

MARIANE FRIGO DENARDIN

**O ENCONTRO DE CRIANÇAS COM UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA: “Se eu fosse mágico eu queria passar tudo de
novo”**

**Pelotas
2007**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**O ENCONTRO DE CRIANÇAS COM UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA: “Se eu fosse mágico eu queria passar tudo de
novo”**

Dissertação apresentada por
Mariane Frigo Denardin, como
requisito parcial à obtenção do
Título de Mestre em Letras na área
de concentração em Lingüística
Aplicada.

**Prof. Dr. Hilário I.Bohn
Orientador**

Pelotas

2007

DEDICATÓRIA



Aos meus pais, Vani e Victor, aos meus irmãos Marta, Miriam e Valdir, minhas sobrinhas Luiza, Laura e Maiara e todos os meus alunos que possibilitaram a realização deste trabalho. Todos estiveram presentes durante os bons e maus momentos da minha vida, me apoiando, cada um de sua maneira. Obrigado por terem abdicado algo de suas vidas para estarem ao meu lado.

AGRADECIMENTOS



Agradeço a Deus;

Aos meus alunos que me motivam a continuar na minha profissão;

A minha família: Vani, Victor, Marta, Miriam e Valdir;

A amiga Rosa que me acolheu carinhosamente em sua casa durante o curso;

A amiga Silvia, por ter disponibilizado acesso aos livros da sua Universidade;

Ao professor orientador Dr. Hilário I.Bohn;

A todos os colegas e amigos.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	07
RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
INTRODUÇÃO.....	10
CAPITULO I – O ENCONTRO COM UMA LINGUA ESTRANGEIRA.....	15
CAPÍTULO II – AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SEU ENSINO/APRENDIZAGEM.....	25
2.1 Mikhail Bakhtin: a linguagem como interação social.....	31
2.2 Vygotsky: a linguagem e seu ensino/aprendizagem	36
CAPITULO III- ENSINO/APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL DA APRENDIZAGEM.....	43
3.1 A perspectiva histórico-social e a Zona de Desenvolvimento Proximal.....	43
3.2 O ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças do Ensino Fundamental	45
3.3 O papel do lúdico na aprendizagem de uma língua estrangeira.....	48
CAPITULO IV- METODOLOGIA.....	52
4.1 Local e sujeitos estudados.....	53
4.2 Coleta e análise de dados.....	55
4.2.1 Diário de classe.....	56
4.2.2.1 Gravação e transcrição das aulas selecionadas.....	56
4.2.2.2 Registro fotográfico das aulas.....	56
4.2.2.3 Seleção de cadernos de alunos por amostragem.....	57
4.2.2.4 Entrevista com os pais ou responsáveis	57
4.2.2.5 Questionário aplicado aos alunos.....	57
4.2.2.6 Análise dos dados.....	58
CAPITULO V- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	59
5.1 As atitudes dos alunos frente à língua estrangeira.....	59
5.1.1 Os sons e a grafia das palavras em LI.....	59
5.1.2 A representação da realidade em uma língua estrangeira.....	66
5.2 As preferências de aprendizagem dos alunos.....	66

5.3 O grau de aproximação dos alunos com a língua estrangeira durante os estágios iniciais de sua aprendizagem.....	81
5.4 Os conhecimentos construídos durante as aulas de língua inglesa.....	8
5.5 O encontro com a língua inglesa.....	91
CAPITULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA A REALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS.....	109
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	110
ANEXO C – CRONOGRAMA DAS AULAS DE LINGUA INGLESA NO PRIMEIRO SEMESTRE.....	111
ANEXO D – RESULTADO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS NO DIA 06 DE MARÇO DE 06.....	111
ANEXO E – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DE DUAS AULAS.....	113
ANEXO F – ANOTAÇÕES E REGISTROS DAS AULAS GRAVADAS NO DIÁRIO DE CLASSE.....	119
ANEXO G – TRABALHOS DE ALUNOS FEITO EM CASA.....	125
ANEXO H – PEÇA DE TEATRO CONSTRUIDA PELOS ALUNOS E PELA PROFESSORA-PESQUISADORA.....	128
ANEXO I – RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO APLICADO NO FINAL DO ANO LETIVO.....	131
ANEXO J- AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DAS AULAS DE LINGUA INGLESA.....	135
ANEXO K- AMOSTRA DO CADERNO DE LINGUA INGLESA.....	138
ANEXO L – RESPOSTAS DA ENTREVISTA COM OS PAIS NO DIA 25 DE ABRIL DE 2006.....	139
ANEXO M – GLOSSÁRIO DAS PALAVRAS EM LINGUA INGLESA REGISTRADAS NOS CADERNOS DOS ALUNOS.....	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Área do Bairro onde foi realizada a pesquisa.....	54
Figura 2 – Quadra da Escola e ambulatório odontológico.....	55
Figura 3 – Alunos da turma 51.....	55
Figura 4 – Alunos brincando de diabo rengo.....	72
Figura 5 – Alunos brincando de dança da cadeira.....	74
Figura 6 – Alunos desenhando e escrevendo na quadra da Escola.....	76
Figura 7 – Alunos elaborando cartazes.....	79
Figura 8 – Alunas ensaiando a peça de teatro na Escola.....	80
Figura 9 – Alunas chutando a gol na quadra de areia ao lado da Escola.....	80
Figura 10 – Alunos chutando a gol na quadra de areia ao lado da Escola.....	81
Figura 11 – Alunas fixando os cartazes na parede da sala de aula.....	85

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender o encontro de um grupo de alunos com uma língua estrangeira (LE) dentro do espaço escolar público brasileiro, visando, especificamente: a) analisar as atitudes dos alunos frente à LE; b) discutir as preferências de aprendizagem dos alunos durante as aulas e c) verificar o grau de aproximação dos alunos com a LE durante os estágios iniciais da sua aprendizagem. Para atingir tais objetivos, a presente pesquisa foi realizada durante as aulas de língua inglesa (LI) com uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Santa Maria (RS) durante o primeiro semestre de 2006, período em que a professora da turma assumiu, também, o papel de pesquisadora. O *corpus* da pesquisa foi constituído pelo diário de classe, gravação e transcrição das aulas selecionadas, entrevista com os pais ou responsáveis pelos alunos, amostra de cadernos e questionário aplicado aos alunos. Tendo em vista a perspectiva dialética bakhtiniana acerca da linguagem, a interpretação dos dados ocorreu a partir do referencial teórico abordado e da observação da professora-pesquisadora. A análise revela que: 1) houve alunos que reagiram como bebês em fase de aquisição da primeira língua e alunos que temeram se afastar da escrita e dos sons da língua materna (LM) e, por outro lado, alunos que não temeram mergulhar no oceano de palavras da LE; 2) mesmo que ainda timidamente, muitos dos alunos puderam perceber que ser falante de uma LE implica bem mais que escrever e pronunciar as palavras de uma forma diferente da língua portuguesa (LP): implica aventurar-se em uma nova forma de representação do mundo e 3) os alunos procuraram aprender a falar e escrever em LI o que lhes interessava, especialmente através de atividades lúdicas comuns à sua idade e à sua cultura. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para uma maior compreensão do processo ensino/aprendizagem de uma LE em seu estágio inicial dentro do espaço escolar, bem como para apontar novos caminhos para o processo ensino-aprendizagem de LE no Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: língua estrangeira – processo ensino/aprendizagem – alunos do Ensino Fundamental - escola pública brasileira - interação.

ABSTRACT

The main objective of this study is to comprehend the encounter of learners with a foreign language (FL) inside a Brazilian Public School. More specifically: a) to analyse the students' reactions to English as a second language (EL); b) to verify the students learning preferences during the FL classes and c) to discuss how learners react to the first encounter with the FL. In order to achieve such aims, the present study was developed during the English language (EL) classes with a group of students from the 5th grade of an Elementary Public School in Santa Maria, RS, Brasil, during the first semester of 2006, period in which the teacher was the researcher as well. The data of the research included a diary from the teacher/researcher, recording and transcription of some classes, an interview with the students' parents, a sample of the students' notebooks and a questionnaire applied to the students. Considering the dialectic conception of language, the interpretation of the data occurred based on the theoretical reference and on the teacher-researcher's observation. The analysis reveals that: 1) there were students aged from 9 to 13 who reacted in the FL classes as babies acquiring their first language, there were students who were afraid of distancing themselves from their mother tongue and, by the other hand, there were students who happily dived into the 'new ocean of meanings' of the FL; 2) even though shyly, many students could realize that being a FL speaker demands much more than writing and pronouncing words in a different way from the mother tongue, in this case, Portuguese: it implies to adventure in a new way of representing the world and 3) students wanted to learn in the way and the meanings that were close to their culture. It is expected that this study can increase the comprehension the learning/teaching process of a FL in its beginning stages, as well as to show new ways to learn and teach a FL in the Elementary School, especially in Brazilian Public schools.

Key - words: foreign language – learning/ teaching process – Elementary School students- Brazilian public schools – interaction.

INTRODUÇÃO

Precisamos tentar compreender como funciona a sala de aula. Achamos que sabemos, mas sabemos muito pouco. (Hilário Bohn)

Houve um tempo – não muito distante – em que muitos de nós, professores, acreditávamos que ensinar uma língua estrangeira (LE) demandasse apenas o conhecimento lingüístico. Estamos nos referindo ao período em que cursávamos a graduação em Letras: Português – Inglês e respectivas literaturas. No entanto, na prática em sala de aula, constatamos que o processo ensino/aprendizagem¹ de uma LE é influenciado por uma série de variáveis.

Podemos citar algumas: quanto ao *ensino* – o currículo, a metodologia, os recursos usados, a avaliação da aprendizagem; em relação ao *aprendiz* – a sua motivação, o seu estilo cognitivo, o seu conhecimento de mundo, as suas crenças sobre preferências de aprendizagem; no tocante ao *professor* – a sua formação, as suas crenças, o seu conhecimento da língua e os seus valores; concernente ao *contexto* – o meio sociocultural, as tensões em sala de aula, as oportunidades de aprendizagem, as oportunidades de comunicação e de exercício da competência, entre muitos outros (BOHN, 2005a).

Essas variáveis mostram que a tarefa de ensinar uma LE é uma atividade realmente complexa, embora passemos para os alunos a falsa ilusão de que controlamos todos esses fatores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da língua.

Além da complexidade da tarefa de ensinar/aprender uma LE, nós, professores, deparamo-nos com a insatisfação da maioria dos alunos do Ensino Fundamental e Médio com a disciplina de LE nos espaços escolares públicos e privados e com o descaso do governo pela escola pública e o ensino de línguas. Não há implementação de uma política de ensino de línguas junto

¹ Consideramos a perspectiva vygotskyana em que a palavra em seu original russo refere-se tanto ao ensino quanto à aprendizagem e que não há aprendizagem sem ensino, nem ensino sem aprendizagem (VYGOTSKY, 2001).

aos profissionais da linguagem, as autoridades educacionais brasileiras dependem de especialistas internacionais para propor políticas de ensino e para elaborar programas e materiais de ensino de línguas, bem como há falhas na formação dos profissionais na área (BOHN, 2005b). Isso colabora para que o ensino de LE seja considerado, freqüentemente, pela comunidade escolar como sinônimo de perda de tempo ou repetição de conteúdos.

Diante desse contexto, buscamos, por meio deste estudo, compreender um aspecto do ensino/aprendizagem de LE que, até o momento, recebeu pouca atenção dos pesquisadores no Brasil e no exterior, conforme observamos nos periódicos e revistas² mais significativos de Lingüística Aplicada publicados nos últimos cinco anos: **o encontro formal de alunos iniciantes de escolas públicas brasileiras com uma LE – neste caso, a língua inglesa (LI).**

Esse encontro com uma LE é visto por Revuz (2002) como um confronto inevitável entre a língua materna (LM) e a LE, pois a estruturação psíquica do ser humano tem como instrumento e matéria fundamental a primeira língua. Para a autora, aprender uma LE, língua sempre aprendida após a LM, implica encontrar uma língua diferente em que são mobilizados o eu, o corpo, a cognição e, conseqüentemente, a relação com a LM.

