retoma o conhecimento e vai acrescentando novos termos de acordo com o avanço dos alunos, aponta para a maneira de ela conceber o ensino; pois é um conhecimento adquirido durante a sua formação acadêmica e através dos cursos feitos.

P: Qual foi a fundamentação teórica na elaboração do planejamento e no desenvolvimento das aulas? Tem algum teórico que você lê, que você gosta, em quem você pensou na hora de fazer o planejamento?

P_E: Eu penso muito nos alunos. Porque igual aos professores que estão trabalhando português, matemática. Porque inglês você engloba tudo. Eu trabalho matemática, ciências, geografia, história no inglês. Então, por exemplo: Eles estão trabalhando a história da família. Eu também trabalho a família. Como que eu digo família (*family*); como que eu digo pai, papai, mãe, mamãe, irmão que são diferentes. [...] Eu trabalho família na 1^a, como eu trabalho na 2^a, como na 3^a como trabalho na 4^a. Só que cada um dentro da sua faixa etária. Por exemplo: na 1^a série eu vou trabalhar: *family* (família), eu trabalho *mom* (mamãe), *mother* (mãe), *dad* (papai), *father* (pai), *I* (eu), *brother* e *sister*. Já na 2^a série eu começo a trabalhar mais, eu vou acrescentando outros membros. Porque não adianta eu trabalhar todos. Que é igual aos *numbers*, nomes de animais, de comida e de brinquedos, tudo isso a gente vai acrescentando (P_E: 08/04/2005).

Logo, a interpretação que a professora dá ao processo de ensino de LI visa, em primeiro lugar, aos alunos, conhecer os alunos para depois fazer o planejamento das aulas. Ela também nos informa que, ao trabalhar a LI, busca trabalhar com a interdisciplinaridade¹⁶ e os conteúdos são passados de forma seqüencial, conforme a série ela vai aprofundando os temas estudados. Podemos perceber que, devido à experiência, a professora percebe como se processa o ensino a crianças em fase de

¹⁵ Segundo Almeida Filho (1999, p. 94), abordagem implícita é constituída de intuições, crenças e experiências.

¹⁶ A interdisciplinaridade ultrapassa a pluridisciplinaridade porque vai mais longe na análise e confrontação das conclusões, porque procura a elaboração de uma síntese ao nível de métodos, leis e aplicações, porque preconiza um regresso ao fundamento da disciplina, porque revela de que modo a identidade do objeto de estudo se complexifica através dos diferentes métodos das várias disciplinas e explicita a sua problematicidade e mútua relatividade (RESWEBER, 1981, p. 35).

alfabetização, porém faltou-lhe embasamento teórico para argumentar e expor suas explicações.

Conforme Widdowson (1979), a competência comunicativa não é uma compilação de itens na memória, mas, sim, um conjunto de estratégias ou procedimentos utilizados para que os elementos lingüísticos sejam significativos em seus contextos de uso, ou seja, a LI deve produzir sentido ao ser utilizada. Podemos perceber que Almeida Filho (2002) comunga com a teoria de Widdowson (op. cit.) ao referir-se à LI dizendo que ela tem que fazer sentido para o aluno.

Aprender uma língua estrangeira de maneira que faça sentido, que signifique na interação com o outro, numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes, é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo. Se o aprendizado se der dessa maneira, a língua estrangeira se “desestrangeiriza” para quem a aprende (p. 15).

Conforme exposto até aqui, temos a idéia da concepção da professora relacionada ao ensino/aprendizagem da LI, porém é no desenrolar da aula que perceberemos se as suas concepções influenciam, de fato, a sua prática pedagógica.

6. ANÁLISE DA AULA DE LI

A seguir veremos que a professora procura situar os alunos com relação ao conteúdo visto e posicioná-los com relação ao que verão, embora algumas questões não fiquem evidentes. A professora procura trabalhar numa perspectiva metodológica que saia da tradicional.

((A professora iniciou a aula me apresentando, depois explicou as próximas aulas. A temática da aula foram os números, pregou um cartaz no quadro e começou explicá-los já com cálculos matemáticos (adição) presentes no cartaz. Todos os alunos prestavam muita atenção ao que estava sendo explicado. Realmente, percebia-se o interesse dos alunos na LI. A minha presença na sala de aula em nenhum momento causou estranhamento ou fez com que os alunos dispersassem a atenção. Embora estivesse gravando as aulas e fotografando, mesmo assim os alunos mantiveram-se atentos ao que a professora estava falando, ignorando totalmente a minha presença em sala de aula.)).

T – *Good afternoon, students!!*

Ss – *Good afternoon, teacher!!!*

T – Hoje nós vamos trabalhar // na nossa última aula, nós trabalhamos com *colors*. Vocês fizeram um painel com *colors*. Cores, este trabalho eu estarei recolhendo! Deixa na carteira que eu recolho! Quem tem o trabalho deixa na carteira que a *teacher* vai passar.

((Na seqüência, apontando para o cartaz na lousa, diz:)).

T – O cartaz contém números e desenhos de animais. O cartaz com os *numbers*...

S – Números

T – É! Olha que lindo!

((Referindo-se ao cartaz, colorido, com ilustrações. Alguns alunos identificam números e gravuras e falam seus nomes em LI.)).

S1 – *One, two!*

S2 – *Cat!*

S3 – É o gato!

T – *One, two...*

((A professora inicia a contagem e os alunos dão seqüência.))

S/T – *Three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.*

T – Primeiramente não dá para vocês verem, depois eu deixo vocês chegarem perto para ver.

((A professora se refere aos cálculos que ficavam num espaço pequeno do cartaz e se tornava difícil de ler, pois os alunos estavam sentados longe do quadro e o cartaz era pequeno)) (em 11/03/2005).

De acordo com o exposto acima, a professora, ao iniciar a aula procurou resgatar o conteúdo visto anteriormente para dar seqüência ao conteúdo a ser ensinado. Continuando sua explanação, chama atenção para o cartaz, “olha que lindo!”, com essa expressão, procura estabelecer um clima de proximidade com seus

alunos através da função emotiva da linguagem; “é colorido”, pois, como aprenderam as cores na aula anterior, esta foi uma das formas que a professora buscou para ir atraindo a atenção dos alunos e assim introduzir o conteúdo da aula que era a respeito dos números. A quantidade de insumo de LI, fator determinante para a possibilidade de aprendizagem, reduz-se a algumas poucas palavras presentes na aula. Normalmente estas palavras são apenas substantivos, provavelmente porque a professora ainda não se sente segura para formular frases mais complexas e também porque não acredita na possibilidade de os alunos entenderem ou pelo menos interagirem e realizarem a tarefa proposta. Ela chama atenção também para os desenhos, as gravuras e para um tópico no cartaz não muito visível. Conforme Howard Gardner (1994), os alunos possuem diferentes tipos de inteligências e, portanto, aprendem, lembram, desempenham e compreendem de modos diferentes. Portanto essa foi uma das formas utilizadas pela professora para despertar a atenção dos alunos cuja sensibilidade maior pode estar no aspecto visual.

Dando continuidade à aula, a docente começa a mostrar os números e, aos poucos, vai inserindo os alunos no mundo da matemática, pois introduz pequenos cálculos (adição). Nesse momento a LI passa a ser mais significativa para o aluno, pois ele já sabe calcular na língua portuguesa e o fará em LI. Na medida em que o aprendiz participa ativamente de atividades lingüísticas significativas, dotadas de propósito e relevância para a sua vida, ele passa a adquirir a língua. De acordo com Riolfi (1991, p. 109), “devem ser apresentadas aos alunos situações de problemas interessantes e relevantes para serem solucionados”. Veja:

T – Nós temos aqui de *cardinal numbers*. $1+1=2$ (*one and one is two*). O que é *one*?
 Ss – Um!
 T – *Two*?
 Ss – Dois!
 T – Então, quando eu digo, *one and one is two*...
 Ss – Um, dois!
 T – Um e um é...
 Ss – Dois!

T – *Me and you* (eu e você) *me and you*, eu e...
 Ss – Você!
 T – Depois eu tenho aqui: *one, two, three*.
 T/S – *One, two, three!*
 S – Igual a seis!
 ((O aluno fala e não tem resposta.))
 T – *Two friends!*
 S – Igual a...
 ((O aluno começa a falar é interrompido e não tem atenção. A professora continua como se ninguém quisesse interagir.)) (em 11/03/05).

Nesse momento em que a professora não percebeu que havia um aluno querendo interagir, perdeu-se a oportunidade de proporcionar maiores momentos de interação, introduzindo novos desafios para que fossem solucionados. Segundo PCNs (1998, p. 9-15), “o aprendizado de uma língua é significativo quando se respeita a interação, a diversidade e a individualidade da criança. A interação propicia situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagem orientadas que garantam a troca entre elas”. Dessa maneira, elas podem se comunicar e se expressar demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir em um ambiente acolhedor e que propicie confiança em poder se expressar e não ser repreendido, ainda que não acerte a resposta, o que refletirá em sua auto-estima, cujo efeito será o de torná-lo mais solícito a situações de interação, ainda que esta interação não seja feita em LE, porém com virtuais reflexos na melhora da disposição para a aprendizagem.

No próximo extrato observamos a continuidade da aula e novamente a professora tem a oportunidade de propiciar novos momentos de interação, no entanto, na ânsia de dar continuidade ao conteúdo, esse momento não se realiza.

T – *Two friends*, amigos!
 Ss – Dois amigos!
 T – *Two friends and me!*
 T/S – *One, two, three*, dois amigos e eu.
 T – *Oh! One, two, three, two friends and me.*
 Ss – Um, dois, três, dois amigos e eu.
 T- *And me*, (e eu)
 T – *Four and five is nine.*
 T/S – *Four and five is nine!*
 T – *In Portuguese* fica como?
 Ss – Quatro e cinco fica nove!
 T – *Nine!*

T – *Four and seven.*
 T/S – *Four and seven!*
 S1 – *Nine!*
 S2 – igual a onze!
 T – *Is eleven!*
 T/S – *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine.*
 T – Faltou qual?
 Ss – *Ten!*
 T– Isso aqui é só mais uma musiquinha, um poema e eu vou ler mais uma vez para vocês.
 S1 – Canta professora?
 S1, S2, S3 – Canta professora? (em 11/03/05).

Como podemos ver no início deste extrato, a professora começa com uma “musiquinha”. Entretanto ela não canta, apenas lê e prossegue com as operações aritméticas. Não há justificativa do porquê de não cantar. Ela simplesmente ignora a pergunta. Conforme Alvarenga (1999), “às abordagens¹⁷ de ensinar” como únicas, isso não significa que as práticas não guardem semelhanças perceptíveis e passíveis de serem classificadas, porque os professores também são únicos “ao mesmo tempo em que são socialmente distribuídos, isto é, são constituídos ao longo dos anos por fatores advindos do contexto social no qual interagem” (p.140). Isto quer dizer que uma porcentagem dos professores ensinam conforme a experiência que eles presenciaram durante o período acadêmico/estudantil, podendo ou não levar em consideração as teorias estudadas na academia. Neste caso observamos que o sujeito de pesquisa traz consigo as experiências tidas durante seu período acadêmico e dos cursos por ela feitos, que refletem na tentativa de inserir abordagens modernas, como ensinar outros conteúdos em LI, porém sem conseguir efetivá-lo, graças a sua fragilidade no domínio da LI.

17 Brown (1994, p.51) conceitua abordagem como um conjunto de suposições e crenças teóricas sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas e da aplicabilidade de ambas em contextos pedagógicos. Para o autor, método consiste em um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para atingir objetivos determinados, englobando, principalmente, os papéis e os comportamentos do professor e do aluno.

Almeida Filho (1997, p.16) explica que por abordagem entende-se teorias sobre a natureza da língua e sobre como são aprendidas; teorias sobre como se ensina uma nova língua também fazem parte desse composto conceitual. Segundo o autor, chamamos convencionalmente de métodos as distintas e reconhecidas práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os

Freeman e Johnson (1998) também contribuem na reflexão ao perceberem o ensino como um processo interativo na sala de aula. “Ensinar é uma atividade que não pode ser separada do professor como um aprendente ou do contexto escolar no qual ocorre” (p. 409-410)¹⁸. Essa citação dirige o nosso olhar para o professor que ao mesmo tempo em que ensina, aprende, pois esse profissional carrega consigo motivação, auto-imagem positiva, lida melhor com a própria ansiedade e com a ansiedade dos alunos. Abaixo, o extrato nos apresenta a forma como a professora encerra a aula.