Esse encontro é visto, também, como problemático por Revuz (2002), pois, ao trazer consigo uma longa história com sua língua, o aluno sempre sofrerá a interferência da sua língua na maneira de abordar a LE nos universos fonéticos e na construção das significações. Pode-se dizer, no entanto, que a interferência da LM ocorre, também, nos universos morfológicos e sintáticos, uma vez que esses estão ligados aos outros dois. Essa situação, segundo a autora, causa reações vivas, diversificadas e enigmáticas nos alunos que estão iniciando sua aprendizagem.

Há alunos que temem se afastar da sua LM, negando-se a pronunciar os sons da nova língua, bem como ultrapassar as fronteiras dos sentidos da sua LM para os novos sentidos da LE. Isso os leva ao insucesso na aprendizagem da nova língua (REVUZ, 2002). Por outro lado, ainda, segundo a autora, existem alunos que não temem se aproximar da LE, isto é, buscar a sua

² DELTA; The Specialist, TESOL QUARTELY, Revista Linguagem e Ensino, Revista Intercâmbio, ESP Journal, etc.

aprendizagem. Esses alunos não temem se descrever de uma forma diferente da LM ou produzirem novos sons e sentidos, como, por exemplo, o aluno Leandro, participante desta pesquisa, que diz: “se eu fosse mágico gostaria de passar tudo de novo”, ao se referir ao primeiro ano de ensino formal de LI na escola.

O encontro com uma LE é visto por Kramersch (1998) como um encontro com uma outra língua-cultura³, visto que: a) a língua expressa e simboliza uma realidade cultural, e b) incorpora uma realidade social. Esse encontro entre-culturas ou intercultural é percebido por Damen (1987, p.24) como um processo marcado “mais pela dor do que pelo prazer e menos pelo sucesso do que pelo fracasso”.

Santos (2004) acredita que, embora não haja encontro de diferenças sem conflito, nem sempre o encontro entre duas línguas-culturas é dominado pelo fracasso ou a dor, visto que o resultado depende do contexto no qual se dá o encontro.

Nesses termos, a partir do estudo da literatura específica sobre o encontro do aluno com uma LE, buscamos compreender o encontro de um grupo de crianças com a LI dentro do espaço escolar público brasileiro, visando, especificamente: a) analisar as atitudes dos alunos frente à LI; b) discutir as preferências de aprendizagem dos alunos durante as aulas; c) examinar o grau de aproximação dos alunos com a LI durante os estágios iniciais da sua aprendizagem, e d) observar quais os conhecimentos construídos durante as aulas.

Para atingirmos tais objetivos, a presente pesquisa foi realizada durante as aulas de LI, com uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental⁴ de uma escola pública municipal de Santa Maria, RS, durante o primeiro semestre de 2006, período em que a professora da turma assumiu, também, o papel de pesquisadora.

³ O termo língua-cultura tem sido usado por teóricos diversos, entre os quais Santos (2004) e Kramersch (1994,1996). Nesta perspectiva, a língua é compreendida enquanto produto histórico-social, que varia no tempo, espaço e em diferentes classes sociais, constitutiva dos indivíduos e por eles constituída, que é indissociável de cultura.

⁴ O Ensino Fundamental de 9 anos está organizado em anos iniciais e anos finais. Os anos iniciais correspondem ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos e os anos finais correspondem ao 6º, 7º, 8º e 9º anos (MEC – SEB, 2004).

Uma das características mais importantes das aulas foi a de possibilitarmos aos alunos escolherem o que eles preferiam aprender a dizer na nova língua e como gostariam de aprender isso. Para tanto, oportunizamos a interação com todos os presentes tanto na sala de aula quanto no pátio da escola para a realização das atividades propostas por eles.

Essa metodologia foi adotada não só para verificarmos as preferências de aprendizagem dos nossos alunos, mas também por termos observado, durante os anos que estamos atuando em escolas públicas e privadas, o desinteresse dos alunos pelas aulas de LI. Acreditamos que essa triste realidade possa ser decorrente de aulas de LI apenas caracterizadas como um espaço de aprendizagem do sistema da língua (morfologia, fonologia, sintaxe e léxico) e de atividades descontextualizadas e não significativas para os alunos.

A sala de aula tem sido um espaço que tem respondido, muitas vezes, apenas a objetivos curriculares construídos sem a participação dos alunos e marcado por uma interação assimétrica entre o professor e os alunos. É um espaço inútil para o aluno que não é ouvido quando questiona algo fora do plano do professor. O aluno é deixado sozinho numa caminhada que deveria ser feita em conjunto. Portanto, podemos definir a sala de aula como um lugar em que não há a produção de sentidos na língua aprendida, somente sua reprodução.

Em função de buscarmos compreender como ocorre o encontro formal de alunos iniciantes de escolas públicas brasileiras com uma LE, neste caso com a LI, organizamos o nosso texto em cinco capítulos. No capítulo 1, abordamos a literatura que caracteriza esse encontro com a LE. Baseamo-nos, principalmente, em Revuz (2002), devido ao tema ainda ser pouco pesquisado no Brasil, e em outros autores referenciados ao longo do texto.

No capítulo 2, apresentamos a concepção de linguagem que embasa toda esta pesquisa. Partimos do pressuposto de que a linguagem é resultado da interação que ocorre em um determinado tempo e espaço, entre indivíduos socialmente organizados. Da mesma forma, o ensino/aprendizagem ocorre através de interações entre os indivíduos e o meio no qual estão inseridos.

Embora cientes de já termos mencionado no capítulo 2 os conceitos de linguagem e, conseqüentemente, a sua relação com o processo ensino/aprendizagem, decidimos ampliar essa discussão no capítulo 3. Sob

uma perspectiva histórico-social, abordamos questões mais específicas a respeito da aprendizagem e da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) para Vygotsky (1998a, 1998b), bem como a importância de um ensino significativo e de atividades lúdicas para alunos do Ensino Fundamental.

No capítulo 4, descrevemos o contexto em que foi realizada a pesquisa (local e os sujeitos), os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a maneira em que estes foram analisados.

No capítulo 5, apresentamos a análise e a discussão dos dados e os principais resultados da pesquisa, mantendo como eixo de discussão os textos que fazem parte da revisão bibliográfica e as observações realizadas pela professora-pesquisadora.

No capítulo 6, retomamos a importância do tema pesquisado para o processo ensino/aprendizagem de uma LE e dos resultados obtidos a partir das interações ocorridas em sala de aula. Com isso, apontamos a relevância desses resultados para o processo ensino/aprendizagem de uma LE dentro do espaço escolar público brasileiro, principalmente durante os estágios iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I – ENCONTRO COM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

A maior parte dos alunos de escolas públicas brasileiras inicia o seu processo de aprendizagem de uma LE a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. Esse primeiro contato formal com a LE, segundo os Parâmetros Curriculares Brasileiros (PCN's, 1998), caracteriza-se por um período em que os alunos se deparam com a necessidade de compreender a construção do significado na LE, com uma organização diferente das palavras nas frases, das letras nas palavras, um jeito de escrever diferente da forma de falar, outra entonação, outro ritmo, enfim, outros movimentos articulatórios exigidos pelo idioma estrangeiro.

Outrossim, Revuz (2002, p. 215) vê o encontro com uma LE (língua aprendida depois e tendo como referência a primeira língua, aquela da primeira infância) como um encontro com uma língua diferente, como uma nova experiência, pelo fato de o aluno ter a sua primeira língua tão onipresente em sua vida, causando no aprendiz um sentimento de nunca tê-la aprendido.

A autora advoga que o início do estudo de uma LE mobiliza o corpo, o eu, o cognitivo e, conseqüentemente, a relação com a LM, o que torna a prática da LE complexa e delicada. O corpo é mobilizado principalmente através dos pulmões e do aparelho fonador, quando o aluno começa a pronunciar as palavras na LE ensinada. Esse encontro com o sistema fonético de uma outra língua, mais do que qualquer outro aspecto lingüístico, coloca o aluno na condição de bebê (*infans*) que não fala, de descobridor de sons, ritmos e entonações, de explorador de movimentos articulatórios, enfim, o aluno (re)faz a experiência de se fazer entender.

Para a pesquisadora, essa experiência pode ser aceita ou rejeitada pelos alunos. Segundo ela, muitos alunos têm dificuldades de sair dos automatismos fonatórios da LM e de se acostumarem, durante a apropriação dos sons da nova língua, com os risos explosivos, bloqueios, inspirações e expirações desproporcionadas à necessidade, bem como de enfrentar o sentimento de ameaça de um afogamento pelos sons da LE, levando-os a se negarem a pronunciar as palavras na nova língua. Daí, muitas vezes, os

silêncios dos alunos quando em contato com uma nova língua. Revuz explica que essa reação de alguns alunos frente aos sons da nova língua não se deve à incapacidade funcional de produzir sons estranhos à primeira língua, pois as dificuldades também ocorrem quando são pronunciados fonemas da LM, mas deve-se a “[...] uma incapacidade de jogar de modo diferente com a acentuação, com os sons, ritmos e entonações, mesmo conhecidos. Há alguma coisa de impossível, isto é, de perigoso nessa tomada de distância [...]” (2002, p.222).

Para os alunos que se sentem ameaçados pela distância estabelecida com sua LM, com sua origem, o acesso à escrita vem diminuir o seu sofrimento, uma vez que “[...] a intelectualização e a racionalização pelo recurso à escrita se apresentam como uma proteção contra alguma coisa que parece ao mesmo tempo regressiva e transgressiva” (idem, ibidem). Podemos pensar que essa proteção ocorra contra o retorno à fase de bebê, caracterizada pela ausência de domínio do sistema fonético da língua aprendida, marcando essa “regressão” e, também, contra o afastamento de sua LM, de sua origem e cultura, marcando a “transgressão”.

Por outro lado, há alunos que não encontram dificuldades em pronunciar os sons da nova língua, apropriando-se com facilidade e alegria de sua música. Alguns pronunciam até frases, mesmo sem sentido; outros se apropriam dessa musicalidade com significação, o que os leva à incorporação dessa língua em todas as suas dimensões, conforme menciona Revuz. Dessa forma, esses alunos apresentam uma maior aceitação da distância em relação à ancoragem da LM e uma maior autonomia das aprendizagens corporais em relação ao controle intelectual.

Essa distância existente entre a LE e a LM, causadora de tanta ansiedade em alguns alunos e prazer em outros, é percebida não somente com relação à fonética/fonologia da LE, mas também nas significações das palavras. Segundo Revuz (2002), a LE recorta o real de uma maneira diferente da língua materna. Esse novo recorte da realidade pode ser percebido durante o aprendizado da LI, por exemplo, quando dizemos saudade de casa através de uma única palavra: *homesick*, quando usamos o verbo ser/estar (*to be*) para dizer a idade (*I am 32 years old.*), assim como, quando descobrimos que não

existe a palavra fruta-do-conde em LI ou quando uma palavra pode ter dois ou mais sentidos.

Isso, de acordo com Revuz (2002), causa escândalo e surpresa no início da aprendizagem de uma LE, destruindo a falsa ilusão do aluno de que haja uma única maneira de representar a realidade, de uma tradução termo a termo, de uma adequação palavra à coisa. No início da aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo Byram & Risager (1999, p. 47, tradução da autora), é “[...] inevitável que a nova língua seja primeiramente concebida como um código cuja pragmática e semântica tem de ser fornecida pelo aprendiz, entre outras coisas, pela base de sua língua materna”.

Além de representar a realidade de uma forma diferente, Revuz (2002, p. 224) menciona, também, que as palavras ditas em uma LE não possuem a mesma carga afetiva das palavras ditas na LM, uma vez que falar uma língua estrangeira é “[...] efetivamente utilizar uma língua estranha na qual as palavras são apenas muito parcialmente ‘contaminadas’ pelos valores da língua materna na medida, precisamente, em que não há correspondência termo a termo.” Desta forma, os alunos, por exemplo, podem saber, mas não sentir que uma determinada palavra é grosseira ou obscena na LE.

Bakhtin (2004) contribui para a compreensão desse fenômeno. Para ele, a realidade não é representada de uma única maneira nem mesmo dentro de um único sistema lingüístico. Os signos ideológicos (palavras) utilizados para nomear o mundo e construir percepções acerca desse mundo, segundo o filósofo russo, são de natureza social e, portanto, assumem um caráter ideológico, pluriacentuado, vivo, móvel e refratário, opondo-se ao sinal. O sinal é concebido pelo autor como “uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada, ele constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável)” (idem, p. 93).