T – Aqui crianças nós trabalhamos com *numbers*. Quais os *numbers* que nós trabalhamos aqui?

Ss – *One, two!*

T/S – *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.*

S – *Eleven, twelve.*

T – Até vinte!

S1 – Profe! Bota um maizinho pra mim? Sim!

T – Aqui nós temos, *one and one is two – two friends and me. One, two, three. Four and five is nine. Four and seven is eleven. One, two*

T/S – *Three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven* (em11/03/05).

Nessa aula ficou evidente a forma como a professora encerra a atividade, pois retoma com os alunos o que foi feito em sala de aula. Ao retomar o que foi trabalhado, ela pode perceber se ficou alguma lacuna na aprendizagem e solucioná-la. Embora haja pouco insumo, ainda assim há possibilidade de erro, seja na pronúncia ou internalização do conteúdo. Neste caso, o erro do cálculo ou do nome do número e dos animais em LI. Outro ponto a destacar é que, ao terminar a atividade, um aluno chama a professora, pedindo para que a mesma adicione um “maizinho” como sinal de recompensa por ter participado das atividades. O símbolo de “+” (maizinho) é uma prática que a professora adotou como forma de gratificá-los por estarem desenvolvendo as tarefas solicitadas que depois é revertido em pontuação. Na visão behaviorista (PCNs,1998), com o intuito de querer que um determinado

planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação e rendimento dos alunos.

¹⁸ Tradução da pesquisadora

comportamento seja mantido, para isso são utilizados condicionantes e reforçadores como: elogios, notas, prêmios, reconhecimento do professor e dos colegas.

No extrato abaixo, a professora apresenta uma atividade aos alunos dizendo que se trata de conteúdo de 1ª e 2ª séries, lembrando que as aulas aqui transcritas são de uma turma de 3ª série. Conforme Pimenta (1998, p.162), modelos baseados em conhecimento anterior, “consideram um emparelhamento de informações, pois a informação nova é compreendida em termos da informação velha (estruturas do conhecimento) armazenada na memória de longo tempo”. E, ao fazer essa retomada com as séries anteriores, aciona a memória dos alunos para o conteúdo que verão; perceberemos como algumas práticas pedagógicas da professora se apresentam presas à tradição estruturalista. Embora ela procure inovar, e apresentar uma aula que fuja da tradicional, algumas vezes cai nas armadilhas da abordagem tradicional, porque foi essa a sua formação.

T – Aqui nós temos alguns animaizinhos que, esse cartaz aqui seria para 1ª e 2ª série, mas dá para trabalhar com vocês também. *One Lion!*

Ss – Um leão!

T – *Two dogs!*

Ss – Dois cachorros!

T – *Three pigs!*

Ss – Três porcos!

T – *Four cows!*

Ss – Quatro vacas!

T – *Five cats!*

Ss – Cinco gatos!

T – *Six smiles!*

Ss – Seis sorrisos!

T – *Seven ducks!*

Ss – Sete va...

T – *Seven...*

SS – Sete Ca...

T – *Seven ducks, ducks?*

Ss – Sete patos!

T – *Eight fishes!*

Ss – Oito passari..., peixes!

T – *Nine turtles!*

Ss – Nove tartarugas!

T – *Ten whales!*

Ss – Dez baleias! (em 18/03/2005).

Nessa aula há evidências de que a professora acredita na língua enquanto conjunto de palavras. Poderíamos dizer que se trata do clássico gramática/tradução. O método em si não é problema, porque grande parte da população aprendeu com ou apesar desse método. Por que aprendia? Nos mosteiros era assim que se ensinava grego e latim, línguas mortas, mas a tradução não ficava apenas no nível da frase, uma vez que havia livros, de verdade, com histórias, livros de filosofia e ou religiosos, daí a aprendizagem. Quem eram os alunos? Religiosos confinados, portanto, disciplinados o suficiente para consultar dicionários e transpor um texto de uma língua para outra. Em determinados momentos percebia que aquela palavra não tinha o mesmo significado que apresentava na outra língua, etc... Com as crianças no século XXI não dá, principalmente se elas têm acesso à internet, TV a cabo, etc...

Segundo Mello (2005), quando se trata da concepção estruturalista, ela também traz as suas contribuições.

As atividades de repetição são bastante comuns nas aulas de línguas estrangeiras no contexto das escolas brasileiras, pois muitos de nós, professores, ainda não conseguimos nos libertar da cultura de ensinar e aprender línguas calcadas nas concepções estruturalistas e behavioristas. Foram anos e anos de predomínio da cultura mecanicista que elegeu a formação de hábitos por meio da memorização e repetição de formas lingüísticas como o modelo ideal de ensinar e aprender línguas (p. 32-33).

De acordo com Pajares (1992), ao referir-se ao professor, aponta para sua prática, pois, segundo o autor, o professor deixa transparecer através dela o que concebe como ensino/aprendizagem da LE. Embora teoricamente a professora se defina de uma forma, a prática demonstrará sua crença, contrária ao dito. Pajares (op. cit.):

Explica que as crenças sobre ensino que o professor mantém são os melhores indicadores das decisões que ele faz ao longo de sua carreira, pois influenciam suas percepções e julgamentos, que, por sua vez, afetam seu comportamento na sala de aula (*apud* VECHETINI 2005, p. 30).

Quando um aluno erra um exercício é porque ele não aprendeu. Apontamos o erro para que ele possa repetir até que "acerte", ou seja, até que ele chegue à resposta esperada. Quando um aluno acerta freqüentemente, significa boa aprendizagem. Somente o acerto deve ser validado, pois somente quando acertamos demonstramos que aprendemos.

Ao traduzir os nomes dos animais, os alunos começam a errar os nomes que não são tão comuns ou tão freqüentes no uso da LI. Podemos dizer que nesse ponto reside a crença de que, quando se aprende, não se erra. Quando ocorre o erro é porque não houve aprendizagem. Somente acertos traduzem sucesso. Somente acertos são produtivos.

Por outro lado, se aprender é processo predominantemente produtivo, a experimentação ganha imensa importância nesse ato. O ato de experimentar engloba naturalmente o erro. Falamos aqui do erro produtivo. Referimo-nos ao erro que possibilita aprendizagem. Logo, o erro pode, também, levar ao sucesso e ser produtivo. O erro é importante e parte integrante do processo de aprender e, de certa forma, é desejável para que o acerto seja construído.

Na seqüência, a professora direciona seus alunos para a atividade de escrita dos numerais. Perceberemos que ela faz uso constante da função fática¹⁹, pois chama atenção dos alunos para o que está sendo explicado.

T – Esses animaizinhos nós já trabalhamos, é só um cartaz decorativo. Muito bem! Nós temos aqui os *numbers* até o cem. Mas hoje nós vamos contar...

Ss – Até trinta!

T – É! Até trinta. Então aqui vocês têm uma folha aonde vocês irão trabalhar com os *numbers*. *One...*

T/S – *Two, three.*

T – Até *thirty*. Nós vamos ver as diferenças das pronúncias e da escrita. Tá bom?

S1 – Professora! Olha lá tem *sixty*!

¹⁹ No contexto da sala de aula há inúmeras frases que servem para manter ligação, para testar se os alunos (receptores) estão entendendo a professora (emissora), para vencer possível distração que possa ocorrer no decorrer da aula. Dizemos, então, que ela faz uso da linguagem fática e também conhecida como de contato.

((O aluno percebeu na seqüência das atividades, que o número *sixty* não faz parte da relação que a professora pediu para fazer.))

T – Tem, *ten, eleven, twelve, thirteen.*

S2 – *Eight!*

S3 – Oh, professora! Também tem *four.*

((novamente um aluno quer interagir e a professora não percebe))

T – Vamos lá! *One, two, three.* Prestando atenção à pronúncia do *three.* E se vocês falarem *tree?* Estarão falando o quê?

Ss – *Áaarvore!!!!*

T – Ah! Tá! Por que senão vocês estarão falando: um, dois, árvore.

Ss – (risos)

T – Tem que ser *three /θ/*

((A professora entrega umas folhas com as atividades e começa a explicar o que é para ser feito.))

T – A primeira é para fazer os *numbers* até trinta.

((Apontando para a lousa))

T – *Read the numbers! One...*

T/S – *Two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, elev-*

T – *Eleven, twelve, thirteen.* Olha a pronúncia do *thirteen.* A pronúncia mais forte é a última. Vamos tirar essas dúvidas! Eu pronuncio o final. Eu pronuncio do 13 ao 19 o som mais forte. Eu digo: *thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen, nineteen.* Então vamos lá, começando!

T/S – *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen, nineteen, twenty, twenty-one, twenty-two, twenty-three, twenty-four, twenty-five, twenty-six, twenty-seven, twenty-eight, twenty-nine, thirty.*

T – Olha só! Eu digo, *three [θri:], thirteen [θɜ:ˈti:n] e thirty [θɜ:ti].*

((Após apontar para as diferentes pronúncias, a professora encerra a aula falando que fará a correção na próxima aula.)) (em 18/03/05).

Conforme visto acima, a professora chama atenção para as diferentes pronúncias do interdental, embora naquele contexto não houvesse a menor possibilidade de se confundir */th/ three [θri:],* (três) e *tree [tri:]* (árvore). Ainda assim se sente na obrigação de fazê-lo, uma vez que é isto que se espera do professor, explicar a diferença dos sons das línguas. Outro sinal claro de que a professora tenta seguir uma abordagem que não é necessariamente a sua quando busca tornar a LE um meio para se aprender outro conteúdo, porém graças ao seu domínio limitado da LI e falta de graduação na área de LE façam com que a LI seja usada apenas para ensinar palavras descontextualizadas, provavelmente como aprendera na escola regular ou até mesmo no curso feito no instituto de idiomas. Sabemos que na maioria dos casos em LI, vai depender muito do contexto para compreendermos a oralidade. Segundo Ávila (2002):

A fonética inglesa, nunca se dirá o bastante, impõe graves problemas à grande maioria dos povos. Por exemplo, três quartos da população mundial não têm, em sua língua, os dois sons [θ] e [ð], correspondentes ao *th* inglês, que se pronunciam aplicando-se a língua contra a extremidade dos dentes incisivos. Ora, é o som [θ] que permite diferenciar *thick* ("espesso") de *sick* ("doente") e de *tick* ("tique" ou "recolocar alguém em seu lugar"). Com frequência o contexto permite evitar os mal-entendidos. Mas um outro fator que desempenha um importante papel na comunicação humana continua presente mesmo se o sentido é compreendido: o ridículo. Eu nunca esquecerei os risos que havia provocado um delegado de um país cujo nome eu omitirei e que, buscando com dificuldade exprimir-se num inglês mal dominado, havia desastrosamente feito uma pausa, sem dúvida procurando a palavra certa, após haver pronunciado: *My government sinks...*, Isto é, não, como ele acreditava, "meu governo pensa" (*thinks*), mas "meu governo naufraga" tal qual um navio que afunda no oceano. Dado que todo mundo considerava o país em questão como à beira do abismo, essa pronúncia inoportuna desencadeou a hilaridade dos participantes (p.114).

A reversão deste quadro, a saber, a opção pelo ensino interativo, implica não trabalhar "nomenclatura e regras gramaticais" como um fim, e sim como um meio para a competência comunicativa, bem como enfatizar linguagem, tarefas e propósitos autênticos, ligados à realidade do aluno. Esta última pode ser tanto realidade de evento, de estar numa situação do mundo real, quanto realidade de modelo, estar engajado numa atividade que, por seus traços modelares, se liga por verossimilhança a situações reais. Neste ponto é que as simulações com exigências de verossimilhança podem ser consideradas geradoras de material lingüístico autêntico.

Na transcrição a seguir veremos que a temática da aula foi novamente os *numbers*. A professora entregou uma folha com algumas atividades para os alunos e começou explicar como eles deveriam proceder na resolução dos exercícios.