O signo ideológico (assim chamado por Bakhtin) é a materialização da comunicação estabelecida através da interação entre indivíduos socialmente organizados, conforme ele salienta:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e, uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se

torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (2004, p.34).

Por isso, Faraco (2003), baseado nas idéias de Bakhtin (2004), reforça essa idéia, dizendo que o signo não é “concebido como resultante de processos fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado, ou determinado por um sistema abstrato” (p. 48), mas construído durante a interação entre indivíduos pertencentes a um grupo social, através de seu confronto com outros signos já conhecidos e partilhados.

Na medida em que a organização social desses indivíduos e as condições de interação (locutor – interlocutor – tema) são alteradas, a forma do signo ideológico também se modifica. Essa mutabilidade do ser e das condições de interação, portanto da realidade, faz com que o *signo ideológico* possua um caráter *móvel e vivo*.

Dessa forma, o signo ideológico, diferentemente de um sinal, não pode ser apreendido em um “[...] dicionário e nem pertencer a um sistema abstrato de formas normativas [...]” (BAKHTIN, 2004, p.95). Por isso, ao enunciarmos, “[...] a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística” (idem, ibidem).

O sinal, como dito acima, não pertence ao domínio da ideologia, uma vez que ser ideológico implica, segundo as idéias de Bakhtin, duas características: 1) pertencer ao universo dos produtos do espírito humano (imateriais), como a arte, política, religião, ciência, filosofia, direito, ética; 2) expressar um posicionamento social valorativo, ou seja, ponto(s) de vista do locutor/interlocutor (bom, falso, correto, justificado, ruim, etc.) acerca da realidade que nos cerca (FARACO, 2003).

A segunda característica citada está relacionada à natureza social do signo ideológico. O fato de todo signo ideológico emergir das relações interindividuais ou resultar de um consenso social leva-o sempre a expressar índices sociais de valores a respeito do objeto da realidade nomeada, pois, caso não adquira um significado interindividual, o objeto não poderá ocasionar a formação de um signo, como Bakhtin (2004, p. 45) salienta: “[...] não pode

entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social”.

A característica ideológica (imaterial e valorativa) do signo, juntamente com seu caráter móvel e vivo (oposto ao sinal), torna o signo *refratário*. O termo *refratário* é utilizado na Física para indicar mudança de direção ou de forma da luz quando ela penetra em um meio diferente⁵. É justamente isso que acontece com o signo descrito por Bakhtin. Por exemplo, durante um diálogo⁶ entre um turista gaúcho, um canadense, um biólogo e um chefe de cozinha canadense, o signo lingüístico (palavra) *folha de bordo ou maple* assume diversas matizes de significação ao ser enunciado: 1) o símbolo do país, 2) folha da árvore da família aceraceae, 3) folha da árvore de que é extraído o líquido para a produção de *maple syrup* (calda de bordo) e 4) folha semelhante à de plátano. “Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira” (idem, p.33). No entanto, a mudança de matizes de significado (refração) pode acontecer não apenas num determinado tempo/espaço entre indivíduos, mas também ao longo da nossa história.

Portanto, conforme Bakhtin (2004), a realidade que nos cerca pode possuir mais que uma *representação* numa única língua, pois há várias vozes e valores sociais constituindo o *signo* que a percebe. Esse *signo plurívoco* (constituído de várias vozes sociais) e *pluriacentuado* (constituído por diversos valores sociais) não é *neutro*, pois mesmo a neutralidade é também uma posição axiológica (ideológica), conforme Faraco (2003, p.47). Toda essa discussão acerca do signo bakhtiniano parece altamente esclarecedora para compreendermos a complexidade envolvida no processo ensino/aprendizagem de uma LE.

Segundo Revuz (2002), o fato de os alunos perceberem que os signos ideológicos (palavras) da LE representam a realidade de uma forma diferente da LM causa um estranhamento que pode ser vivido como uma perda, como

⁵ CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário Etimológico Nova Fronteira. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

⁶ O termo diálogo não designa apenas a conversa face a face entre indivíduos. Faraco (2003, p.59) diz que o diálogo é visto durante a obra de Bakhtin como “um documento sociológico altamente interessante”, como “um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais”, podendo ser “a conversa cotidiana, a discussão científica, o debate político, e assim por diante”.

uma renovação da LM ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade. Podemos dizer que essa perda refere-se ao sentimento de pertencimento à LM. A renovação refere-se à ruptura da ilusão acerca de uma única forma de representação da realidade, inclusive na própria LM, e o espaço de liberdade refere-se à oportunidade que o aluno tem de errar, de utilizar outros adjetivos para se descrever, de ser o que ele não é quando utiliza a LM.

Isso tudo é percebido no momento em que novos sentidos são atribuídos às palavras e novos sons são produzidos pelo locutor da LE, pois o aluno deixa de ser o mesmo que enuncia na LM. Certos enunciados sobre o jeito de ser, sexo, aspecto físico, idade e outros aspectos de quem está enunciando são renovados, por isso, “O eu da língua estrangeira não é jamais completamente o da língua materna” (REVUZ, 2002, p.225).

De forma semelhante, Serrani-Infante (2002, p. 256 - 257) vê o encontro com uma segunda língua⁷ como uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito. Para a autora, o aprendiz de uma LE nunca mais será o mesmo, uma vez que adquirir uma segunda língua implica inserir-se em suas novas discursividades através da tomada da palavra.

Além disso, no momento em que ocorre o contato com uma LE, passa-se por um processo que Rajagopalan (2003, p.70) chama de “redefinição cultural”, ou seja, de transformação em outro, “[...] pois é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação”. O mesmo autor, no entanto, chama à atenção, em outro texto, o fato de que a interação com uma outra cultura deve servir para ampliar e enriquecer a cultura que o aluno já tem, jamais como uma forma de enfraquecimento de seus valores, de sua maneira de pensar e ser, ou seja, de sua identidade. Nesse sentido, é inviável a substituição de sua cultura por outra, visto que “[...] o maior patrimônio que o aluno possui é a sua própria cultura” (2005, p. 44). Portanto, redefinir-se culturalmente, transformar-se em outro, não implica o apagamento da identidade.

No entanto, segundo Revuz (2002), nem todos estão prontos para essa experiência de interação com uma outra cultura, pois muitos alunos não

⁷ Serrani-Infante entende segunda língua como língua estrangeira.

querem se distanciar do eu da língua materna nem de sua comunidade de origem, rejeitando todo contato direto com a LE. Essa rejeição ocorre, portanto, não somente em relação à LE, mas também à sua cultura, uma vez que “a cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura” (AGAR, 1994, p. 28).

Essa relação também é estabelecida por Laraia (1986) ao conceituar cultura e por Kramsch (1998) em seus estudos acerca da relação linguagem e cultura. Para Tylor (apud LARAIA, 1986), cultura pode ser vista como *conhecimento aprendido*: “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo [ser humano] como membro de uma sociedade” (p. 25).

A cultura constitui-se como repertório de conhecimentos gerados socialmente, pois a interação social pela linguagem possibilita compartilhar no grupo a experiência particular e construir conhecimento a partir disso. Depende das capacidades de fabricar instrumentos e de se comunicar oralmente pela linguagem (LARAIA, 1986, p. 29). Tem também caráter dinâmico, pois cada geração aprende com a anterior e enriquece o repertório cultural conforme a comunidade e o local, já que cada comunidade atribui valores específicos aos componentes e às regras sociais.

Tal conceituação dinâmica e plural de cultura se opõe à idéia de que, para ter cultura, adquirimos verdades imutáveis, universais (idem, p.26). Dessa forma, a linguagem é central ao conceito de cultura, pois está em uma relação dialética com ela: ao mesmo tempo em que comunicação é um processo cultural, ela possibilita a existência da cultura como sistema de crenças e valores compartilhados (idem, p.56).

Essa relação língua e cultura é definida por Kramsch (1998, p.3-4, tradução da autora), em seus estudos, em três vias. A primeira destaca que “[...] a língua expressa uma realidade cultural”, ou seja, é o meio através do qual nós conduzimos a nossa vida social, a nossa experiência, não só expressando fatos, idéias e eventos que fazem parte de um conjunto de conhecimentos sobre o mundo partilhado por um mesmo grupo, como também revelando as nossas atitudes, crenças e visões de mundo que também pertencem a outros do grupo.

A segunda via destaca que a língua “[...] incorpora uma realidade social”, pois ela permite aos membros de um grupo social não somente expressar experiências, mas também criar experiências através dela. Assim, ao escolhermos o que fazer com a língua, como usá-la em diferentes situações, como falar ao telefone, conversar com o motorista de táxi, escrever uma carta ou comunicar-se através de gestos, estamos atribuindo sentido às nossas experiências diárias, aos atos que processamos através da língua. Os modos como fazemos isso, ou seja, como criamos significados verbais e não verbais através da linguagem (escrita, fala, tom de voz, acento, estilo conversacional, gestos, expressões) são também compreensíveis para o grupo do qual fazemos parte.

Por fim, a terceira via destaca que “[...] a língua simboliza uma realidade cultural”, uma vez que ela, em si mesma, é um sistema de símbolos que possui um valor cultural, que funciona para seus falantes como modo de identificação deles mesmos e de outros através do uso da língua – a língua é vista como o símbolo que marca as suas identidades sociais. Portanto, Kramsch (1998) considera a língua como língua-cultura, ou seja, como duas dimensões indissociáveis do ser humano.

A partir dessa premissa língua-cultura, o encontro com uma LE é visto como um encontro com uma outra língua-cultura, estabelecendo-se, portanto, uma relação entre-culturas ou entrecultural. Esse contato cultural, ou seja, a comunicação entre pessoas ou grupos que não partilham a mesma nacionalidade, origem social e étnica, gênero, ocupação etc., é indicado por uma série de termos, conforme Kramsch (1993). Dentre eles, a autora destaca os termos *cross-cultural* ou *intercultural*, os quais se referem ao encontro de línguas ou culturas através de fronteiras políticas de Estado-Nação. No caso do ensino de línguas estrangeiras, os termos são compreendidos como modos de se compreender o “outro” e a sua linguagem nacional e, também, como um modo de incentivar a intercomunicação entre mundos lingüístico-culturais diferentes.

Essa comunicação intercultural é percebida por Damen (1987, p.24) como um processo que envolve uma tentativa de transpor abismos culturais, o qual é freqüentemente marcado “[...] mais pela dor do que pelo prazer, e menos pelo sucesso do que pelo fracasso”. O autor ainda salienta que:

Diferentes padrões culturais, traduzidos em regras de convivência, artefatos, valores, crenças, nomeações, relações sociais e todos os elementos da vida social humana, envolvem o encontro de problemas humanos universais. Os problemas são universais; as soluções são culturalmente específicas. Além disso, enquanto esses padrões são compartilhados em algum grau por membros do mesmo grupo cultural, as percepções individuais e as transações entre mundos públicos e privados de remetentes e receptores fornecem uma única estrutura de referência para cada ato comunicativo intercultural ou intracultural. (idem, p.24)

Santos (2004, p. 111) acredita, da mesma forma, que não há encontro de diferenças sem conflito, pois “Não há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intrincada rede de forças e tensões que são provenientes do embate de diferentes visões de mundo”. Em contrapartida, menciona a autora, nem sempre o que predomina nesse tipo de encontro é o fracasso ou a dor, conforme postula Damen (1987).

O resultado do encontro entre duas línguas-culturas, segundo Santos (2004), depende do contexto no qual se dá a interação. Deve ser considerado, conforme a autora, se as culturas gozam do mesmo prestígio social e político, se não estão em situação de dominador e dominado, se o encontro é movido pelo desejo de obter conhecimento e aprendizado mútuos, entre tantas outras possibilidades, além dos conflitos, choques e negociações naturais. Além disso, podem estar presentes a cooperação mútua, a partilha de conhecimentos, os desejos de comunhão e integração e, sobretudo, o respeito pelo “outro”, pela diferença.

Nesse sentido, num processo de aprendizagem intercultural, as situações nas quais há o encontro de diferentes línguas e culturas e as tensões e os conflitos decorrentes desse encontro não precisam terminar em embates de poder ou gerar violência, mas podem, conforme Fennes e Hapgood (1997), ser resolvidos através do diálogo. Para isso, esses autores destacam alguns princípios e objetivos que devem servir de guia para o desenvolvimento de uma aprendizagem sob a perspectiva intercultural.