T – Então, vamos ver como fica?
 T/S – *Three, thirty, thirteen.*
 T – E o quatro?
 Ss – *Four!*
 T – E o quatorze?
 S1, S2 – *Forty!*
 T/S – *Fourteen!*
 T – E o cinco?
 Ss – *Five!*
 T – Olha a diferença aqui? Cinco eu digo?
 T/S – *Five!*

T – E quinze – *fifteen* – como eu digo?
 Ss – *Fifteen!*
 ((Agora mostrando no quadro a palavra *five* e *fifteen*.)
 T – Olha! Aqui tem som de /ai/ (*five*) e aqui tem som de /i/ (*fifteen*). Então vamos lá!
 T/S – *Three, thirteen, thirty - four, fourteen, forty - five, fifteen, fifty.*
 S1 – Professora, eu vou começar!
 ((O aluno quer iniciar sua atividade escrita.)
 S2 – Eu vou começar!
 S3 – Vou começar!
 T – Aqui vocês têm os números e vocês vão fazer até o quarenta. Só que eu tirei uma parte e vocês vão fazer até o...
 Ss – Trinta!
 S4 – Professora! Pode começar, prô?
 T – pode!
 ((Os alunos trabalham em silêncio. A professora fica andando pela sala para auxiliá-los de houver alguma dificuldade.)
 S5 – Profe, explica aqui?
 T – Já vou te explicar!
 T – Crianças! Olhem aqui! Aqui vocês contam quantos animais têm e colocam na forma escrita. Quantos peixes têm aqui? – *fishes*?
 S – Professora escreve *fish* no quadro?
 S6 – Agora nós vamos aprender matemática!
 ((Porque na atividade havia alguns cálculos para serem desenvolvidos))
 S7 – Professora pode levar a folha pra casa?
 S8 – Falta mais dois exercícios para eu terminar!
 T – *Exercise* – Exercício dois. Complete os números na seqüência.
 S1 – Este é difícil!
 S7 – Esse é fácil!
 S8 – OH professora! Não tá certo isso aí!
 T – *Ten!*
 ((O número *ten* estava escrito com *m* a criança percebe, fala e a professora faz a correção))
 S8 – Ah! Agora tá certo.
 S9 – Profe! Terminei!
 S10 – Olha a folha ali no chão! Não é dele?
 ((Referindo-se ao aluno que diz ter terminado a tarefa.)
 T – Deve ser de alguma outra atividade.
 S11 – *Teacher*, aqui é dez.
 T – *One, two, three...* Tá faltando um! Qual é?
 ((A professora encerra a aula falando que fará a correção na próxima aula.)
 (Em 01/04/05).

Nessa transcrição podemos entender como a professora lida com a oralidade e com a escrita ao demonstrar às crianças que a escrita em inglês se processa diferente da fala, pois no caso do *five* escreve com i, mas o som é de /ai/ e *fifteen* em que os dois ee apresentam o som de /i:/, tal qual ocorre algumas vezes no português, por exemplo, segundo Massini e Cagliari (1999), a palavra balde (português) apresentaria muitas “formas diferentes dependendo da classe social e a região do país” em que se situam essas pessoas. “baudi, baudji, baude, baudj, bardi, bardji,

barde, bardj, balde etc... Para representar foneticamente as palavras de uma língua, é preciso registrar todas as nuances de pronúncia” (p. 30).

Apesar de possuírem uma forma gráfica visivelmente diferente, as letras não podem ser consideradas “concretas”, pois a abstração, de acordo com Massini e Cagliari (op. cit.), resulta das “categorizações gráfica (reconhecer as formas das letras e saber diferenciá-las entre si) e funcional (o sentido de cada letra dentro do sistema de escrita, isto é, as relações entre letras e som) estabelecidos pela ortografia”²⁰ (p. 50), e que ocorre durante a aquisição da escrita no período de alfabetização escolar. Isso porque as relações entre sons e letras (estabelecidos na fala) são diferentes da escrita. Ainda, segundo Massini e Cagliari (1999, p. 30), “escrever ortograficamente significa escolher uma única forma para as palavras de um língua, independentemente de quantas pronúncias diferentes possam estar ligadas a ela.”

Fomos buscar em Moita Lopes (2003), em uma de suas análises de sala de aula, argumentos que contribuem para a situação acima descrita. “O conhecimento enfatizado é o processual”. A professora apresenta as relações expressas pelos itens, consegue colaborar na construção de um conhecimento reflexivo sobre eles, no caso dos cálculos aritméticos, o aluno precisa pensar para chegar ao resultado. “A professora utiliza-se de um tipo de rotina típico do ensino do aspecto progressivo”. Ela procura estabelecer um clima de confiança e, ao mesmo tempo, “colocar os alunos em sintonia com o que está se passando na aula” (p.102). Não é o que ocorre de fato. Não estamos ante uma aula de aritmética. A professora está mais preocupada em ensinar como se pronunciam os números do que nos cálculos a serem realizados, como se evidencia pela atenção dada à diferenciação do som interdental em *three* e *tree*.

²⁰ Massini-Cagliari (1997, p. 9-25), ao referir-se ao sistema de escrita, nos aponta para o fato da “neutralização” da variação lingüística no nível da palavra.

O professor de LI comumente não passa por uma formação que inclua princípios cognitivos, afetivos e lingüísticos subjacentes à aquisição de uma língua. Essa lacuna o leva a tentar se amparar em regras e memorizações, por ignorar que, em primeiro lugar, o aprendizado eficiente de uma língua envolve um movimento oportuno do controle de poucas formas lingüísticas para o processamento automático de um número indeterminado de formas. Analisar demasiado a linguagem, refletir ou deter-se além do necessário nas suas formas e dar muita atenção às regras da língua são práticas que impedem esse ganho de fluência. Em segundo lugar, o aprendizado significativo de uma língua leva a um ganho de retenção significativamente maior do que a aprendizagem mecanicista. Em terceiro lugar, os alunos bem sucedidos na aprendizagem são aqueles capazes de correr riscos, ou seja, de produzir e interpretar linguagem que esteja ligeiramente além das certezas que já possuam sobre a língua.

O objetivo global do ensino de línguas é a aquisição da competência comunicativa. A condição necessária para que este objetivo global seja atingido deve incluir a preocupação com o uso efetivo das formas e não apenas na aplicabilidade; a fluência e não somente correção; a autenticidade da linguagem e dos contextos; e a necessidade eventual de empregar o que foi aprendido em situações do mundo real. Um outro ponto diz respeito à cultura de ensinar e aprender línguas que floresceu no princípio deste século, não resistiu aos avanços da ciência, mas ainda atua sabotando o bom ensino com seus vestígios. E, como se sabe, desintegrar velhos hábitos de pensamento não é empreendimento simples. Por séculos, a pedagogia de línguas praticamente funcionou sem qualquer respaldo teórico. Mais exatamente, ensinar uma língua era ensinar a descrição de uma língua. De acordo com Pajares (1992, apud Vechetini, 2005),

[...] professores tendem a ensinar da forma como foram ensinados; sua experiência educacional anterior pode refletir na forma como eles concebem o ensino, selecionam, avaliam e julgam conceitos que serão incorporados em sua maneira de ensinar [...] (p. 46).

No Ocidente, o ensino de línguas era sinônimo do ensino do grego e do latim este servindo inclusive como uma espécie de ginástica mental e condição *sine qua non* para uma educação refinada. O latim era ensinado segundo o método clássico: foco nas regras gramaticais, memorização de vocabulário, flexões, declinações, conjugações, tradução de textos e uma série de exercícios escritos.

Nos séculos XVIII e XIX, o método clássico passou a ser utilizado para ensinar LE. O objetivo deste ensino era tratar as habilidades de leitura e escrita. Falar e ouvir não eram relevantes. Na falta de uma teoria específica para a aquisição de línguas, estas eram ensinadas como qualquer outra habilidade humana.

A síntese não se esgota em regras para justapor classes de palavras ensinadas mecanicamente como listas de vocábulos isolados, pois percebemos que ao ensinar os cálculos, a língua passa a ter mais sentido para os alunos. Não é difícil perceber que essa série de procedimentos leva à competência comunicativa. Portanto, não podemos concluir dizendo que se trata do ensino da metalinguagem para fins de erudição. Logo, a meta do ensino para a LE é a interação comunicativa eficaz e adequada nas quatro habilidades. Então, a professora, através de seu trabalho com alunos da 3ª série, demonstra que sua prática está se encaminhando para que isso aconteça. Como havíamos mencionado anteriormente, o método tradicional de ensino de línguas se enraíza na concepção de que a língua é um conjunto de palavras colocadas em uma determinada ordem sintática. Sendo assim, devemos argumentar a partir delas a fim de justificar o porquê de adotar a perspectiva interacionista.

Conforme Lightbown e Spada (1999), o interacionismo defende que a aquisição de uma língua depende da interação entre dois fatores: o programa mental inato do aprendiz e a linguagem produzida conjuntamente por aprendiz e interlocutor em comunicações autênticas. Quando o aluno usa a língua, com autenticidade,

aprende forma (regularidades formais da língua como, quando e onde ocorrem), função (ações comunicativas, como pedir, informar, queixar-se) e estratégia (maneiras de negociar através da linguagem para atingir objetivos). A opção pelo ensino interativo implica não trabalhar “nomenclatura e regras gramaticais” como um fim e sim como um meio para a competência comunicativa, bem como enfatizar linguagem, tarefas e propósitos autênticos, ligados à realidade do aluno. Esta última pode ser tanto realidade de evento de estar numa situação do mundo real quanto realidade de modelo de estar engajado numa atividade que, por seus traços modelares, se liga por verossimilhança a situações reais. É neste ponto que as simulações com exigências de verossimilhança podem ser consideradas geradoras de material lingüístico autêntico.

Ao tratarmos do ensino da LE nas séries iniciais, logo nos remetemos a questões de aprendizagem e focos sobre a importância da LE na “concepção afetiva” da criança. Conforme Krashen (1982, p. 30-32), o conceito de filtro afetivo foi proposto por Dulay e Burt (1977). Por filtro afetivo baixo indica que o aluno está bastante motivado, tem autoconfiança e sua ansiedade está em baixa, estando ele aberto para o conhecimento. O filtro afetivo alto nos informa que o aluno está desmotivado, sem autoconfiança e ansioso. Ele terá dificuldades em assimilar o conhecimento.

Para se realizar uma ação educativa eficaz é indispensável crer no ensino da LE para crianças. A confiança na potencialidade das crianças aflora com muito mais coerência naquele professor que acredita no seu trabalho e, dessa forma, pode motivar seus alunos na aquisição de LE.

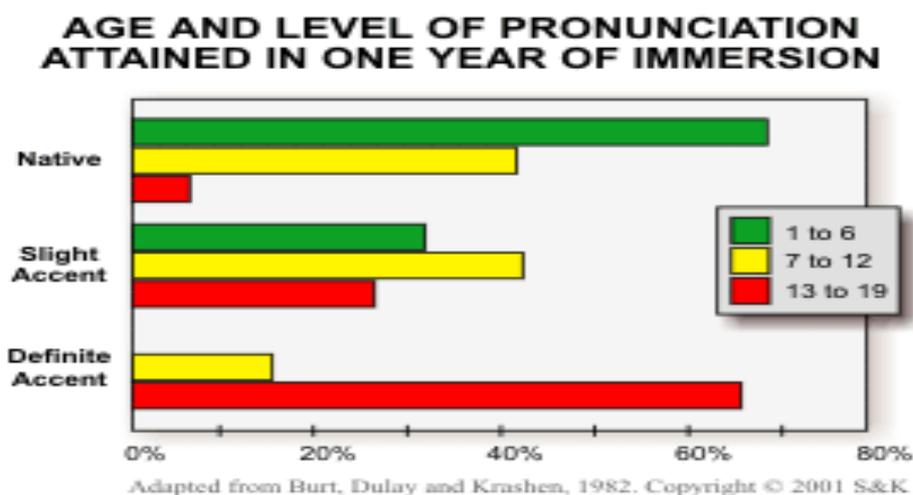
P_E: Eles adoram, quando eu os pego na fila, eles já começam a gritar: *TEACHER! TEACHER!* É uma coisa diferente (em 01/04/05).
((Aqui podemos perceber que existe afetividade entre a professora e seus alunos, um dos pontos considerados importantes na visão de Krashen)).

Quando a professora considera a afetividade como um sentimento que pressupõe uma interação, isto é, em que há reciprocidade; porque o ensino de LI, por

sua vez, como qualquer outro, também necessita de uma interação; de envolver o outro com toda sua complexidade.

Ao refletir sobre o ensino, a professora se percebe como pessoa, como ela age com o outro e com o grupo, sua ação como profissional, comprometida com o ensino/aprendizagem. Sua autoconfiança desperta a autoconfiança no aluno. Com base nos apontamentos de Schütz (2004), por razões de ordem biológicas e psicológicas, quanto mais cedo a criança venha a ter contato com a LE melhor torna-se o ritmo de assimilação da suposta língua. Também de acordo com Brown (2001), a linguagem desenvolve-se com mais eficácia durante a infância.

Quadro 4: Idade e nível de pronúncia alcançado em um ano de imersão



Conforme mostra o gráfico, não resta dúvida de que, quanto mais cedo a criança tiver contato com a LE, melhor será seu aprendizado relacionado à pronúncia, podendo, entretanto, variar muito conforme a pessoa e, principalmente, conforme as características do ambiente lingüístico em que o aprendizado ocorre. As limitações que começam a se manifestar a partir da puberdade são fundamentalmente de pronúncia. Este gráfico foi adaptado de Burt, Dulay e Krashen, 1982.

Segundo Almeida Filho (1998), a abordagem de ensinar do professor é que irá conduzir todas as ações da operação global de ensinar a LI:

A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (p.13).

Conforme salientado por Almeida Filho (op. cit.), o ensino só poderá ser eficiente se o professor conduzir sua atividade profissional de maneira organizada e planejada, não sendo os improvisos marcas de educação eficiente. O professor é quem deve selecionar o material que irá utilizar em suas aulas, conhecer seus alunos para que possa compreender a melhor maneira de ensinar e para que o aluno também possa compreender e aperfeiçoar o próprio processo de aprendizagem. Uma vez que, conforme Feres (2003, p. 31), “o maior desafio da escola não é ensinar, mas fazer aprender”. E prossegue dizendo que “Garantir a inclusão de crianças no mundo letrado (leitura e escrita) é um grande desafio”. Nesse comentário faz referência ao compromisso social da escola. Conforme Moita Lopes (1995), o compromisso social da escola é ensinar a ler e a escrever enquanto processos de construção de significados, de despertar vozes através de uma LE, da cultura do outro. Conforme Gnerre (1991), devemos refletir sobre as crenças que os outros podem ter sobre a escrita.

Temos que refletir tanto sobre as atitudes, as expectativas e as crenças que outros grupos étnicos, outras classes sociais ou outros grupos de idade podem ter sobre a escrita, como sobre as atitudes e as crenças sobre a escrita compartilhada dentro da própria tradição escrita, elaborada por minorias letradas ligadas ao poder econômico (p. 46 - 47).

Acreditamos que essa inquietação de Gnerre com relação à escrita é a mesma que nós temos com relação ao ensino de LI, pois sabemos que uma parcela dos professores que trabalha com as séries iniciais não fez curso de graduação, ou, se tem graduação, não é em LI. Portanto, falta fundamentação teórica e metodológica que dê a esses professores alicerce para trabalhar com a LI. Conforme a professora entrevistada, ao perguntarmos sobre a sua formação, ela nos responde:

P_E: Português e literatura (P_E: 01/04/2005).

A resposta acima traz a realidade da cidade do oeste paranaense. Porém, sabe-se que não é somente esse município que apresenta LI, como LE para crianças, fato que demonstra interesse e valor por essa LE. No entanto, o que nos angustia é saber que as universidades ainda não preparam os professores para trabalhar com o ensino de LI nas séries iniciais. Portanto, quando a professora pede para que seus alunos repitam os números e os animais em português pode estar repassando uma educação que fez parte da sua formação e na sua concepção ensinar a LI, pois, por não ter graduação em LI, falta-lhe fundamentação teórica e metodológica que lhe dê sustentação para trabalhar com essa língua. Por esta razão busca, em sua memória de aluna de curso de LI e no LD as bases para a aula.

Independentemente de se reconhecer a importância do aprendizado de uma LE, considera-se necessário apontar algumas justificativas do porquê de ensinar LI a partir das séries iniciais: o caso típico é o papel que o inglês representa em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo do século passado, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem no final do século XX e começo de século XXI. “O Inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países como Holanda,

Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades” (PCNs, 1998, p. 23).

Ensinar a LI nas séries iniciais visa construir um caminho comunicativo para que a criança seja capaz de transmitir e assimilar o conhecimento da sociedade e do mundo em que vive. Conforme Mello (2005),

O processo de ensino-aprendizagem que se apóia na abordagem comunicativa reconhece a natureza social e dialógica da linguagem e tem como principal objetivo criar condições favoráveis para que os aprendizes possam usar a língua de maneira significativa na interação com outros falantes. Para que isso ocorra, pressupõe-se que a língua-alvo seja usada em atividades sociointerativas (tarefas, dramatizações, trabalhos em pares e/ou grupos etc.), que desenvolvam não só a competência lingüística do aprendiz, mas todas as demais competências necessárias para a comunicação entre as pessoas. Além disso, a sala de aula deve refletir um ambiente natural e afetivamente positivo, a fim de garantir baixos filtros afetivos e situações sociointerativas autênticas que atendam às necessidades, interesses e desejos dos alunos. Esse processo de ensino /aprendizagem não visa à aprendizagem da língua pela língua, mas a aprendizagem de outros conhecimentos enquanto se aprende a língua-alvo (p.17-18).

Conforme visto na citação acima, a autora nos deixa claro a sua visão com relação à abordagem comunicativa, abordagem que comunga com os vários autores referidos neste trabalho e que de fato acaba por sintetizar toda a sua fundamentação teórica.

Diante das transformações e dos avanços educacionais significativos ocorridos na última década, e também da estrutura e funcionamento do ensino, acreditamos que esta pesquisa seja aproveitada, no intuito de tornar concreta e significativa a formação docente superior para trabalhar com a LE nas séries iniciais do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender uma LE a partir das séries iniciais deve ser a construção de um caminho comunicativo para que a criança seja capaz de transmitir e assimilar o conhecimento da sociedade e do mundo em que vive, de modo que a LE venha encaminhar a criança para a construção de seu próprio conhecimento, fortalecendo-o com uma visão crítica, para que ela possa integrar-se à sociedade como agente transformador e construtor de uma nova mentalidade. Para que isso se solidifique é necessário haver carga horária compatível com a finalidade exigida para a tarefa de se aprender a LI, pois, de acordo com Lightbown e Spada (2003), há a necessidade de um período além de uma a duas horas semanais para aprender uma nova língua. “As escolas deveriam se basear em pesquisas que realmente apontem um número real de horas para se aprender um novo idioma. Uma ou duas horas por semana – até mesmo por sete ou oito anos – não produzirão muitos avanços na aprendizagem da LE” (p.165). E prossegue dizendo que isso gera uma espécie de frustração no aluno, porque, com o passar do tempo, perceberá que não avançou muito dentro da aprendizagem da LI.

No âmbito da LDB, a LE recupera, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhe foi negada. Considerada, muitas vezes, uma disciplina injustiçada, a LE, antes pouco relevante, adquire agora a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo. A LDB incorpora esta alternativa de novos conhecimentos, quando, em seus artigos 26, § 5º e 36, III, obriga o ensino de pelo menos uma LE, a partir da 5ª série, no ensino fundamental, e uma obrigatória e outra optativa no ensino médio, prudentemente escolhidas pela comunidade escolar em consonância com as disponibilidades das instituições.

No entanto, ao não definir qual LE será obrigatória ou optativa, a LDB remete para os sistemas de ensino dos Estados e dos municípios a decisão de escolher o que melhor lhes convém.

Dessa forma, como houve no passado um momento de maior procura pela língua francesa em razão da influência humanista da educação brasileira, procura que diminuiu em razão da ascensão dos EUA como potência econômica e militar e por consequência da LI. Se levados em conta apenas fatores econômicos e políticos, corre-se o risco de tornar o país monolíngüe em uma única LE. Por esta razão é bom que surjam outras opções, como a língua espanhola, em razão de interesses comerciais e de vizinhança. Sempre haverá fatores que justificam mais a procura e a oferta de um idioma do que de outros. Porém, lembremos das peculiaridades de todas as línguas e seu valor, mesmo as que têm um número reduzido de falantes.

As escolhas se darão de acordo com as necessidades e os interesses de cada comunidade e assim deve ser, pois cada grupo social sabe ou precisa saber o que lhe é mais conveniente, porém a LI continua sendo a língua falada mundialmente, logo, deveria ser considerada obrigatória nas escolas e uma segunda LE de caráter optativo que seria escolhida pela comunidade.

Não temos outras leis sobre este assunto, apenas resoluções e diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação, acordos e tratados internacionais, entretanto, nenhum regulamenta a escolha da LE a ser ofertada. A instituição tem liberdade de escolha tanto para a obrigatória, quanto para a optativa.

Diante das transformações e dos avanços educacionais significativos ocorridos nos últimos anos, e também da estrutura e funcionamento do ensino, acreditamos que esta pesquisa seja aproveitada, no intuito de tornar concreta e significativa a formação docente superior para trabalhar com a LE nas séries iniciais do ensino fundamental. Para que isso se efetive é preciso que haja uma mudança de

âmbito cultural que auxilie as relações sociais da criança brasileira que vive em um ambiente escolar monolíngüe a ampliar sua visão de mundo através da LE. Tal possibilidade se dá pelo aspecto cultural que a LE possui, por ser, de certa forma, uma identidade do(s) povo(s) que a(s) fala(m). Além disso, cria-se uma maior possibilidade de desenvolvimento intelectual mais sólido para o educando viver neste mundo cada vez menor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena V. **Repensando o curso de letras**: habilitação em língua estrangeira. Disponível em: <[www.http://atlas.upcel.tche.br/~alab/](http://atlas.upcel.tche.br/~alab/)>. Acessado em 1º abr. 2005.

ANGNES, Juliane Sachser. **Das habilidades em espanhol para as habilidades em português**: um estudo de caso com Analia. Mestrado em Letras. UNIOESTE – Cascavel, 2005.

ALVARENGA, Magali B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês)**: Implicações para A Formação em Serviço. Tese de Mestrado, UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

ALLWRIGHT, R.L. *Why Don't Learners Learn what Teachers Teach?* In: Singleton, D.M. and D.G. Little (Orgs): **Language Learning in Formal and Informal Context**, IRAAL, Dublin, 1984.

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

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Problemas de lingüística geral II**. São Paulo: Pontes, 1989.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 10ª ed. Campinas, SP: Papyrus, [1995], 2003.

APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, M. G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, nº 5, p. 5, jan. 1980.

ASHER, James. **Total physical response**: Disponível em <<http://www.ivc.uidaho.edu/edte474/tpr.html>>. Acesso em: 10 jul. 2005, às 21:00.

ÁVILA, Ismael M. A. **Tradução** [2002]. Disponível em: <<http://www.aleph.com.br/kce/artigo09.htm>> Acesso em: 10 dez. 2005, às 23:00.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. Brasília: Hucitec/Edunb, 1977.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARCELOS, A.M.F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos. In: Almeida Filho, J. C. P. (org). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 1/nº1, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**. Universidade Católica de Pelotas. vol. 7/nº 1, 2004.

BASTOS, Uacury Ribeiro de Assis. **Expansão territorial no Brasil Colônia no vale do Paraguai (1767 – 1801)**. São Paulo: USP/ Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, 1978.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOHN, Hilário. I. **Avaliação de materiais**. Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC. 1988.

_____. *The lessons of tradition and the new perspectives in teaching and learning foreign languages*. In: R. Xavier & M. Fortkamp. (Eds.), **EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory and practice**. Florianópolis: Ed. Insular, 2001.