O primeiro princípio refere-se ao relativismo cultural. Isso significa que não há hierarquia entre as diferentes culturas e, por isso, a aprendizagem intercultural deve incluir no seu processo a abertura para aceitar as diferenças de pensamento e de comportamento dos indivíduos pertencentes a outras

culturas. Como consequência dessa atitude, está a consideração de que os valores, as normas, as regras de comportamento, etc. de uma cultura em particular não podem e não devem ser tomados como parâmetro para o julgamento ou avaliação de outra cultura. O segundo princípio destacado pelos autores é a reciprocidade. Esse princípio destaca que a aprendizagem intercultural não deve ser um processo em uma única via, ou seja, como o prefixo “inter” sugere, um processo entre culturas, uma aprendizagem que atravessa limites e fronteiras culturais.

Esses dois princípios, desse modo, implicam que as culturas envolvidas no processo de aprendizagem devem compartilhar outros princípios importantes, como dependência e interdependência, responsabilidade e cooperação, além de alguns objetivos a eles relacionados: a) superação do etnocentrismo; b) abertura para o “estranho”, o “desconhecido”, como modo de desenvolver a empatia com outras culturas; c) desenvolvimento da capacidade de comunicação através de fronteiras – bilinguismo; e d) desenvolvimento da ideia de cooperação através de fronteiras culturais e em sociedades multiculturais (FENNES; HAPGOOD, 1997, p. 43-44).

Embora o relativismo cultural seja necessário para o processo de aprendizagem intercultural, tal como destacaram Fennes e Hapgood (1997), o encontro de diferentes culturas, segundo Santos (2004), deve ser, acima de tudo, um processo dialógico, que envolve participação e esforços conjuntos numa mesma direção, ou seja, em prol da construção de um conhecimento partilhado, construído a “muitas mãos” e que, por isso mesmo, passa a fazer parte dos dois mundos em contato, antes somente mundos diferentes. Um encontro dialético construído em duas vias: “da língua/cultura-alvo em direção à língua/cultura do aluno e da língua/cultura do aluno em direção à língua cultura-alvo” (SANTOS, 2004, p. 109).

Nessa perspectiva, no capítulo seguinte, apresentamos a concepção de linguagem⁸ que norteia este trabalho, bem como a de ensino/aprendizagem, uma vez que toda concepção de linguagem subjaz uma concepção de ensino/aprendizagem. Primeiramente, mencionamos as principais correntes teóricas que abordam a linguagem para, após, abordarmos de forma mais

⁸ Os vocábulos língua e linguagem são usados como sinônimos neste trabalho.

detalhada a concepção de linguagem e de seu ensino/aprendizagem segundo Bakhtin e Vygotsky.

CAPÍTULO II – CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

A linguagem sempre foi foco de atenção para os lingüistas e filósofos da linguagem. Desde o século XIX, com os estudos diacrônicos da lingüística, até o século XX, com os estudos sincrônicos, muito se tem debatido sobre esse tema. Nesses termos, a aquisição da linguagem, bem como sua definição têm sido alvo de várias teorias. Em linhas gerais, essas concepções são resumidas em três correntes: estruturalista⁹, inatista e interacionista.

A primeira corrente tem como principal representante o lingüista suíço Ferdinand Saussure (1996)¹⁰, o qual decompõe a linguagem em língua e fala e estabelece a primeira como objeto de seu estudo. Algumas razões são atribuídas a tal postura: para Saussure, a língua, como parte da linguagem, assume um caráter abstrato e sistemático. A fala, por outro lado, é concebida como individual e, por isso, heterogênea e irregular. Desse modo, a língua, concebida pelo próprio Saussure como um sistema, deveria se manter, no seu entendimento, de forma estável, o que facilitaria o seu processo de descrição, pois a língua é sistemática, objetiva e homogênea.

Tal visão concentra-se na sentença e exclui qualquer matiz ideológico que possa fazer parte da linguagem, ou melhor, da sentença comunicada. Já Bloomfield, representante do estruturalismo americano¹¹, concebe a língua como conduta, a qual poderia ser “descrita por si mesma através de técnicas aplicáveis mecanicamente” (BORBA, 1998, p. 312).

Dessa forma, o estruturalismo bloomfieldiano defende a idéia de que a aquisição da linguagem acontece por meio da imitação e da formação de hábitos. Por isso, segundo ele, *estímulo* e *reforço* são peças-chave para que o aprendiz forme hábitos corretos de uso da língua. Isso pode ser constatado

⁹ Tendo em vista a amplitude dos estudos estruturalistas, desenvolvidos pelas várias escolas que dele fizeram parte, optamos, neste estudo, por mencionar o estruturalismo europeu, caracterizado pelos estudos de Saussure, e o estruturalismo americano, baseado nos estudos de Bloomfield.

¹⁰ Cita-se aqui a sua obra com a data 1996, por ser a da edição do livro referendado; porém, tem-se ciência que o ano de sua formulação é 1915.

¹¹ Bloomfield baseou-se na teoria condutista proposta por Skinner (1982), a qual está alicerçada em três processos interligados: *estímulo – resposta – reforço*.

claramente no método de ensino áudio-lingual, que tem como principal característica o modelo indutivo de aquisição, como aponta Santos, ou seja, considera-se somente

os fatos observáveis da língua, sem preocupar-se com a existência de um componente estruturador, organizador, que possa estar trabalhando junto com os dados (experiências), na construção da gramática de uma língua particular (2003, p.217).

As concepções de cunho estruturalista – uma baseada na descrição dos componentes lingüísticos e outra no modelo behaviorista de aprendizagem da língua – guiaram o ensino de línguas durante muitos anos. Num primeiro momento, os métodos de base estrutural¹² justificavam o processo de aprendizagem ancorado no estudo sistêmico da língua, priorizando unicamente a descrição dos seus componentes lingüísticos. Mais tarde, outros métodos que surgiram mantinham essa mesma concepção estrutural de língua – estudo dos aspectos fonológicos, sintáticos, morfológicos –, mas com um diferencial: nessas novas produções, os postulados behavioristas estavam presentes como condutores das metodologias, enfocando, então, mais a oralidade em detrimento de outras habilidades lingüísticas, no sentido de fazer valer a formação de hábitos (ABADÍA, 2000).

O fato de querer explicar o processo de aquisição da linguagem e como realmente se efetiva seu funcionamento deu origem a outros estudos. Os postulados empiristas já não estavam mais respondendo a uma série de questionamentos: o critério da aprendizagem por repetição, os processos de indução e o fato de justificar e explicar a aprendizagem apenas por dados observáveis eram algumas das indagações que tal proposta levantava. Dessa forma, com o intuito de oferecer uma melhor explicação para esse fenômeno, o lingüista Noam Chomsky elabora uma tese sobre a aquisição da linguagem,

¹² Representado, basicamente, pelo Método de Gramática e Tradução, o qual seguia o modelo do ensino de línguas clássicas como o Grego e o Latim. Assim, os procedimentos metodológicos usados para ensinar essas línguas foram adaptados para o ensino de inglês e de francês e, mais tarde, para outras línguas, dentre elas a espanhola. Antes do surgimento do Método Áudio-lingual, utilizava-se, ainda, o Método Direto, o qual já adotava algumas estratégias que serviriam de base para o Áudio-lingualismo, tais como a valorização da oralidade e o uso da língua estrangeira que se estudava para a realização das interações (ABADÍA, 2000).

fundamentando seu estudo em uma teoria inatista e de universais lingüísticos, o que é discutido a seguir.

A segunda corrente, de base inatista, tornou-se conhecida a partir da publicação de um artigo e, posteriormente, do livro *Aspects of the theory of the syntax*, escrito em 1965 por Noam Chomsky. Essa obra discutia e tentava invalidar o modelo condutista proposto por Skinner, psicólogo que defendia a idéia do condicionamento, como vimos anteriormente. Causou, uma verdadeira revolução no conceito de aquisição da linguagem dominante naquela época.

No livro acima citado, Chomsky afirma que a competência lingüística de um falante é muito mais ampla do que qualquer processo de *estímulo-resposta* possa explicar. Dessa forma, questiona: se toda linguagem é uma conduta aprendida, como é possível que crianças possam produzir enunciados inéditos? Para ele, a linguagem não é uma forma de conduta; muito pelo contrário, é fruto de uma construção rica e altamente complexa. Assim, Chomsky atribui à linguagem um caráter criativo, distanciando-se dos conceitos estruturalistas e condutistas que naquele tempo vigoravam (WEEDWOOD, 2002).

Para Chomsky (1970), o ser humano nasce dotado geneticamente para aprender a linguagem e tal predisposição seria gerada pela GU – um dispositivo interno que contém as regras de todas as línguas – o qual poderia consolidar o processo de sua aquisição. Segundo Santos (2003), esse dispositivo é ativado pelo *input* a que o aprendiz está exposto no seu contexto onde vive. A partir disso, para a sua atuação, a criança seleciona as regras comuns à língua que está aprendendo e, do mesmo modo, desconsidera aquelas que não existem na língua objeto.

Chomsky (1970) define a língua como um conjunto infinito de orações construídas a partir de um conjunto finito de elementos. Ou seja, mesmo estando exposta a dados limitados de uma língua, a criança que se encontra imersa em uma comunidade lingüística interioriza a gramática de sua língua em um tempo relativamente curto e desenvolve um saber bastante complexo, o que não pode ser induzido só pelos dados de sua experiência, pois ela produz sentenças nunca antes ouvidas. E exatamente neste ponto que se encontra todo diferencial da corrente inatista: o ser humano não é um mero repetidor de sentenças, uma vez que ele também tem o poder da criatividade.

Na tentativa de delimitar o escopo de seus estudos, Chomsky, assim como o fez Saussure, divide o seu interesse pela linguagem em dois grandes blocos, aos quais chama de competência e desempenho. Com o conhecimento que se tem das regras de uma língua, o que Chomsky denominou competência, seria possível criar um número infinito de orações, o que foi designado por ele como desempenho. Em outras palavras, a competência é caracterizada por aquilo que se sabe da língua, e o desempenho por aquilo que se usa dessa mesma língua em situações concretas.

No entanto, como afirma Lyons (1987), o interesse de Chomsky é o de estudar a linguagem de um ponto de vista matematicamente preciso, ou seja, não quer se ater à função comunicativa da língua, mas à maneira como os seus componentes podem ser explicados desde sua estrutura. Novamente, privilegia-se o estudo sistêmico da língua em detrimento de seu uso efetivo. As razões adotadas para tal decisão residem no fato de que a competência (o conhecimento subjacente) pode revelar muito mais do que aquilo a ser explicado por um falante, já que, no momento da atuação lingüística, vários fatores, como hesitação, nervosimos, esquecimentos, entre outros, colaboram para que haja um menor aproveitamento de toda a capacidade humana em usar a linguagem.

No que tange à contribuição de Chomsky ao ensino de línguas, é importante ressaltarmos que, mesmo ele defendendo o estudo abstrato do sistema lingüístico, a sua proposição, segundo a qual aprender uma língua é um exercício criativo e, portanto, não pode ser entendido como formação de hábitos, abriu caminhos e possibilitou importantes debates no sentido de rever as metodologias adotadas no ensino de línguas estrangeiras e, sobretudo, as concepções teóricas que norteavam esses procedimentos didáticos. Com a noção de competência lingüística, a qual previa um falante-ouvinte-ideal – o aprendiz teria condições de perceber a gramaticalidade ou não gramaticalidade das sentenças pronunciadas por ele ou por outro falante –, desenvolveu-se, em oposição, o conceito de *competência comunicativa*¹³ formulado por D. Hymes

¹³ Hymes (1995) propõe um modelo no qual incorpora a teoria lingüística à teoria da comunicação e da cultura. Mais tarde, Canale & Swain (apud CANALE, 1995) reelaboraram-no com o objetivo de criar um marco teórico que servisse de suporte para futuras proposições de enfoques de ensino de língua estrangeira. Dessa forma, eles propuseram um modelo de competência comunicativa fundado na natureza da comunicação, caracterizado por elementos

(apud LLOBERA,1995) e, mais tarde, rediscutido por M. Canale (apud LLOBERA, 1995).

Embora a teoria de aquisição de linguagem de Chomsky insira-se numa compreensão mais racionalista de aquisição de linguagem, autoras como Matencio (2002) e Weedwood (2002) postulam que, ao dividir o seu objeto de estudo em competência e atuação, Chomsky ainda permanece no padrão estrutural de investigação lingüística. O que pode evidenciar tal afirmação, além da questão dos pares dicotômicos que Saussure e Chomsky definiram para desenvolver suas teorias, é o estudo abstrato da língua, excluindo-se os contextos em que ela é usada (KOCH, 2000). Esse fato contribuiu para que houvesse um grande progresso do estudo sistêmico da língua. Igualmente, oportunizou-se o desenvolvimento de novos projetos sob a perspectiva de estudar a língua em uso, ou seja, em contraposição à competência sistêmica proposta por Chomsky, o desenvolvimento de estudos sobre a competência comunicativa foi ampliado, trazendo importantes contribuições para o ensino de línguas.

Assim, criaram-se espaços para que outras posturas teóricas, com relação à linguagem e sua aquisição, pudessem ser discutidas. Surge, então, outra tendência, a dialógica, a qual concebe a linguagem como interação entre os sujeitos, considerando-os o contexto em que essas interações são realizadas para a construção de sentidos.

Para Bakhtin (2004)¹⁴, um dos principais representantes dessa tendência, a linguagem não se constitui somente de formas lingüísticas ou de uma enunciação¹⁵ monológica isolada, mas sim da interação verbal no fenômeno social. O indivíduo, dentro dessa teoria, abstrai as informações lingüísticas e os significados de acordo com o momento da interação. Assim,

que levassem em conta fatores interacionais, contextuais, discursivos e socioculturais. Além disso, deveria fazer valer o uso de uma linguagem autêntica, valorizando a criatividade e o propósito ou relevância de uso desta.

¹⁴ Cita-se aqui a sua obra com a data de 2004, por ser a edição do livro referendado, mas tem-se ciência que o ano de sua formulação é 1929.

¹⁵ É importante salientar que o termo enunciação, freqüente em edições brasileiras e francesas, aparece, também, como enunciado. Conforme Souza (1995, p.21) “[Enunciados] são os elementos lingüísticos produzidos em contexto sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa”. Segundo Souza (1999, p. 85), o conceito de enunciado intercambia-se e se une a outros conceitos: palavra-enunciado, obra-enunciado, texto-enunciado, signo-enunciado, discurso-enunciado e expressão-enunciado.

um mesmo enunciado pode expressar diferentes significados em contextos comunicativos distintos.

No entanto, infelizmente, parece que a visão dialógica de Bakhtin acerca da linguagem ainda não foi incorporada pelo pedagógico, que continua a ser monológico na medida em que a escola, embora local de produção social de signos por meio da linguagem, continua a ser ambiente de transmissão do conhecimento e seus alunos apenas receptores, pacientes culturais. O monólogo do professor, que pretende passar ao aluno um saber acabado, ignora o papel do diálogo, através do qual é possível o aluno construir os significados, o conhecimento. Ignora também o diálogo do aluno com a vida, como se ele fosse abstrato, sem espaço, sem tempo. “Assim, sem ter interlocutor real, a escola fala sozinha, monologiza, sendo incapaz de estabelecer o diálogo, a interação” (FREITAS, 1994, p.94).

Além de Bakhtin, a interação também é o eixo norteador da perspectiva teórica do psicólogo russo Lev Semyonovitch Vygotsky. Para Vygotsky (1998a), a linguagem resulta da construção dos aprendizes através de mediações nas quais o adulto ou um parceiro mais competente assume uma importância fundamental, pois é por meio dele, como mediador do processo, que se criam oportunidades para a atuação lingüística daquele que está aprendendo. Dessa forma, ainda segundo o autor, a linguagem não deve ser vista como um conjunto de elementos que devem ser analisados separadamente, mas, sim, como um conjunto de elementos que devem ser analisados segundo as inter-relações de suas estruturas e do seu desenvolvimento dentro da esfera social, pois a função básica da linguagem é a comunicação e o intercâmbio social.

Assim, conforme a primeira vertente teórica, o sistema lingüístico é concebido como já estruturado; não se considera o sujeito, pois o que compete a esse estudo – a língua como sistema – é anterior ao falante. Na segunda, ocorre novamente o predomínio do sistema lingüístico, porém este é concebido desde sua natureza inata. O sujeito é considerado somente porque pode fornecer dados lingüísticos, pela fala, que permitem ao pesquisador analisá-los a fim de comprovar ou não os seus postulados. Na terceira, defende-se o dialogismo como fonte constitutiva da linguagem, sendo esta criada na interação verbal. O sujeito e sua história se manifestam no momento da interação.

Essas teorias mostram-se cruciais para a compreensão dos fatos que perpassam o ambiente escolar, aqui definido exclusivamente pela sala de aula, pois propiciam suporte para compreender como essas diferentes concepções de linguagem se (entre)cruzam no fazer pedagógico e nos processos interacionais que são desencadeados na sala de aula. Cabe ressaltarmos que, neste estudo, concebemos a linguagem não como algo abstrato que é adquirido como que mecanicamente, ou mesmo, um aparelho mágico em nosso cérebro que é ativado, mas efetivamente a linguagem como constitutiva dos sujeitos e constituída por eles.

Nesses termos, procuramos compreender a linguagem, bem como seu ensino/aprendizagem, dentro de uma perspectiva histórico-social. A seguir, ampliamos a discussão acerca da noção de linguagem segundo Bakhtin e Vygotsky e, no outro capítulo, abordamos questões mais específicas que envolvem o ensino/aprendizagem de uma LE, também dentro da perspectiva histórico-social, sem, no entanto, esquecermos que as teorias de linguagem tratadas neste capítulo subjazem, também, teorias de aprendizagem, as quais influenciam diretamente na forma com que é trabalhado o saber lingüístico.

2.1. Mikhail Bakhtin: a linguagem como interação social

“Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida.” (BAKHTIN, 2004).

A concepção de linguagem que perpassa os estudos do Circulo bakhtiniano¹⁶ é construída a partir de uma crítica às duas principais correntes vigentes na filosofia da linguagem e na lingüística no início do século XX pelo fato de não conceberem a linguagem como um fenômeno social. Uma delas, o objetivismo abstrato, tem como principal representante o lingüista genebrino Ferdinand de Saussure, e a outra, o subjetivismo idealista, o filósofo alemão Wilhelm von Humboldt.

¹⁶ O Círculo de Bakhtin é formado por um grupo de estudiosos, cujos principais integrantes são Mikhail Bakhtin, o líder, V. N. Volochinov e P.N. Medvedev, que tinham interesses filosóficos comuns e se reuniam para debater suas idéias, principalmente entre 1920 e 1930 na Rússia, período de grande produção intelectual do grupo (CLARK; HOLQUIST, 1984/1998).

Saussure, como vimos anteriormente, propôs-se a fazer um estudo sincrônico da linguagem, concebendo-a como um sistema em um dado período do tempo, isto é, como um conjunto de regras precisas de funcionamento, com uma estrutura determinada e transformações estruturais que obedecem a leis estritas (KRISTEVA, 1969, p.20). Ele decompõe a linguagem em “langue” (língua) e “parole” (fala), atribuindo um valor secundário à parte que ele diz ser individual da linguagem – a fala – e estabelecendo como objeto de seu estudo a parte homogênea, estável e social da linguagem – a língua (SAUSSURE, 1996).

Para o mestre genebrino, a língua é

a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo indivíduo falante e parece obedecer às leis do contrato social que é reconhecido por todos os membros da comunidade. Assim, a língua está isolada do conjunto heterogêneo da linguagem: deste retém apenas o sistema de signos em que o essencial é só a união do sentido e da imagem acústica.(SAUSSURE, 1996, p. 22)

A fala, no entanto, segundo a definição de Saussure, é “sempre individual e o indivíduo é sempre senhor dela” (1996, p. 23). Ela ainda é o resultado das combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua e o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.

Por outro lado, a língua, segundo os fundamentos do subjetivismo abstrato, defendido por Humboldt, é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (*energeia*), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala, sendo as leis de criação lingüística as leis da psicologia individual. Não há, portanto, nenhuma relação entre a língua e os fatores políticos, sociais, econômicos e até mesmos físicos (HUMBOLDT, 1990).

Para Bakhtin (2004), tanto Saussure como Humboldt reduzem a linguagem a pólos artificiais, uma vez que o objetivismo abstrato considera a língua um sistema abstrato e autônomo de formas que independem de todo ato de criação individual e o subjetivismo idealista a considera como um ato individual, monológico. Dessa forma, Bakhtin apresenta como superação dessas posições dicotômicas uma concepção dialógica da linguagem, concebendo-a como resultado da interação verbal realizada através da

enunciação ou enunciações entre indivíduos socialmente organizados, conforme ele assegura no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p.123).

Uma das principais formas de interação verbal entre os seres humanos é o diálogo. Para Bakhtin (2004, p.123), a palavra *diálogo* não se refere apenas à comunicação em voz alta de pessoas que estejam face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (oral ou escrita). Segundo o autor, a comunicação verbal não pode ser compreendida e explicada fora da situação concreta em que se realiza, uma vez que ela “é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é, muitas vezes, apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar” (idem, p.124).

Logo, o diálogo, enquanto comunicação verbal, realizado numa situação concreta, é como um grande encontro de vozes e entonações diferentes não somente entre pessoas, mas também entre textos, autores, disciplinas escolares, vida e escola, enfim, em todas as instâncias da linguagem, inclusive no discurso interior que também manifesta vozes de forma entrecruzada, complementada, em oposição, em confronto, em contínuo movimento, sempre relacionado a uma atividade humana com juízo de valor. Essa concepção parece ainda ser desconhecida por muitos professores de LE, uma vez que o termo diálogo parece ser apenas compreendido como uma conversa entre duas ou mais pessoas face a face. Nesses termos, todas as outras instâncias da linguagem são consideradas apenas como um conjunto de elementos morfossintáticos e não como um encontro de vozes e entonações diferentes, reduzindo o ensino/aprendizagem de uma LE, muitas vezes, à transmissão de regras gramaticais.

Conforme Bakhtin (2004, p.109; 115), esse encontro de vozes e entonações diferentes, responsável pelo caráter dialógico da linguagem, pode se manifestar em um dos elementos do diálogo: na enunciação. Esta é um

produto do ato de fala, considerada uma unidade de base da língua devido à sua natureza social, ideológica e concreta, como observamos no extrato abaixo:

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trate-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um texto social, já que cada locutor tem um 'horizonte social' (BAKHTIN, 2004, p. 16).

Sua natureza justifica-se pelo fato de ser o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, locutor e interlocutor, que têm como propósitos comunicar suas necessidades num determinado tempo e espaço (BAKHTIN, 2004, p.92; 113; 121). Como pressupõe a existência de um outro, um interlocutor real¹⁷, podendo este ser um ouvinte ou leitor, presença individual ou imagem de uma escuta imaginária, a enunciação não resulta apenas de uma gramaticalização rigorosa, pois sua existência origina-se não somente no interior do sistema da língua, mas também no interior do contexto, que é social, humano, vivo, ideológico e singular.

Portanto, toda a enunciação, realizada entre falantes em um contexto, tem dois aspectos: o lingüístico, que é convencional e que se refere a um objeto pré-existente, e o contextual, que é único e o maior responsável pela estrutura da enunciação (BAKHTIN, 2004). Esses dois aspectos tornam a enunciação um todo, sempre realizável no curso da comunicação verbal, tendo como referência outras enunciações, pois “mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta à alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (idem, p. 98).

Nessa abordagem de totalidade, a enunciação é entendida como uma unidade efetiva de comunicação que objetiva suscitar uma atitude responsiva nos outros parceiros da comunicação. Para tanto, não basta ser apenas inteligível no nível da língua, precisa realmente ser um todo, não se prestando apenas a uma definição de ordem gramatical, mas a um entendimento contextual.

¹⁷ Não pode haver interlocutor abstrato, segundo Bakhtin (1999, p.112), pois não haveria linguagem comum com tal interlocutor.

A enunciação, portanto, caracteriza-se pela combinação do significado (conteúdo) e do sentido. O conteúdo de uma enunciação é expresso pelas unidades da língua, representadas pelas sentenças, orações e palavras. Essas não são de ninguém, não tem autoria, independem da presença do outro, possuem uma completude gramatical abstrata e, por isso, podem ser dicionarizadas, demandando do ouvinte/leitor apenas uma decodificação, ou seja, uma compreensão passiva.