BORSTEL, Clarice Nadir Von. **Aspectos do bilingüismo**: alemão/português em Marechal Cândido Rondon - Paraná - Brasil. Dissertação. UFSC/CCE, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASILEIROS NO EXTERIOR. Disponível em: <<http://www.prd.f.mpf.gov.br/brasileirosnoexterior>> Acesso em: 12 nov. 2005, 20:00.

BRETON, Jean-Marie Lê, Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: **A geopolítica do inglês**. Yves Lacoste, Kanavillil Rajagopalan. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRITTO, L. P. **A concepção de língua e gramática nas produções didáticas**. Leitura: teoria & prática. Campinas: UNICAMP, n. 29, junho/1997.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy**. 2nd ed. San Francisco: State University, 2001.

BRUMFIT, Christopher. **Communicative Methodology in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CARDOSO, Jaime Antônio; WESTPHALEN, Cecília Maria. **Atlas histórico do Paraná**. 2. ed. Curitiba: Chain/Banestado, 1986.

CABEZA DE VACA, Álvaro Nuñez. **Naufraágios e comentários**. 3. ed. Buenos Aires: Espasa – Calpe, 1947.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Fonética e alfabetização**. São Paulo: Abralín, 1986. p.197-210.

_____. Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 3. ed., São Paulo: Scipione, 1991.

CARMAGNANI, A. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos em Língua Aplicada. Campinas: UNICAMP, vol.17, 1991.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. [1957] São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CANAGARAJAH A. S. *Critical Ethnography of Sri Lankan classroom: ambiguities in student opposition to reproducing through ESOL*. In: **TESOL Quarterly**, vol. 27, 1993.

CARMAGNANI, A. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1988.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CONSOLO, D. A. **Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira**. Trabalhos em Língua Aplicada, vol. 29, 1997.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA. D. N. M. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau**. São Paulo: EPU/EDU, 1987.

COSTA OESTE. Disponível em: <<http://www.portaldacostaoste.com.br/municipio.>> Acesso em: 10 maio 2005, 17:00.

COSTA, Rinaldo Vitor da. **Tese de Doutorado**. Em andamento. IEL /Unicamp, São Paulo. 2006.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge: Canto, C.U.P.1998.
_____. *The Future of Englishes*. In: **English Today** 58. Vol. 15, nº2, April. Cambridge: C.U.P.,1999.

DAMIÃO, S. M. **Crenças de professores de inglês de escolas de idiomas: um estudo comparativo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1994.

DAMKE, Ciro. **As interferências do alemão como língua materna na aprendizagem do português**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil, 1988.

DERRIDA, J. **Writing and difference**. London: Routledge, 1995.

DETTONI, R.V. **Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

DEWEY, John. Disponível em: <<http://www.jcwilke.hpg.ig.com.br/dew.br>> Acesso em: 3 nov. 2005.

DOWBOR, L. O espaço do conhecimento. In: **A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade**. Belo Horizonte/ São Paulo: Oficina de Livros/IPSO, 1994.

DULAY, H. BURT. M. *Remarks on Creativity in Language Acquisition*. In: BURT, M. DULAY, H. e FINNOCHIARO, M. (Eds). **Viewpoints on English as a Second Language**. New York: Regents. p 95 - 126.

DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa. In: GIANOTTI, José A Durkheim. Coleção **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento histórico do oeste do Paraná e a construção da escola**. Dissertação de Mestrado– Departamento de Administração de Sistemas Educacionais – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1991.

ERICKSON, Frederick & Shultz, J. *When is a context? Some issue and methods in the analysis of social competence*. Chap. 7. In: J.L.Green and C. Vallat (Eds.) **Ethnography and Language**. Norwood, NJ: Ablex Press, 1981.

_____, Frederick. *Money tree, lasagna bush, salt and pepper: Social construction of topical cohesion in a conversation among Italian-Americans*. In: Deborah Tannen Ed. **Analyzing discourse: text and talk**. (Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics, 1981). Washington, DC: Georgetown University Press, 1982.

_____, Frederick. *Qualitative methods in research on teaching*. In: M.C. Wittrock (Ed.) **Handbook of Reserach on Teaching** . New York:Macmillan, 1986.

_____. *Conceptions of school culture: an overview*. **Educational Administration Quarterly**, Vol. 23, N°. 4, Nov. 11-24, 1987.

_____. *Ethnographic decription*. In: U. Ammon, N. Dittmar, and K. Mathier (Eds.). **An international handbook of the science of language and society**. Vol. 2, p.1081-1095. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 1988.

_____. *Ethnographic microanalysis of interaction*. In: M. D. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle Eds. **The handbook of qualitative research in education**. Academic Press: Harcourt Brace Jovanovich, Pubs, 1992.

_____. *What makes school ethnography 'ethnographic'?* **Anthropology & Educational Quarterly**, 15, 51-66, 1984.

_____, Frederick and Mohatt, G. *Cultural Organization of Participation Structures*. In: *Two Classrooms of Indian Students*. In: G. Spindler Ed. **Doing the ethnography of schooling**. New York: Holt, Rinehart &Winston, 1982.

EURYDICE. **Números-chave do ensino das línguas na escola na Europa. Comunicado de imprensa**. Disponível em: http://www.eurydice.org/Doc_intermediaries/indicators/fr/frameset_key_data.html
Acesso em: 15 out. 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London and New York: Longman, 1995.

_____. *Michel Foucault and the analysis of discourse* In: **Discourse and Social Change**. Harlow: Longman, 1992.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 14 ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

FÉLIX, A. Crenças de professores de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: Almeida Filho, J. C. P. (org). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

FERES, Maria José Vieira. Pacto pela aprendizagem. In: Encontro Nacional do Ensino Fundamental. Repensando o Tempo e o Espaço Escolar: Toda criança aprendendo. **Relatório**. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. 2003.

FIGUEIREDO, José de Lima. **Oeste paranaense**. São Paulo: Editora Nacional, 1937.

FLEURI, Reinaldo Matias. (org.) **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover / NUP, 1998.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. *Reconceptualizing the knowledge – Base of Language Teacher Education*. In: **Tesol Quarterly**, Vol. 32, number 3, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança [1986/1992]** – Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

_____. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação e mudança**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Coleção Educação e Comunicação, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. & PAPERT, S. **O futuro da escola: uma conversa sobre informática, ensino e aprendizagem**. São Paulo: PUC-SP, 1995.

FREIRE, F. M. P. & PRADO, M. E. Professores construcionistas: a formação em serviço. In: **Anais do VII Congresso Internacional Logo e I Congresso de Informática Educativa do Mercosul**. Porto Alegre, LEC/UFRGS, 1995.

GARDNER, Howard. **Frames of mind**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GEERTZ, Clifford. [1978] **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GERALDI, J. W. A destruidora didática dos livros. **Jornal Leia**, São Paulo, n. 89, p.41-43, mar. 1986.

_____. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? **Leitura: teoria e prática**. V. 6, n. 9, p. 4-7, jun. 1987.

GIDDENS, A. **Política, sociologia e teoria social**. São Paulo: UNESP, 1997.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 1992.

GIULIANO, M. S. M. A. **Estratégias e reações de uma professora de LE em momentos de dúvidas em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 1999.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOFFMAN, E. **Forms of talk**. Philadelphia: *University of Pennsylvania Press*, 1981.

_____. **The presentation of self in everyday life**. New York: *Anchor Books*, 1959.

_____. *On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction*. IN Erving Goffman (org). **Interaction ritual: essays on face-to-face behavior**. New York: Pantheon Books, 1967.

_____. **Frame analysis**. New York: Harper & Row, 1974.

_____. *The interaction order*. **American sociological review**, vol. 48: 1-17, 1983.

GOVERNO DO PARANÁ. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/história>.> Acesso em: 10 maio 2005, 14:00.

GRIGOLETTO, Marisa. Ensino de leitura em língua estrangeira: o que mais pode ser feito? In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, n. 1, p. 41-46, 1992.

GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUSMÃO, Neusa M. Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. Edição Especial. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Editores Associados, 1999, p. 41 - 78.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction of fuctional grammar*. 2nd edition. Edward Arnold, 1994.

HIRSCH. Joy. *Learning a second language*. Disponível em: <<http://www.trevor.org/foreign>>. Acesso em: 22 ago. 2005.

HYMES, Dell. *Qualitative/Quantitative research methodologies: a linguistic perspective*. **Anthropology & Education Quarterly**, Vol. 8: 165-176, 1977.

HONEY, John. *The Straw Hippopotamus*. **English Today** 55, Vol. 14, no. 3, July. Cambridge: C.U.P.,1998.

HORWITZ, E.K. *Using student beliefs about language learning and teaching in the Foreign Language Methods Course*. **Foreign Language Annals**, vol.18/nº 4 , 1985.

INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 01 jun. 2005, 22:00.

JAMESON, Fredric. *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press,1991.

JOHNSON, G. A. **Dicionário de sociologia**: guia prático de linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

JUNG, Neiva Maria. **Eventos de letramento em classe multisseriada**. Campinas: IEL / Unicamp,1997.

KERN, R. G. *Student's and teacher's beliefs about language learning*. **Foreign Language Annals**, vol. 28/nº 1, 1995.

KRASHEN S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.

_____. *The input hypothesis*. London & New York: Longman, 1985.

_____, S.D. & TERRELL, T.D. *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Hayward, California: Alemany Press, 1983.

LACAN, Jaques. **O Seminário de Jaques Lacan – Livro 1. Os Escritos Técnicos de Freud**. São Paulo: Zahar 1987.

LAUFER, B. *The lexical plight in second language reading*. IN: COADY, J. & T.N. HUCKIN, 1997. **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge University Press. 1997.

LEFFA, Vilson J. O ensino de LE no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, nº. 4, p. 13-24, 1999.

_____ (org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003.

_____. O discurso interacional em sala de aula de língua estrangeira. **Revista leitura**, vol. 28,29, Maceió: Edufal, 2004.

_____. Linguagem, cultura e imagem na pesquisa qualitativa: interpretando caleidoscópios sociais. **Cadernos EBAPE**, Br, vol. 3, fasc. 1, Fundação Getúlio Vargas. Disponível em:< www.ebape.fgv.br>. Acesso em: 19 set. 2005, 20:00.

_____. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista intercâmbio**, n. 14, São Paulo, PUC, 2005, prelo.

LEITH, Dick. **A social history of english**. (Second Edition). London: Routledge, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Tropiques**. Hutchinson Publishing Group LTD, 1964.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da Escola. In: Guiraldelli Jr., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo, Cortez; Curitiba, Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. *The Specialist*, v. 17.1, p. 19-37, 1996.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford University Press.[1999] Seventh Impression, 2003.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH, série Separatas, 1998.

LIMA, Jurandir Ferreira de. A Geoeconomia da Bacia do prata: algumas considerações preliminares sobre sua formação histórica. In: ROLIM, Rivail Carvalho (Org.). **Histórias, espaço e meio ambiente – VI Encontro Regional de História. Maringá**: Anpuh, p. 356. 2000.

LUTZ, Frank W. *Ethnography: the holistic approach to understanding schooling*. In: **Ethnography an Language in Educational Settings**. Judith L. Grenn et. alii (Eds.). Vol (V): p 51-63, Norwood, New Jersey,: ABLEX.

MACHADO-DA-SILVA, C., FONSECA, V. S. e FERNANDES, B. H. R. Mudança e estratégia nas organizações: perspectiva cognitiva e institucional. In: Vieira, M.M.F. e Oliveira, L.M.B. (org.). **Administração contemporânea**: perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas, 1999.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MAGALHÃES, M.C.C. (org.). **A formação do professor como um profissional reflexivo**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras,2002.

MAIGUASCHA, R.U. *Teaching and learning vocabulary in a second language: past, present and future directions*. *The Canadian Modern Language Review*, vol 50/nº 1 p. 33-100. 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Atividades de compreensão na interação verbal. In: Preti, D. (org.), **Estudos de língua falada**: variações e confrontos. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 1998.

MASTRELLA, Mariana Rosa. Ansiedade e crenças: considerações sobre a afetividade em sala de aula de Língua Inglesa. In: Mello, Heloísa A. B. e Dalacorte,

Maria C. F. (orgs,) **A sala de aula de língua Estrangeira**. 1. ed. [2000]. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.

MAYOL, Pierre. Morar. In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre (orgs.). **A invenção do cotidiano 2 - Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MEAD, George Herbert. **The philosophy of the act**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MEHAN, H. **Learning lessons: social organization in the classroom**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

_____. **Understanding inequality in schools: the contribution of interpretative studies**. Sociology of Education, 1992.

MEARA, P. **Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning**. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 221-246. 1980.

MORAES, M. C. **Informática educativa: dimensões e propriedades pedagógicas**. Maceió, 1993.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **Perfil sociolingüístico de uma comunidade bilíngüe da zona rural de Goiás**. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 2, (61-92). Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2001.

_____ e DALACORTE, Maria Cristina Faria. O que está por trás da ação do professor na sala de aula? In: **A sala de aula de língua estrangeira**. [2000] 2. ed. Ed. da UFG, Goiânia –GO, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Comunicação pessoal**. Rio de Janeiro: 11 de outubro de 1995.

_____, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Eles não aprendem português quanto mais inglês: a ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública**. Campinas, SP: Mercado das Letras, [1996], 5ª reimpressão, 2003.

_____, L. P. da & FREIRE, Alice Maria da Fonseca. **Looking back into an action – research Project: teaching / learning to reflect on the language classroom.** In *the Specialist*. Vol. 19, nº 2. 1998.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MONTOYA, Antonio Ruiz de. **Conquista espiritual hecha por los religiosos de la compañía de Jesus em lãs provincias Del Paraguay,** Paraná, Uruguay y Tape. Bilbao: Corazón de Jesus, 1892.

MOURA, G. **Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

NASCIMENTO, Domingos. **Pela fronteira.** Curitiba: Directoria da Exposição Paranaense, 1903.

NUNAN, D. *Second language acquisition.* In: CARTER, R.;NUNAN, D. (Ed.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital.** São Paulo: Schwarcz, 1995.

NUNES, Ana R. S. Carolino de Abreu. **O lúdico na aquisição da segunda língua.** Disponível em: <<http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos>> Acesso em: 11 maio 2005, 08:00.

OHTA, A. S. *Rethinking Interaction. SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar.* In: LANTOFF, J. **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, p. 51-78, 2000.

OLIVEIRA, Lúcia Pacheco. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. **Linguagem & Ensino**, vol. 3, nº 2, 2000.

PADILHA, Paulo R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PAGEL, D. O ensino da língua estrangeira e o contexto brasileiro. In: Costa, M. J. D., Zipser, M. E., Zanatta, M. E., Mendes, A. (orgs.). **Línguas: ensino e ações.** Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.

PAGLIARINI COX, Ana Inês e ASSIS PETERSON, Ana Antônia. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, vol. 4. Universidade Federal do Mato Grosso, 2001.

PAJARES, M. F. *Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. **Review of Educational Research**, vol. 62/nº 3, 1992.

PALACIO, Ernesto. **História de la Argentina** [1515 -1583]. 5. ed. Buenos Aires: A Pena Lillo, 1968.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PEIRCE, C. S. *The fixation of belief*. In: P. P. Wiener. (org.) Charles S. Peirce: **Selected writings**. New York: Dover, p. 91-112, 1877/1958.

PELLETTIERI, J. *Negotiation in cyberspace: the role of chatting in the development of grammatical competence*. In: WARSCHAUER, M & KERN, R. **Network-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 59-86, 2000.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London and New York: Longman, 1998.

PEREIRA, M. C. **Naquela comunidade rural, os adultos falam “alemão” e “brasileiro”**. Na escola, as crianças aprendem o português. Por um estudo do contínuo oral/escrito por crianças de uma classe bisseriada. Tese de doutorado. IEL/UNICAMP. 1999.

PEREIRA, M. C. **No oeste paranaense**: língua e aprendizagem em contexto sociolinguisticamente complexo. Projeto institucional apoiado pela Fundação Araucária. Unioeste/PR 2000.

PETRY, P. P. & FAGUNDES, L. O preparo de professores para trabalhar no ambiente Logo. In: **Psicologia**: reflexão crítica, v. 5, n. 1, Porto Alegre, 1992.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIMENTA, Sônia M. de Oliveira. Os efeitos do distanciamento na leitura crítica de textos. In: **Ensino de Língua Inglesa – reflexões e experiências**. Paiva, Vera Lúcia M. de Oliveira e (org.) UFMG. Campinas, SP. Pontes, 1998.

POLLAK, Michael. Memória e identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas** - tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: UNESP, 1996.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMOS, K. A. H. P. Considerações a respeito do livro didático de português. In: Grupo de Estudos Lingüísticos XXIX. **Anais de Seminários do GEL de XXIX. UNESP, Assis/SP**, 2000.

RESWEBER, Jean-Paul. **La méthode interdisciplinaire**. Paris: Puf, 1981.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. **Sociolingüística interacional**: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

RIOLFI, Cláudia Rosa. Escrever em língua estrangeira: a interação professor/aluno através de diários dialogados. In: **Trabalho em Lingüística Aplicada**. Org. ALMEIDA FILHO J. Carlos Paes. UNICAMP/IEL, Campinas. SP. 1991.

ROCCO, M. T. F. **Literatura/ensino**: uma problemática. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

RODRIGUES, D. F. **O ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira**: foco na produção oral. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Unesp, 2002.

ROMANO, Ruggiero. **Mecanismos da conquista colonial**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

SATO, Michéle et al. Ciências, filosofia e educação ambiental – links e deleites. In: **Revista OLAM**. Rio Claro: UNESP, 2001.

SCHALLENBERGER, Erneldo. **A integração do Prata no sistema colonial: colonialismo interno e missões jesuíticas do Guairá**. Toledo: Editora Toledo, 1997.

SCHNEIDER, Márcia S. P. S. **O planejamento de aula em dois contextos: do institucional ao colaborativo**. Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Antonio Nóvoa (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÜTZ, A. *The problem of social reality. Collected papers 1*. The Hague, Martinus Nijhoff, 1962.

_____ ***The phenomenology of the social world***, Londres: Heinemann, 1979.

SHULTZ, J., Florio, S., and Erickson. *Where's the floor?* In ***Etnography and Education: Children In and Out of School***. Edited by P. Gilmore and A. A. Glatthorn. Washington, DC: CAL Press, 1979.

SCHÜTZ, Richard. **O que é talento para línguas? English Made in Brazil**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-talen>> Acesso em: 06 dez. 2004, 10:00.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e mediocridade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, [1948], 2001.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

SIMON, R. ***Teaching against the Grain: texts for a pedagogy of possibility***. New York: Bergin and Garvey, 1992.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1991.

SOUZA, D. M. de. Gestos de Censura. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sóciolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

TEIS, Denise Terezinha. **A (re)construção da identidade do aluno brasiguai**. Mestrado em Letras. UNIOESTE – Cascavel, 2004.

THORNBURG, David D. **Education, technology and paradigms of change for the 21st century**. USA: Starsong Publications, 1991. p. 29.

TOMAZONI, Mônica Denise G. **A discourse Analysis of participants views in an English Language Teacher Development Course**. Tese de Mestrado, UFSC, Florianópolis, 2005.

UCHÔA, K.C.A. **Construtivismo em Vygotsk**, 2001. Disponível em: <<http://www.comp.ufla.br/~kacilene/educacao/vygotsky>> Acesso em: 12 ago. 2005, 9:15.

UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge University Press, 1986.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Por uma antropologia de alcance universal. In: GUSMÃO, Neusa M. Mendes de (Org.) **Antropologia e educação. Interfaces do ensino e da pesquisa. CADERNOS CEDES 43**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

VECHETINI, Lilian Rose. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes**. UNICAMP, Campinas, SP, Dissertação de Mestrado, 2005.

VENTURA, Mauro. Yes, nós também falamos inglês. **Jornal do Brasil**, p. 34-39. Rio de Janeiro, 15 jul. 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. São Paulo: Martins Pontes, 1984.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Obrageros, mensus e colonos**. 2. ed. Curitiba: Vicentina, 1987.

WANKE, Eno Teodoro. **A saga dos imigrantes**. (De como eles, em busca da felicidade, mudaram de pátria e o que fizeram pelo Brasil). Da série Os tempos do nunca Mais (Memórias / 1). Rio de Janeiro: Plaquette, 1993.

WENDEN, A. *Helping language learners think about learning*. **ELT Journal**, v.40, n.1, p. 3-12, 1986.

WIDDOWSON, H.G. ***Teaching language as communication***. Oxford University Press, 1978.

_____. ***Explorations in applied linguistics***. Oxford University Press, 1979.

_____. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução José C. P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. ***Thought and language***. Cambridge: MIT Press, 1962.

_____, **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILKINS, D. A. ***Linguistics and language teaching***. London: Edward Arnold, 1972.

_____. ***Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development***. Oxford University Press, 1976.

WILLIS, Paul. ***Learning to labor: working class kids get working class jobs***. Farnborough, Eng: Saxon House, 1977.

WOODS, P. ***Inside schools. Ethnography in educational research***, London, Routledge, 1986.

_____. ***Symbolic interactionism: theory and method***. LeCompte, M.D. & Goetz, J.P. (eds), ***The Handbook of Qualitative Research in Education***, London, Academic Press, 1992.

WRIGHT, T. ***Roles of teachers and learners***. Oxford: Oxford University Press, 1987.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Primeiro contato com a Escola Municipal de Pato Bragado.....	178
APÊNDICE B – Transcrição da entrevista com a diretora da escola.....	179
APÊNDICE C – Transcrição da entrevista com a professora da escola.....	181
APÊNDICE D – Roteiro de perguntas para os alunos de 3ª série.....	184
APÊNDICE E – Questões sobre o livro didático de língua inglesa.....	185
APÊNDICE F – Transcrição das aulas da 3ª série.....	186

APÊNDICE A

Pato Bragado, 4 de março de 2005.

PRIMEIRO CONTATO COM A ESCOLA MUNICIPAL DE PATO BRAGADO

P: Chego na escola às 11h da manhã e me encontro com a diretora logo na entrada, numa situação bem informal. Apresento-me e nos dirigimos à biblioteca. Esta é a única da cidade e funciona como municipal, estadual e pública. Enquanto aguardava a diretora, que foi até a prefeitura, analisei o PPP e pequei um livro sobre a história do município e região. Em conversa informal com a diretora e coordenadora da pré-escola, falamos sobre o material que era utilizado desde o início, pois estão trabalhando com inglês há sete anos. Iniciaram com o material do CCAA, depois ficaram um ano sem material e dois anos com a Base. Neste ano adotaram UNO. As duas se mostraram maravilhadas com as crianças, pois estas gostam muito da professora de inglês. No primeiro dia de aula, elas pensavam que *teacher* era o nome da professora (chamavam *teacher* professora). Depois uns achavam que era o sobrenome (não, *Teacher* é o sobrenome da professora). Enfim, eles gostam demais das aulas de inglês e isso não interfere em nada na alfabetização. O que interfere é o alemão que eles trazem de casa. Relataram também que no início foi difícil a aceitação por parte dos outros professores, que não admitiam inglês na pré-escola, mas agora todos aceitam perfeitamente. Tudo iniciou porque queriam garantir a parte diversificada na matriz curricular. Foi ficando e deu certo e elas nem pensam em retirar da matriz tão cedo.

APÊNDICE B

Entrevista realizada em 1 de abril de 2005

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA

P: Por que houve opção pela língua inglesa na escola?

D_E: É... no início da... que a gente foi ofertado, né? Nem a gente soube direito o porquê, né? Hoje a gente já tem mais claro. (empolgação) Porque é uma língua falada no mundo inteiro. E a gente vai ter crianças aqui... que elas não vão ficar a vida inteira aqui, eles também vão sair daqui. Por exemplo: o alemão, espanhol que é a língua que vem sendo falada, mas o alemão eles já têm em casa... o espanhol eles também aprendem em casa, né? Esses que vêm do Paraguai que é uma mistura não é nem o espanhol, é uma mistura...

((o Paraguai fica a 5 km da escola))

P: E qual é o objetivo da Escola em relação ao ensino da língua inglesa sendo que a escola está situada numa região de fronteira e as demais escolas da região têm o espanhol no ensino do pré a 4ª série. E o alemão? Por ser uma região de imigrantes, como é que fica?