O seu sentido, no entanto, compreende um entendimento mais amplo, uma vez que depende da dimensão contextual (tempo e espaço), dos envolvidos na comunicação verbal (locutor e o interlocutor) e das enunciações dos outros que a precedem ou a sucedem. Por isso, o sentido da enunciação não é algo abstrato, único e fixo; exige do ouvinte uma dinâmica que vai além da decodificação.

Nesses termos, a linguagem, para o filósofo russo, não é uma estrutura ou sistema abstrato de normas, autônomo de valores ou um produto acabado (puro objetivismo). Para ele, a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas. É impossível separar a linguagem do seu conteúdo ideológico ou vivencial, conforme Bakhtin aponta:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (2004, p. 95).

É impossível separá-la do fluxo da comunicação verbal e concebê-la como um produto acabado:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar... Os sujeitos não 'adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência' (BAKHTIN, 2004, p. 108).

A linguagem também não é concebida como a produção de sujeitos isolados (puro subjetivismo). A linguagem, enquanto produto da interação verbal é, ao mesmo tempo, relativamente estável e sempre adaptável à

abertura, já que se produz nas ações humanas impregnadas de múltiplos sentidos e sempre modificadas pela dinâmica das relações sociais. Assim, Bakhtin apreende o ser humano na sua permanente dinâmica social como um fazedor da história pela via do diálogo, considerado a unidade real da língua, pelo fato de ser constituído pela interação de pelo menos duas enunciações e não uma enunciação monológica e isolada (BAKHTIN, 2004, p. 145 -146).

Nesse sentido, se a definição de linguagem implica a interação entre indivíduos que co-constroem os sentidos nas suas enunciações/enunciados, isso não pode ser diferente para uma LE. Aprender uma LE significa, portanto, fazer parte de um contexto interativo em que os locutores e interlocutores são agentes do desenvolvimento, pensando, planejando, regulando e agindo com base nessas concepções. É a parte do social que se aprende e individualmente se internaliza e se reconstrói.

O fenômeno lingüístico não existe como um aspecto individual, mas, sim, em meio a um contexto, cuja natureza social da fala (enunciação) está relacionada às condições de comunicação. A palavra existe por ter uma significação que se constitui nas interações. O discurso é constituído por uma significação e relacionado a uma realidade. A linguagem, portanto, é social, referindo-se a um discurso de um estrato específico da sociedade. Esse discurso é uma construção social que veicula significados na interação.

Assim, para Bakhtin, qualquer método eficaz de ensino de línguas estrangeiras deve sempre familiarizar o aprendiz com as formas de língua dentro de contextos, nas suas situações reais de uso. O reconhecimento dos usos da língua, desse modo, deve ser associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, das diferenças e novidades “[...] a língua fora de seu contexto social, de toda a dimensão cultural que envolve pessoas em contato, torna-se cada vez mais uma língua ‘morta-escrita-estrangeira’, e o produto que dela advém é uma enunciação ‘isolada-fechada-monológica’” (BAKHTIN, 2004, p.66).

Semelhante a Bakhtin, Vygotsky (1998a) também vê a linguagem como sendo sócio-historicamente construída. Tanto Bakhtin quanto Vygotsky consideram o homem um ser social e histórico que, na relação com o outro, por intermédio da linguagem, constitui-se como sujeito. Ambos demonstram a importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem, a

primazia da palavra para a constituição do pensamento/psiquismo e o fato de que a aquisição da linguagem se faz do social para o individual. Por isso, abaixo, dedicamos especial atenção a algumas considerações feitas pelo psicólogo russo em seus estudos acerca da linguagem e de seu ensino/aprendizagem.

2.2 Vygotsky: a linguagem e seu ensino/aprendizagem

Nos estudos do psicólogo russo Lev Semyonovitch Vygotsky acerca do desenvolvimento humano e sua relação com os fatores sócio-culturais, a linguagem é abordada não como um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas a partir de seu aspecto funcional e psicológico; como constituinte do sujeito (FREITAS, 1995). A linguagem é vista como: 1) um fator primordial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano (memória, pensamento e percepção); 2) como organizadora e planejadora do pensamento; 3) como um sistema simbólico dos grupos humanos responsável pela transmissão da cultura de um povo; 4) como mediadora dos seres humanos entre si e deles com o mundo e 5) como um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento.

Dentre os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), Vygotsky (1988, p.26) considera a linguagem como um dos instrumentos culturais básicos criados pela humanidade, responsável pelos conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Além disso, é um dos sistemas fundamentais em todos os grupos humanos (REGO, 1998), uma vez que ela é criada ao longo da história humana e responsável pelo estabelecimento das relações entre os indivíduos.

Nesses termos, a linguagem assume um papel indispensável para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tipicamente humanas (memória, pensamento, percepção), já que estas se originam nas relações dos indivíduos e no seu contexto cultural e social, conforme menciona Luria:

[...] as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo Sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através de dezenas de milhares de anos da história humana (LURIA apud REGO, 1998, p.41).

As funções psicológicas tipicamente humanas aparecem, primeiramente, no plano intersíquico (interpessoal, social) e, depois, no plano intrapsíquico (individual), conforme Vygostky aponta:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (1998b, p. 114).

Logo, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Nessa construção, mediada pelos signos e pelo outro, o interpessoal se transforma em intrapessoal, através do que Vygotsky (1998a) chama de processo de internalização da cultura. Segundo Rego (1998), primeiramente, o homem interage com o meio e com os outros sujeitos pertencentes ao seu grupo social, para, após, internalizar os conhecimentos, papéis e funções sociais adquiridos durante essa interação.

O processo interpessoal, ainda segundo a autora, se estabelece no início da vida dos seres humanos, enquanto bebês, através da constante interação com os adultos que não só possibilitam a sua sobrevivência, como também medeiam a sua relação com o mundo, incorporando a sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história; por exemplo, os adultos alimentam os bebês, alcançam objetos para serem apanhados, ensinam a sentar, andar, falar, comer com talheres, entre outras ações.

Através das mediações feitas pelos adultos, “as crianças vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural” (REGO, 1998). Nesse processo de apropriação cultural, Pino (2001, p.41) salienta o papel mediador da linguagem, dizendo:

Não é na mera manipulação de objetos que a criança vai descobrir a lógica dos conjuntos, das seriações e das classificações;

mas é na convivência com os homens que ela descobrirá a razão que os levou a conceber e organizar dessa maneira as coisas. Evidentemente, nesse processo de apropriação cultural o papel mediador da linguagem (a fala e outros sistemas semióticos) é essencial.

O papel mediador da linguagem no processo de apropriação cultural é também mencionado por Rego (1998) ao falar nas três mudanças essenciais que o surgimento da linguagem ocasiona nos processos psicológicos humanos. A primeira mudança está associada ao fato de a linguagem possibilitar a comunicação, o intercâmbio entre os seres humanos e, com isso, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história, pois cada palavra indica significados precisos e específicos, compartilhados por determinado grupo cultural, representando ou substituindo a realidade.

A segunda mudança diz respeito ao fato de a linguagem permitir lidar com objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. Quando falamos, por exemplo, “a cadeira quebrou”, compreendemos o evento mesmo sem presenciá-lo.

A terceira mudança refere-se ao fato de a linguagem possibilitar o processo de generalização e abstração, ou seja, através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, dos eventos, das situações presentes na realidade. A palavra “xícara”, por exemplo, designa qualquer xícara (independente do seu tamanho, cor), generalizando o objeto e o incluindo em uma determinada categoria. Além disso, pode haver outra palavra para qualificar e descrever a xícara, a palavra “grande”, por exemplo.

O processo de internalização, explica Rego (1998), com base em Vygotsky, ocorre quando a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais, não mais se baseando em signos externos, mas, sim, apoiando-se em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos e outros). Logo, uma vez internalizados, os conhecimentos, os papéis e as funções sociais começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas, passando a processos voluntários e independentes.

Como podemos pensar, no entanto, o processo de internalização numa LE? Se os sujeitos produtores de linguagem já são constituídos na e pela LM, esses farão uso disso para a construção da LE. Daí, a possibilidade de dizermos que o aluno, ao iniciar o processo ensino/aprendizagem de uma LE, não vem para a sala de aula como uma caixa vazia, pronta para receber quaisquer conteúdos. Ele vem, sim, se constituindo através das interações com o professor e com os outros alunos e, certamente, fará uso de sua LM, seu aglutinado de pensamento e linguagem durante as aulas.

Além de destacar o papel mediador da linguagem, Vygotsky aborda, em seus estudos, a relação entre o pensamento e a linguagem, tema tratado de maneira restrita pela maioria das principais correntes e tendências da psicologia contemporânea que, até então, era dividida em dois ramos: um com característica de ciência natural e outro com características de ciência mental. A ciência natural explicava os processos elementares sensoriais e reflexos. A ciência mental, representada pela psicologia associacionista, psicologia da Gestalt e outras teorias contemporâneas agrupadas em torno da visão behaviorista e idealista, descrevia as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores (SOUZA, 1996).

Para a psicologia associacionista, pensamento e palavra estão unidos por laços externos. Para a psicologia da Gestalt, pensamento e a fala são submetidos às leis de formação de estruturas. Para a visão behaviorista, pensamento é definido como fala menos som. E para a visão idealista, o pensamento é puro, no sentido de não estar relacionado com a linguagem e poder ser até distorcido por ela (VYGOTSKY, 1998b). Portanto, para essas tendências e correntes, pensamento e linguagem são compreendidos como elementos de desenvolvimento autônomo e invariável ou são reduzidos a hábitos e reflexos.

Essa desconsideração da história do desenvolvimento da relação pensamento-linguagem, bem como a maneira conflitante em que o homem vinha sendo estudado pela psicologia contemporânea, leva Vygotsky a elaborar uma nova psicologia que estude o homem e seus processos psicológicos superiores em sua totalidade: a psicologia histórico-cultural.

Dessa forma, ele constrói uma psicologia fundamentada nos métodos e princípios do materialismo dialético e histórico, que tem como ponto central o

estudo de todos os fenômenos como processos em movimento e mudança. Portanto, ao estudar a relação pensamento-linguagem, conforme observamos em seu livro *Pensamento e linguagem*, Vygotsky (1998b) considera o processo de desenvolvimento dessa relação, bem como a sua evolução e modificação ao longo de seu desenvolvimento.

Para o psicólogo russo, embora possuam origens genéticas diferentes, o pensamento e a linguagem se juntam e se encontram de forma gradual, por meio de uma série de mudanças “moleculares” (1998b, p.61). A partir desse momento, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. Antes desse encontro, Vygotsky (1998b) observa que o pensamento nas crianças pequenas evolui sem a linguagem; e a linguagem, da mesma forma, evolui sem o pensamento.

A criança, nos primeiros meses de vida, elabora, sem a presença do pensamento, os primeiros sons, chamados de balbucios, a fim de, provavelmente, chamar a atenção das pessoas que a rodeiam para suas sensações de prazer, como a alegria, ou de desprazer, como a fome. Esse fato demonstra que a função primordial da fala, desde os primeiros meses de vida, é a comunicação com as pessoas que estão ao nosso redor, levando a linguagem a assumir um papel social nas nossas vidas.

Quando o pensamento e a linguagem se encontram e se juntam¹⁸, a linguagem pré-intelectual (linguagem sem pensamento) e o pensamento pré-lingüístico (pensamento sem a linguagem) deixam de existir. A fala torna-se racional e o pensamento verbal. No entanto, inicialmente, a criança concebe a palavra como uma propriedade do objeto para, após ela, descobrir e consolidar as palavras como formas de representar ou substituir a realidade, mesmo quando os objetos não estão presentes no momento da fala.

A relação pensamento-linguagem não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Não é algo já formado e constante, mas se desenvolve e se modifica ao longo do desenvolvimento do ser humano, conforme Vygotsky aponta:

¹⁸ Não há uma concordância entre os psicólogos a respeito da idade em que esse encontro acontece, segundo Vygotsky (1934 /1998). A maioria deles defende a tese de que o encontro pensamento-linguagem ocorra entre 1 e dois anos de vida.