D_E: Os brasiguaios falam o espanhol, o alemão eles aprendem em casa, a gente recebe muitos que vêm pra escola falando o alemão, o que a gente que... é porque de 5ª a 8ª séries é inglês. Então, se a gente trabalha uma outra língua, eles vão chegar na 5ª série e começar pelo inglês. Porque aqui já tinha no ensino médio o alemão, mas não deu muito certo, o motivo eu não sei, mas daí se optou pelo inglês.

O objetivo é ter uma seqüência, porque, se não, eles vão ter uma língua até a 4ª, aí rompe tudo e volta, começa o inglês.

P: Quanto tempo faz que a língua inglesa está sendo ensinada desde a educação infantil até a 4ª série?

D_E: De 1ª a 4ª eu não sei bem certinho, mas acho uns seis anos. E na educação infantil, é o terceiro ano. Na educação infantil foi difícil um pouquinho, na educação infantil eu // tínhamos que ofertar uma língua, pensamos no espanhol. Mas espanhol na educação infantil e depois na primeira // porque agora nós temos inglês na grade.

P: Quem decidiu inserir o inglês na matriz curricular? Município ou a escola pediu? Existe algum documento legal para essa inserção?

D_E: O município. No início foi modismo. Era chique falar inglês, coisa de moda mesmo. Eu sei que documentado não tem nada não, só se na secretaria do município.

P: Você fala inglês? Qual sua formação?

D_E: Não, no ((risos)) // Pedagogia. Sou formada em pedagogia.

Continuação 08 /04/2005.

P: O que você percebe nas crianças em relação à aprendizagem da língua inglesa? Aceitam, reclamam, gostam, têm dificuldades.

D_E: Elas gostam. Você tem que ver o pré! *TEACHER!!* Eles têm adoração pela professora de inglês. Que é incrível! // sabe! // tanto que no começo quando tinha inglês, no início, no primeiro dia da pré-escola, eles achavam que *teacher* era o nome dela (da professora). Eles não têm dificuldade. O que atrapalha na língua portuguesa

é o alemão, mas é o que eles trazem de casa, sabe? A troca de letras. Mas do inglês eles não confundem nada. Eles têm uma habilidade pra aprender!

P: A Escola acompanha o planejamento e o desenvolvimento das aulas?

D_E: Acompanha. Nós temos o planejamento anual, as apostilas. Essa apostila é o município quem dá aos alunos. Toda essa estrutura é municipal. O Estado funciona aqui, mas não tem nada. O acompanhamento é feito assim. Porque ninguém da equipe fala inglês. O conhecimento da língua ninguém tem, mas há o acompanhamento da parte didática. Como pode ser trabalhada a língua inglesa através de jogos. Assim: atividades diversificadas, a gente tem como sugerir. Agora, se ela está falando corretamente, nem pensar! Porque ninguém fala, só a professora mesmo. Eu aposto nela porque ela é competente, então, nem chega a questionar, nem duvidamos do trabalho dela de maneira alguma.

P: A professora é contratada ou efetiva? São quantos professores de língua inglesa?

D_E: Ela é efetiva, mas ela não é efetiva na língua inglesa, ela é efetiva, ou seja, fez concurso para professora. Como ela é a única que// não é? Tem curso de língua inglesa, então ela trabalha a língua inglesa. São três professoras. Uma trabalha a pré-escola, outra 1ª a 8ª série e outra o ensino médio.

P: Quantas turmas são? E qual é o número de alunos em cada sala de aula? Qual é a faixa etária?

D_E: De 1ª a 4ª série são 15 turmas e em média 25 alunos por turma. Começam com 6 e terminam com 10 anos.

P: O inglês está na grade, na matriz curricular e é ofertado alguma outra língua?

D_E: Não, nenhuma.

P: Quem são as crianças? Origem, descendência, de onde vêm.

D_E: Elas moram no município, têm algumas que moram no Paraguai (são dois alunos que ficam aqui durante a semana em pensão, na casa de parentes. Tem os que vêm do interior. Porque é só essa escola que tem. Não tem escola no interior. Eles são alemães e têm os do Paraguai, que até o lago dá uns 5 km, depois eles pegam a balsa, que é mais meia hora até chegar do outro lado).

APÊNDICE C

Entrevista realizada em 1 de abril de 2005.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA ESCOLA

P: Qual é a sua formação?

P_E: Português e literatura.

P: Você foi preparada para trabalhar com alunos de 1ª série?

P_E: Eu fui... Eu trabalhava com pré-escola, seis anos eu trabalho, mas não com inglês de 5ª a 8ª. De 1ª a 4ª, eu tenho magistério, e tenho cursos. Minha habilitação é português e literatura, mas eu tenho três anos de Fisk, intensivo, e tenho mais um ano e meio da Proficiência da Língua Inglesa na Unioeste, de cursos que nós fizemos.

P: Porque trabalhar com inglês?

P_E: Olha, eu vou ser bem sincera, eu não morava aqui. Faz quatro anos que eu moro aqui. Mas eu posso ir contando assim?

P: Fique à vontade.

P_E: Eu trabalhava português de 5ª a 8ª, uma vez, uma 5ª série ficou sem aula. O professor saiu de licença e ficou uma turminha só, sem aula, por três meses, e o diretor é... Pediu que eu desse aquelas aulas. Era duas aulinhas semanais, eu não tinha muita... bagagem, eu até escrevia a pronúncia do lado para eu trabalhar. E aí, eu trabalhei uns quinze, vinte dias e eu entrei num curso. Foi por causa disso que eu comecei a trabalhar inglês. E hoje, eu só tenho inglês. É por isso que eu comecei, quer dizer, eu estudei magistério inglês, só que assim... Nunca pensei, vou me formar uma professora de inglês. Foi por causa da falta de professor de inglês, na Escola faltando... E eu fui praticamente obrigada a dar essas aulas, comecei a gostar do inglês, e fui fazer cursos e depois disso nunca mais deixei.

P: Como é trabalhar com crianças em fase de alfabetização?

P_E: É assim, é complicadinho o começo, você tem que trabalhar caixa alta. As crianças vêm já do pré-com uma bagagem. A professora lá trabalha só através de desenhos, dobradura, pintura e a pronúncia, a escrita não. Ela só mostra, mas eles não escrevem. Eu já começo com a escrita, então... Eu trabalho com caixa alta, eu pronuncio com eles. Eu mostro a escrita, eu digo que se escreve de uma forma, mas se pronuncia de outra. Mas eu não interfiro muito na alfabetização, não. Eu não faço eles escrever muita coisa, tipo assim, eu trabalho palavrinhas com eles. O som do português é assim, mas do inglês não é. Então, eu trabalho a escrita sim, mas, mais a oralidade. A partir do momento que estão alfabetizados, lendo e escrevendo. A partir da metade do ano, eu já começo mais com a escrita.

P: Como eles aprendem, reagem?

P_E: Eles adoram, quando eu os pego na fila, eles já começam a gritar: *TEACHER! TEACHER!* É uma coisa diferente. Eu trabalho bastante a oralidade com eles, peço pra eles pronunciar. Eles se apresentam. Ainda não chegou o livro, mas nós trabalhamos com o livro. O município compra das editoras. Aqui na escola já faz uns sete anos que tem inglês. Não é o primeiro ano, não! Já faz uns sete anos, só eu, já faz uns quatro anos que eu trabalho com eles aqui... Então, já se trabalhou com o livro do CCAA, já se trabalhou com o livro da Base, um livro muito bom, bem colorido, com bastante joguinhos, desenhos pra eles. Agora nós vamos trabalhar com a UNO de ensino fundamental: é uma apostilinha nova, né? Que nós adotamos, porque a escola a princípio, há dois anos já, a escola trabalhava com a Base que comprava o de

português, matemática, história e vinha o de inglês. Como esse ano, não comprou mais, então nós adotamos esse outro livro que também vem com CD, musiquinhas, joguinhos, entendeu? Inclusive nós vamos ter cursos preparatórios para trabalhar com as crianças, com esse material, mas é um livro muito bom.

P: Quais são as dificuldades encontradas na aprendizagem?

P_E: É mais na escrita. Porque algumas crianças // Eles têm problema de fono, fonologia, então eles têm problema às vezes de falar, então // Às vezes eles não conseguem repetir, mas aos pouco... Ele pronuncia, eu pronuncio atrás. Eu não digo está errado, eu pronuncio para ele ouvir e muitos pronunciam direitinho por ser de origem alemã. Sim porque eles falam: “Ah! Professora o meu pai fala assim”, porque sabe que tem muita ligação com a língua alemã com o inglês e muitas palavras se pronuncia quase iguais.

Continuação 08/04/2005.

P: Foi você quem selecionou, escolheu o material didático? Alguém indicou?

P_E: Eu escolhi. Eu peguei a Base e eu peguei o UNO. Esse a Base era um livro para o ano todo. Esse Uno não, ele é semestral, primeiro semestre, segundo semestre. Não, vieram os representantes, vendedores da editora Moderna e eu escolhi a editora Moderna porque nós trabalhamos de 5^a a 8^a também com livros da editora, que eu acredito assim, vai ter um seguimento, entendeu? Aí, veio o vendedor com os livros, eu analisei, nós sentamos com a diretora. Analisei os da Base. Eu tive essa liberdade de escolher os livros. Analisei até o do CCAA. Só que eu achei complicado um pouco, muito cansativo. Aquele não! Ele vem com *memory game*, vem com dominó, com joguinho de palavras e isso ajuda bastante as crianças, ele é bem colorido. Eu tive a liberdade de escolher o material, inclusive o de 5^a a 8^a também fui eu que escolhi no ano passado os livros.

P: Qual foi a fundamentação teórica na elaboração do planejamento e no desenvolvimento das aulas? Tem algum teórico que você lê que você gosta em quem você pensou na hora de fazer o planejamento?

P_E: Eu penso muito nos alunos. Porque igual aos professores que estão trabalhando português, matemática. Porque inglês você engloba tudo. Eu trabalho matemática, ciências, geografia, história no inglês. Então, por exemplo: Eles estão trabalhando a história da família. Eu também trabalho a família. Como que eu digo família (*family*); como que eu digo pai, papai, mãe, mamãe, irmão que são diferentes... Como é que eu vou dizer... Eu trabalho família na 1^a, como eu trabalho na 2^a, como na 3^a como trabalho na 4^a. Só que cada um dentro da sua faixa etária, entendeu? Por exemplo: na 1^a série eu vou trabalhar: *family* (família), eu trabalho *mom* (mamãe), *mother* (mãe), *dad* (papai), *father* (pai), *I* (eu), *brother* e *sister*. Já na 2^a série eu começo a trabalhar mais, eu vou acrescentando outros membros. Porque não adianta eu trabalhar todos. Que é igual aos *numbers*, nomes de animais, de comida e de brinquedos, tudo isso a gente vai acrescentando.

P: Que livros você leu, digamos, tem o Almeida Filho, Moita Lopes, entre outros. Você leu algum desses para ter alguma base para trabalhar?

P_E: Não, esses livros aí, eu não li não! M...Mas assim...E...Eu montei o meu planejamento anual dentro dos Parâmetros Curriculares. Que é o que a escola exige. Dentro disso eu fui montando os meus. Por que to trabalhando isso? Por que aquilo? Então, dentro da faixa etária de cada criança. Então, não estou assim, trabalhando fora. Por que eu estou trabalhando isso? Porque a criança gosta. Igual, eu vou trabalha parquinho, corpo humano. Eles adoram, então, não tem livro assim que eu li, que eu me baseei.

P: O que você faz para se manter atualizada com a língua inglesa?

P_E: Eu leio, eu faço curso, se eu tenho dúvida... de uma palavra eu procuro, pesquiso. É dicionário, é gramática da língua inglesa, eu ouço a palavra muitas vezes se eu tenho dúvida, eu tenho CD eu ouço, faço cursos. O ano passado eu participei dos quatro professores representante da Língua Estrangeira Moderna, no Núcleo de Toledo, nas mudanças Curriculares. Você sabe que está sendo, que está havendo essa mudança de cada matéria, eu participei e isso tudo me ajudou, me ajuda, e cursos também. Igual agora, nós vamos ter um curso de treinamento para trabalhar com o livro, então tudo isso vai te ajudando, eu não fico parada, não!