[...] a relação entre pensamento e a palavra é um processo vivo de gênese do pensamento na palavra. A palavra desprovida de pensamento é, antes de tudo, uma palavra morta. [...] Mas o pensamento não encarnado na palavra é uma sombra [...] A relação entre o pensamento e a palavra não é uma relação primária, dada de uma vez para sempre. Surge no desenvolvimento e ela mesma se desenvolve (1998b, p. 190).

A partir dessa constatação, Vygotsky encontra no significado da palavra a unidade de análise adequada do pensamento verbal, isto é, um lugar onde a interação entre linguagem e pensamento pode ser estudada em sua totalidade. Essa descoberta deve-se ao fato de que o significado das palavras é um fenômeno tanto da fala quanto do pensamento.

Ele é um fenômeno da fala porque as palavras sem significado são apenas sons vazios que não fazem parte da fala humana; e é um fenômeno do pensamento porque o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito, os quais são atos do pensamento. Nesses termos, o significado de uma palavra “representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (VYGOTSKY, 1998b, p. 150).

Em seus estudos, Vygotsky, no entanto, apresenta uma distinção entre sentido e significado de uma palavra, ao se referir ao plano semântico do pensamento verbal. O sentido de uma palavra se refere à vasta gama de conotações que um termo possa possuir para um sujeito, considerando suas experiências; o sentido de uma palavra é instável, dinâmico, mutante de acordo com os contextos em que a palavra seja o termo em questão. A distinção entre **sentido** e **significado** mencionada por Vygotsky é a feita por Paulhan¹⁹, segundo o qual

[...] o **sentido** de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. A **significação** é somente uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O **significado** permanece estável ao longo de todas as alterações de **sentido**. O **significado** dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não

¹⁹ A distinção, assumida por Vygotsky, entre sentido e significação foi introduzida por Paulhan (1928) *Qu'est-ce que le sens des mots?* **Journal de Psychologie**, 25, p. 289-329 (apud Van der Veer; Valsiner, 1991, p. 397; 448).

passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (VYGOTSKY, 1998b, p.181, grifo nosso).

Baquero (1998, p.62), baseado em Vygotsky, explica essa distinção ao dizer que o **sentido** refere-se à série de conotações que um sujeito, de acordo com suas experiências, possa lhe atribuir; o sentido é mutável, dinâmico, mutante de acordo com os contextos em que o termo em questão se situe. Já os **significados** de um termo, ainda conforme Baquero, representam a zona mais estável, na medida em que se referem a seu uso convencional; o significado remete a uma espécie de definição mais ou menos expressa e convencionalizada.

Frente a essas considerações de Vygotsky acerca da linguagem, podemos dizer que, para aprender uma LE, necessita-se, primeiramente, de um contexto, já que os processos de compreensão e aprendizagem acontecem em meio a interações sociais entre indivíduos historicamente constituídos. Assim, a aprendizagem de uma LE, dentro do espaço escolar, supõe a interação dos indivíduos envolvidos no processo, professor e alunos, salientando a importância de um parceiro mais competente nessa aprendizagem. Supõe, também, contextos interativos em que as pessoas que rodeiam o indivíduo não são passivas ou juízes, mas agentes do desenvolvimento.

Embora cientes de já termos mencionado ao longo deste capítulo a relação entre o conceito de linguagem e de ensino/aprendizagem, decidimos ampliar essa discussão acerca do processo ensino/aprendizagem no próximo capítulo, também sob a perspectiva histórico-social, abordando questões mais específicas, como o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) para Vygotsky e a importância de um ensino significativo e das atividades lúdicas para alunos do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO III – ENSINO/APRENDIZAGEM DE UMA LE E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL DA APRENDIZAGEM

Acreditamos que o estudo acerca da abordagem histórico-social fundamentada em Vygotsky (que discute aprendizagem e desenvolvimento) e

em Bakhtin (que aborda aspectos relacionados à linguagem) seja essencial para compreendermos o processo ensino/aprendizagem, bem como o papel do aluno e do professor dentro da sala de aula. Neste capítulo, trazemos algumas considerações do pensamento vygotskyano e de seus seguidores acerca da construção da aprendizagem, assim como falamos a respeito da importância da aprendizagem significativa e do lúdico durante os primeiros anos do Ensino Fundamental.

3.1 A perspectiva histórico-social da aprendizagem e a zona de desenvolvimento proximal

A aprendizagem, conforme Vygotsky (1998a, p. 110), começa muito antes de as crianças freqüentarem a escola, pois, já no período de suas primeiras perguntas, quando assimila os nomes de objetos em seu ambiente, a criança está aprendendo. Logo, acrescenta o psicólogo russo, ao chegar à escola, a criança, em qualquer situação de aprendizado com que se defronte, tem sempre uma história prévia, ou seja, alguma experiência relacionada com o assunto científico. Isso ocorre, por exemplo, com os alunos iniciantes numa LE, pois observamos que, mesmo sem terem tido aula de inglês na escola, as crianças são capazes de mencionar palavras na nova língua já na primeira aula.

Assim a aprendizagem é entendida, independentemente da idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapessoal. Segundo Vygotsky (1998a), essa abordagem de aprendizagem pressupõe dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial²⁰, sendo a distância entre esses dois níveis denominada zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

O nível de desenvolvimento real refere-se às funções ou capacidades que a criança já aprendeu e domina. A criança consegue utilizá-las sozinha, sem ajuda de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha ou outros). Este nível indica os processos mentais da criança que já

²⁰ O nível de desenvolvimento proximal ou potencial é bem mais indicativo do desenvolvimento mental da criança (VYGOTSKY, 1998a).

se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram (VYGOTSKY, 1998a, p.113). Dessa forma, quando nos referimos às atividades que as crianças já podem fazer sozinhas, como, por exemplo, andar de bicicleta, recortar com a tesoura, resolver determinado problema matemático, ler e responder questões de um determinado texto, contar até 20 em LI, cantar em LI, estamos tratando de um nível de desenvolvimento já estabelecido, ou seja, olhando-o retrospectivamente.

No entanto, o nível de desenvolvimento potencial diz respeito ao que a criança pode fazer com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (idem, p. 112). Nesse caso, segundo Rego (1998, p. 73), “a criança realiza problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas”. Por exemplo, uma criança pode não saber contar até 20 ou cantar uma música em LI numa primeira vez, mas com a ajuda de um colega que já tenha aprendido, de uma pessoa que esteja numa série posterior ou do professor/a poderá realizá-los.

A distância entre o que a criança pode fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela pode vir a fazer com a colaboração de outras pessoas mais experientes de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial), caracteriza o que Vygotsky chama de ZDP. Segundo o psicólogo russo (idem, p.113), a zona de desenvolvimento proximal

define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento.

Por isso, a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. A ZDP é criada, conforme Rego (1998), pelo aprendizado, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança pode colocar em movimento uma série de processos de desenvolvimento que, sem a ajuda dos outros, seriam impossíveis de ocorrer. É por isso que Vygotsky afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência

hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOTSKY, 1998a, p. 113). Baquero partilha dessa idéia e textualmente a manifesta:

Assim, a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem é fundamental, pois é por meio dela que o aluno passa do desenvolvimento real, aquilo que ele pode fazer sozinho, para um nível superior de desenvolvimento potencial, aquilo que ele pode realizar em colaboração com o par mais capaz (2001, p.97).

Assim, para Vygotsky e seus seguidores, defensores da abordagem sócio-histórica/cultural da aprendizagem, os processos cognitivos têm natureza social. Esses processos, dentro do contexto escolar, são gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Dentro dessa perspectiva, na teoria desenvolvida por Vygotsky, o brinquedo é um poderoso criador de ZDP, por ser “uma das principais ou mesmo a principal atividade da criança” (BAQUERO, 2001, p.101). Baquero (2001) afirma que o brinquedo comporta a instalação de uma situação imaginária e a sujeição a certas regras de conduta e gera ZDP à medida que envolve a criança em graus maiores de consciência de tais regras.

Por isso, para que a constituição do conhecimento efetive-se em sala de aula, é importante proporcionarmos condições para que sejam criadas ZDPs através de um proposta de ensino que leve em consideração a faixa etária dos nossos alunos e que viabilize as trocas, as contra-palavras dos alunos, o diálogo entre alunos e o professor, isto é, interação e/ou interações. Nesse sentido, parece-nos que a adoção de atividades significativas, tais como as atividades lúdicas durante as aulas do Ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais, podem contribuir consideravelmente para o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que elas são interessantes e próximas da realidade desses alunos.

3.2 O ensino/aprendizagem de LE para crianças do Ensino Fundamental

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, o ensino de uma LE nas escolas públicas está sendo realizado desde 2006, conforme temos observado no Município de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul, a partir do 5º ano.

Essa mudança não diz respeito apenas a uma troca de termos “série” para “ano”, nem de uma transferência de conteúdos da tradicional primeira série para as crianças de 6 anos (1º ano) e, assim, consecutivamente para os outros anos. Trata-se, conforme documento de orientações gerais, elaborado pelo MEC/SEB/DPE/COEF (2004)²¹ e distribuído para as escolas da rede pública de ensino, “[...] de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos”.

Nesses termos, enquanto professores de LE do Ensino Fundamental de nove anos, devemos considerar e respeitar o “todo” do nosso aluno (a faixa etária dos alunos, as suas características sociais e psicológicas), a fim de construirmos uma proposta de ensino/aprendizagem:

As propostas pedagógicas [...] devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são parte do todo de cada indivíduo [...] (MEC/ SEB/DPE/COEF, 2004, p. 15).

No que tange o ensino/aprendizagem de LE, devemos procurar desenvolver todas as habilidades necessárias para a aprendizagem da língua em questão, considerando que as crianças necessitam de oportunidades para interagir em um contexto significativo e interessante (ELLIS; BREWSTER, 1991; WRIGHT, 1995 e 1997; GAZOTTI, 1998; BITTINGER, 1999), principalmente os alunos de 5º e 6º anos.

No entanto, o encontro do ensino/aprendizagem de LI com as necessidades das crianças tem sido um desafio presente nas salas de aula, uma vez que, para que isso aconteça, as atividades realizadas devem contemplar não apenas o desenvolvimento cognitivo²², mas também o

²¹ MEC – Ministério de Educação e Cultura; SEB – Secretaria de Educação Básica; DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e COEF – Coordenação Geral do Ensino Fundamental.

²² O termo desenvolvimento cognitivo é compreendido aqui como aprendizagem.

desenvolvimento físico e emocional²³ do aluno (FRANCESCHI; FARIA; PEDROSO, 2001).

Esse aspecto desafiador do ensino de LE para crianças é enfatizado por Cameron (2003, p.105) que chama a atenção dos professores para o fato de que “os alunos buscam o significado no uso da linguagem, o que torna o ensino de LE para crianças uma atividade ainda mais dependente de profissionais bem preparados”. Sendo assim, a autora acredita que professores de inglês para crianças precisam conhecer os interesses das crianças a fim de utilizá-los nesse ensino; caso contrário, a sala de aula pode se tornar em um espaço desmotivante e desnecessário, um espaço onde as atividades e os conteúdos desenvolvidos estão longe de sua realidade e de sua faixa etária, portanto, de seus interesses.

Esse tipo de “trabalho” realizado em sala de aula é definido por Vasconcellos (2002, p.23) como *não significativo* (grifo nosso). Segundo o autor, trata-se de uma atividade mecânica, desprovida de sentido, já que o significado do conhecimento, a sua vinculação com a realidade não é trabalhada.

Para o Vasconcellos (2002), o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula não tem um fim em si mesmo. Ao contrário, este apenas faz sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade. Dentro de tal concepção, conhecimento significativo para o aluno não é necessariamente o que é útil, mas aquilo que satisfaz sua curiosidade, sua necessidade de viver num mundo que faça sentido, tanto o mundo que elas vivem, quanto o mundo de fantasia de sua imaginação.

²³ De acordo com Referencial Curricular Nacional (RFCN) para a Educação Infantil, documento lançado pelo MEC que serve de base para a orientação da elaboração de projetos pedagógicos e ação docente em si, o desenvolvimento integral da criança depende tanto dos cuidados relacionais, incluindo a dimensão afetiva, quanto os cuidados relacionados aos aspectos biológicos do corpo (Brasil, 1998, p.24, Vol.1). Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental dirigem o ensino, tendo como foco principal a cidadania, o que, no entender de Dohme (2003, p.116), significa a formação do indivíduo de forma globalizada. Assim, tais documentos contemplam, além das disciplinas tradicionais, assuntos como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e educação sexual. Nesse sentido, a educação, considerada sob seu aspecto mais amplo, deve possibilitar o desenvolvimento não só em conhecimentos intelectuais, mas também nos aspectos físico, afetivo, social, artístico, espiritual e ético. Incluímos o fato de que as crianças, mesmo com faixa etária acima de 6 anos, necessitam de atividades que promovam movimentação física, permanecendo concentradas e envolvidas em uma mesma atividade.