P: O que você gostaria de mudar que acha que não está tendo bom resultado nesta tua caminhada de 1^a a 4^a séries?

P_E: É que todas as salas, todas as salas têm sempre os alunos. Que, aqueles que se destacam, que vão pra frente, que fazem, participam. E têm sempre aqueles que ficam pra trás e aí você sente maior dificuldade porque eu só tenho 45 minutos na semana pra trabalhar com eles, em cada série. Por isso, às vezes, o tempo fica a desejar. Já de 5^a a 8^a são 90 minutos. De 1^a a 4^a é 45 minutos, é uma aula, então, e isso às vezes me atrapalha. Porque eu inicio uma aula, depende a turma. É, eu preparo as aulas para as primeiras, tem primeira série que vai beleza, eu consigo atingir meu objetivo naquele dia, e tem turmas que eu não consigo porque eu precisaria de mais tempo, essa é a dificuldade. O número de alunos não tem problema porque são sempre 20, 23, 25, não tem muitos alunos na sala de aula não, de 1^a a 4^a. De 5^a a 8^a já é mais.

Entrevista realizada em 8 de abril de 2005.

APÊNDICE D

ROTEIRO ENTREGUE EM 15 DE ABRIL DE 2005

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA OS ALUNOS DE 3ª SÉRIE

- 1- Seu nome.....
- 2- Sua idade.....
- 3- Você sabe falar alemão? () sim () não
- 4- Com quem você fala alemão? () pais () avô () avó () tios
- 5- Você só entende alemão? () sim () não
- 6- Você gosta de estudar inglês: () sim () não () mais ou menos
- 7- O que você mais gosta das aulas de inglês:
() aprender palavras () aprender músicas () brincadeiras
- 8- Qual é a sua dificuldade para aprender inglês:
() falar () ouvir e entender () escrever
- 9- Você já viu palavras em inglês fora da escola? () sim () não
- 10- Marque onde você viu essas palavras? Nomes de:
() lojas () bares () produtos de limpeza () produtos de higiene
() cosméticos () carro
- 11-Quais dessas palavras são de língua inglesa?
() Fiat () Volkswagem () Close-up () Dove () Trident () Halls

APÊNDICE E

Entrevista realizada em 29 de abril de 2005.

QUESTÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

P: Como foi feita a seleção e adoção do livro didático?

P_E: Através de uma reunião com todos os professores de inglês e a diretora, foi feita uma análise de vários livros e assim selecionados.

P: Quais foram os critérios utilizados para a adoção?

P_E: Um livro que fosse atrativo, motivasse os alunos e tivesse exercícios que proporcionassem aos alunos a prática das quatro habilidades (escrita, oral, leitura e compreensão auditiva).

P: O que você acha sobre o livro didático?

P_E: Um material de *apoio* necessário e importante.

P: Você lê todo o livro antes de trabalhar a primeira lição?

P_E: Uma leitura rápida em todo o livro e depois uma leitura mais detalhada nas primeiras cinco lições.

P: Você segue a ordem, passo a passo, do livro?

P_E: Normalmente, pois sempre adapto as propostas do livro de acordo com a realidade da escola e dos meus alunos.

APÊNDICE F

TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DA 3ª SÉRIE

11/03/05

((A professora iniciou a aula me apresentando, depois explicou sobre as próximas aulas.

A temática da aula foi os *numbers*, pregou um cartaz no quadro e começou explicar os *numbers* já com cálculos matemáticos (adição). Todos os alunos fazem as atividades em silêncio. Realmente, percebe-se o interesse dos alunos nas atividades. A minha presença na sala de aula em nenhum momento causou estranhamento e fizesse com que os alunos dispersassem a atenção. Apesar de eu estar gravando as aulas e fotografando, mesmo assim os alunos mantinham-se atentos ao que a sua professora estava falando, ignorando totalmente a minha presença em sala de aula.))

Teacher (T) – *Good afternoon, students!!*

Students (Ss) – *Good afternoon, teacher!!*

T – Hoje nós vamos trabalhar // na nossa última aula, nós trabalhamos com *colors*. Vocês fizeram um painel com *colors*, né? (cores) Este trabalho eu estarei recolhendo, deixa na carteira que eu recolho. Quem tem o trabalho deixa na carteira que a *teacher* vai passar.

((A professora pega um cartaz e o coloca na lousa, na seqüência ela diz:))

T – O cartaz contém números e desenhos de animais. O cartaz com os *numbers*...

S – Números

T – É! Olha que lindo!

S1 – *One, two!*

S2 – *Cat!*

S3 – É o gato!

T – *One, two...*

S/T – *Three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.*

T – Primeiramente não dá para vocês verem, depois eu deixo vocês chegarem perto para ver.

((Os cálculos que ficavam num espaço pequeno do cartaz e se tornava difícil de ler, pois os alunos estavam sentados longe do quadro.))

T – Nós temos aqui de cardinal numbers. $1+1=2$ (one and one is two) Que que é one?

Ss – Um!

T – *Two?*

Ss – Dois !

T – Então, quando eu digo, *one and one is two...*

Ss – Um, dois!

T – Um e um é...

Ss – Dois!

T – *Me and you* (eu e você) *me and you*, eu e...

Ss – Você!

T – Depois eu tenho aqui: *one, two, three.*

T/S – *One, two, three!*

S – Igual a seis!

((O aluno fala e não tem resposta.))

T – *Two friends!*

S – Igual a...

((O aluno começa a falar é interrompido e não tem atenção. A professora continua como se ninguém quisesse interagir.))

T – *Two friends*, amigos!

Ss – Dois amigos!

T – *Two friends and me!*

T/S – *One, two, three*, dois amigos e eu.

T – *Oh! One, two, three, two friends and me.*

Ss – Um, dois, três, dois amigos e eu.

T – *And me*, (e eu)

T – *Four and five is nine.*

T/S – Four and five is nine!

T – *In Portuguese* fica como?

Ss – Quatro e cinco fica nove!

T – *Nine!*

T – *Four and seven.*

T/S – *Four and seven!*

S1 – *Nine!*

S2 – igual a onze!

T – *Is eleven!*

T/S – *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine.*

T – Faltou qual?

Ss – *Ten!*

T – Isso aqui é só mais uma musiquinha, um poema e eu vou ler mais uma vez para vocês.

S1 – Canta professora?

S1, S2, S3 – Canta professora?

T – Aqui crianças nós trabalhamos com *numbers*. Quais os *numbers* que nós trabalhamos aqui?

Ss – *One, two!*

T/S – *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.*

S – *Eleven, twelve.*

T – Tá! Até vinte!

S1 – Profe! Bota um maizinho pra mim? Tá bom!

T – Tá! Aqui nós temos, *one and one is two – two friends and me. One, two, three. Four and five is nine. Four and seven is eleven. One, two*

T/S – *Three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven*

Continuação18/03

T – Aqui nós temos alguns animaizinhos que , esse cartaz aqui seria para 1ª e 2ª série, mas da para trabalhar com vocês também. *One Lion!*

Ss – Um leão!

T – *Two dogs!*

Ss – Dois cachorros!

T – *Three pigs!*

Ss – Três porcos!

T – *Four cows!*

Ss – Quatro vacas!

T – *Five cats!*

Ss – Cinco gatos!

T – *Six smiles!*

Ss – Seis sorrisos!

T – *Seven ducks!*

Ss – Sete va...

T – *Seven...*

SS – Sete Ca...

T – *Seven ducks, ducks?*

Ss – Sete patos!

T – *Eight fishes!*

Ss – Oito passari..., peixes!

T – *Nine turtles!*

Ss – Nove tartarugas!

T – *Ten whales!*

Ss – Dez baleias!

T – Esses animaizinhos nós já trabalhamos, é só um cartaz decorativo. Muito bem! Nós temos aqui os numbers até o cem. Mas hoje nós vamos contar...

Ss – Até trinta!

T – É! Até trinta. Então aqui vocês têm uma folha aonde vocês irão trabalhar com os numbers. One...

T/S – *Two, three.*

T – Até *thirty*. Nós vamos ver as diferenças das pronúncias e da escrita. Tá bom?

S1 – Professora! Olha lá tem *sixty!*

T – Tem, *ten, eleven, twelve, thirteen.*

S2 – *Eight!*

S3 – Oh, professora! Também tem *four.*

T – Vamos lá! *One, two, three.* Prestando atenção a pronúncia do *three*. E se vocês falarem *tree*? Estarão falando o quê?

Ss – Áarvore!!!!

T – Ah! Tá! Por que senão vocês estarão falando: um, dois, árvore.

Ss – (risos)

T – Tem que ser *three /θ/*

((A professora entrega umas folhas com as atividades e começa a explicar o que é para ser feito)).

T – A primeira é para fazer os *numbers* até trinta.

((Apontando para a lousa)).

T – *Read the numbers! One,...*

T/S – *Two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, elev-*

T – *Eleven, twelve, thirteen.* Olha a pronúncia do *thirteen*. A pronúncia mais forte é a última. Vamos tirar essas dúvidas! Eu pronuncio o final. Eu pronuncio do 13 ao 19 o som mais forte. Eu digo: *thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eightteen, nineteen.* Então vamos lá, começando!

T/S – *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen, nineteen, twenty, twenty-one, twenty-two, twenty-three, twenty-four, twenty-five, twenty-six, twenty-seven, twenty-eight, twenty-nine, thirty.*

T – Olha só! Eu digo, *three* [θri:], *thirteen* [θɜ:ˈti:n] e *thirty* [ˈθɜ:ti].

((Apontando para as diferentes pronúncias entre eles.))

((A professora encerra a aula falando que fará a correção na próxima aula.))

Continuação 01/04

((A temática da aula foi novamente os *numbers*, a professora entregou umas atividades para os alunos e começou explicar como eles deveriam proceder na resolução dos exercícios.))

T – Então, vamos ver como fica?

T/S – *Three, thirty, thirteen.*

T – E o quatro?

Ss – *Four!*

T – E o quatorze?

S1, S2 – *Forty!*

T/S – *Fourteen!*

T – E o cinco?

Ss – *Five!*

T – Olha a diferença aqui? Cinco eu digo?

T/S – *Five!*

T – E quinze – *fifteen* – como eu digo?

Ss – *Fifteen!*

((Agora mostrando no quadro a palavra *five* e *fifteen*..))

T – Olha! Aqui tem som de /ai/ (*five*) e aqui tem som de /i/ (*fifteen*). Então vamos lá!

T/S – *Three, thirteen, thirty - four, fourteen, forty - five, fifteen, fifty.*

S1 – Professora, eu vou começar!

((O aluno quer iniciar sua atividade escrita.))

S2 – Eu vou começar!

S3 – Vou começar!

T – Aqui vocês têm os números e vocês vão fazer até o quarenta. Só que eu tirei uma parte e vocês vão fazer até o...

Ss – Trinta!

S4 – Professora! Pode começar, prô?

T – pode!

((Os alunos trabalham em silêncio. A professora fica andando pela sala para auxiliá-los de houver alguma dificuldade.))

S5 – Profe, explica aqui?

T – Já vou te explicar!

T – Crianças! Olhem aqui! Aqui vocês contam quantos animais têm e colocam na forma escrita. Quantos peixes têm aqui? – *fishes?*

S – Professora escreve *fish* no quadro?

S6 – Agora nós vamos aprender matemática!

((Porque na atividade havia alguns cálculos para serem desenvolvidos))

S7 – Professora pode levar a folha pra casa?

S8 – Falta mais dois exercícios pra mim terminá!

T – Exercise – Exercício dois. Complete os números na seqüência.

S1 – Este é difícil!

S7 – Esse é fácil!

S8 – OH professora! Não tá certo isso aí!

T – Ten!

((o número *ten* estava escrito com *m* a criança percebe, fala e a professora faz a correção))

S8 – Ah! Agora tá certo.

S9 – Profe! Terminei!

S10 – Olha a folha ali no chão! Não é dele?

((Referindo-se ao aluno que diz ter terminado a tarefa.))

T – Deve ser de alguma outra atividade.

S11 – *Teacher*, aqui é dez.

T – *One, two, three...* Tá faltando um! Qual é?

((A professora encerra a aula falando que fará a correção na próxima aula.))