Dessa forma, a tarefa pedagógica básica apontada por Vasconcellos (2002) refere-se ao que fazer para que o aluno possa se apropriar do saber de uma maneira mais significativa e concreta. Tal questionamento nos obriga a uma mudança em relação a como pensar o ensino. A ênfase passa a ser não mais em *como ensinar*, mas sim em *como o aluno aprende* (grifo nosso).

Nesse sentido, Coll (2002) sugere algumas reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa. O autor aborda questões relacionadas aos estudos e investigações sobre as teorias da motivação e salienta que uma aprendizagem denominada “extrínseca” (aspas do autor) é uma aprendizagem que trabalha a aquisição de conteúdos externos à pessoa, impostos culturalmente, alheios à sua identidade e que pouco ou nada têm a ver com o aluno.

Tal concepção extrínseca de aprendizagem ignora sistematicamente os valores, fins e sentimentos do aluno; por essa razão, a educação fundamentada em tal concepção é considerada, tanto por Coll (2002) quanto por Vasconcellos (2002), impessoal, centrada no professor, diretiva e irrelevante para as necessidades do aluno. Nesse sentido, acreditamos que as atividades lúdicas possam corresponder ao interesse e às necessidades dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por isso, trataremos de sua importância para o ensino/aprendizagem de uma LE.

3.3 O papel do lúdico no processo ensino/aprendizagem de uma LE

Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae: O brincar é necessário para a vida humana. (Santo Tomás de Aquino)

Estudos relacionados à aprendizagem da LM mostram que as crianças aprendem e desenvolvem a língua não apenas sentadas em suas carteiras, desenvolvendo atividades com lápis e papel, isoladas de seus pares e repetindo estruturas fora de contextos, mas sim “[...] a partir de interações sociais estabelecidas em usos significativos da língua em uma comunidade que utiliza a linguagem de forma afetiva, ou seja, para gerar comunicação” (CYRRE, 2002, p.235-244).

Diante disso, as atividades lúdicas²⁴ (músicas, dramatizações, jogos e brincadeiras) têm sido vistas como significativas para a promoção do ensino/aprendizagem e do desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo dos alunos do ensino infantil e fundamental por muitos professores e pesquisadores de diversas áreas (BROUGÈRE, 1998; TEIXEIRA, 1995; VYGOTSKY, 1998a; WASHOP, 2001).

Embora na literatura haja diferentes concepções sobre os termos “jogar” e “brincar”, podemos dizer que há uma concordância presente em diferentes autores de diversas áreas do conhecimento em relação ao jogo como sendo um fenômeno cultural, muito antigo, que ocorre tanto na criança como no adulto, de formas diferentes e com funções diferenciadas. O jogo pode ser visto como uma forma básica da comunicação infantil a partir da qual as crianças inventam o mundo e elaboram os impactos exercidos pelos outros.

Huizinga (1971)²⁵, no seu livro que se tornou clássico sobre o jogo, *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, descreve esse fenômeno como sendo de natureza cultural e não biológico. O jogo tem uma função significativa que encerra um determinado sentimento. Todo jogo significa alguma coisa que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todavia, mesmo reconhecendo o jogo como de natureza e significado cultural, o autor admite que deve haver alguma espécie de finalidade biológica nessa atividade. Para Huizinga, o puro e simples jogo constitui uma das principais bases da civilização, é uma função de vida. No jogo, a representação da criança é mais do que uma realidade falsa, é a realização de uma aparência. Ela joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, sabendo perfeitamente que o que está fazendo é um jogo.

Brougère (2002) não apenas vê o jogo como sendo de natureza cultural, mas também defende a tese da existência de uma cultura lúdica entre as crianças e os adultos. Para o autor, essa cultura, como qualquer cultura, é adquirida e produzida pelos indivíduos que dela participam, ou seja, é um produto da interação social. A cultura lúdica não é transferida para o indivíduo,

²⁴ Adotamos o conceito de lúdico, conforme definido por Dantas (1998, p.111), como a “junção de brincar (forma livre e individual) e jogar (conduta social que supõe regras) com efeito prazeroso e alegre”.

²⁵ Cita-se aqui a sua obra com a data de 1971, por ser a da edição do livro referendado, porém, tem-se ciência que o ano de sua formulação é 1934.

mas por ele construída através da própria brincadeira, desde sua participação, enquanto bebê, em brincadeiras com sua mãe ou outras pessoas mais velhas, pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo.

De acordo com Brougère (2002), as crianças entram em contato o tempo todo, durante a brincadeira, com signos produzidos pela cultura a qual pertencem. Mas, ao mesmo tempo, a atividade de brincar é reorganizada no próprio ato de brincar da criança, de acordo com o sentido particular por ela atribuído às suas ações. Essa cultura lúdica, segundo Brougère, é composta de certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira e/ou por um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. No entanto, ele chama à atenção o fato de que a cultura lúdica não é a mesma em todo mundo, pois ela depende da cultura em que a criança está inserida, do seu meio social, da idade e do sexo da criança. Portanto, ainda não se pode dizer que as culturas lúdicas sejam as mesmas nos diversos países.

Já para Vygotsky, o brinquedo é visto como uma atividade que preenche as necessidades da criança, como um motivo para a ação e não apenas como uma atividade que dá prazer à criança:

[...] enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo, [...] as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar (1998a, p. 121).

Segundo Vygotsky (1998a), o brinquedo possibilita a criação de um mundo onde os desejos possam ser realizados através da imaginação, a qual é definida como uma atividade psicológica específica da consciência humana, presente apenas na criança mais velha. O autor chama à atenção o fato de que a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, ao mesmo tempo em que todo jogo com regras contém uma situação imaginária. Logo, não existe brinquedo sem regras, mesmo que não sejam regras formais estabelecidas a priori e jogos com regras (por exemplo, de xadrez) sem imaginação. A respeito da função da imaginação e das regras o autor menciona:

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental (VYGOTSKY, 1998a, p.136).

Além disso, Vygotsky diz haver a criação de uma zona de desenvolvimento proximal no momento em que a criança brinca, pois, ao brincar, a criança está, muitas vezes, acima das possibilidades da própria idade, imitando os mais velhos nos seus comportamentos:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além e seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade (1998a, p. 134).

A imitação, no entendimento de Vygotsky (1998b), é indispensável para a aprendizagem da fala e das matérias escolares, pois traz à tona as qualidades especificamente humanas da mente e leva a criança a novos níveis de desenvolvimento. Vygotsky afirma:

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções do amadurecimento (1998b, p. 129-130).

De forma semelhante, Teixeira (1995) vê as atividades lúdicas como atividade que integra as várias dimensões da personalidade, acionando a esfera motora, emocional e afetiva. Para ele, “as atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica” (1995, p. 23).

No que tange o ensino/aprendizagem de LE, Silva (1997, p.3) acredita que “[...] os jogos ou brinquedos podem criar oportunidades de negociação de significados na sala de aula de LI (língua inglesa). Isto porque proporcionam situações nas quais as crianças precisam e querem se comunicar para ter garantida a sua participação”.

Essa discussão acerca das atividades lúdicas apresenta-se importante, devido ao fato das crianças serem o público-alvo da presente pesquisa, especificamente crianças que tiveram a oportunidade de escolherem o que aprender e como aprender uma LE, especificamente a LI. No capítulo seguinte, apresentamos a abordagem de pesquisa adotada, descrevemos o local, os sujeitos da presente pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Além disso, mencionamos como a análise dos dados foi realizada.

CAPITULO IV – METODOLOGIA E MATERIAL DE ANÁLISE

4.1 Tipo de pesquisa

O presente estudo foi realizado na perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que não envolveu a divisão da realidade para que sejam feitos estudos isolados, mas, sim, a observação dos sujeitos por meio de uma visão holística, levando em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Foi escolhida a abordagem qualitativa por ser a que melhor se adapta à investigação de cunho educacional desenvolvida neste trabalho. Dentre as diferentes metodologias existentes nesse paradigma, optamos por uma observação participativa, em que a observadora é parte da ação interacional, em outras palavras, a professora é a própria pesquisadora (LARSEN & FREEMAN, 1992).

Dentre as características deste tipo de pesquisa, salientamos algumas segundo Bogdan & Biklen (1994, p.48): 1) os dados são coletados em um ambiente natural, ou seja, o investigador frequenta os locais pesquisados porque dá extrema importância ao contexto, ao ambiente onde ocorrem os fatos; 2) há flexibilidade quanto ao desenvolvimento das etapas propostas, pois as informações obtidas por meio da coleta e análise de dados podem dar origem a novas buscas de informações, oportunizando ao pesquisador uma liberdade teórica e metodológica para desenvolver o trabalho; 3) há mais interesse pelo processo do que pelos resultados, possibilitando ao pesquisador deter-se mais naquilo que está ocorrendo do que nos resultados finais, e 4) a pesquisa qualitativa busca tornar idéias derivadas dos dados adquiridos ao invés de confirmar hipóteses previamente formadas.

Nessa perspectiva, o *corpus* desta pesquisa foi constituído pelo diário de classe, pela gravação e transcrição das aulas selecionadas, pela seleção de cadernos por amostragem, pela entrevista com os pais ou responsáveis e pelo questionário aplicado aos alunos. Dessa forma, a pesquisa possui um viés etnográfico, uma vez que um dos objetivos da etnografia no contexto social “é revelar o que ocorre dentro das caixas pretas da vida cotidiana nos contextos educacionais, através da identificação e documentação dos processos através dos quais os resultados educacionais são produzidos”. (ERICKSON, 1991, p.1). Abaixo, descrevemos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os sujeitos envolvidos e o local onde ocorreu o estudo, bem como a análise dos dados.

4.1 Local e sujeitos estudados

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Santa Maria, Rio grande do Sul. Essa escola fundada em março de 2004, localiza-se na zona periférica da cidade, numa área onde ocorreu o primeiro assentamento urbano da América Latina: Alto da Boa Vista (Figura 1). Portanto, muitos dos moradores desse bairro vieram de outras cidades do estado do Rio Grande do Sul e/ou de outros estados do Brasil.

Atualmente, a maioria dos moradores dessa área são catadores de lixo, detentores de uma renda mensal inferior, muitas vezes, a um salário mínimo. Além disso, ainda há muitos desempregados nessa região o que colabora para um índice elevado de criminalidade. Portanto, os alunos não vêm para escola uniformizados e, muitas vezes, têm como única refeição o lanche oferecido nos intervalos. Além do lanche, eles contam com atendimento odontológico dentro da própria escola e encaminhamento para atendimento psicológico.

A escola hoje conta com aproximadamente 800 alunos distribuídos nos três turnos. É considerada a maior escola pública municipal da cidade. Possui 17 salas de aula, refeitório, sala de Educação Especial, biblioteca, sala de informática (ainda sem os computadores), sala de professores, secretaria, bar,

ambulatório odontológico (construído e mantido por uma Faculdade da cidade), quadra e campo de areia (Figura 2).

Durante os três anos de funcionamento da escola, está sendo construído o projeto político pedagógico, havendo, durante esse processo, diversas modificações, entre elas, a carga horária das disciplinas e a proposta de ensino. A língua estrangeira ensinada é a língua inglesa, pois a Secretária Municipal de Ensino (SMED) dispõe de poucos professores de língua espanhola (aproximadamente 12) já lotados em outras escolas. Há duas professoras que atendem a disciplina de LI, ambas graduadas em Letras Português-Inglês, sendo uma especialista em Educação e mestranda em Lingüística Aplicada e a outra especialista em Psicopedagogia.

Até 2005, o ensino da LI ocorria duas vezes por semana, em períodos de 1h, 20 min. Em 2006, a escola implantou o ensino fundamental de 9 anos e uma nova proposta de ensino elaborada pela SMED. Com essa proposta, o ensino de LI inicia nas séries iniciais (1º ano), com aulas de 1 hora, uma vez por semana. A partir do 5º ano, no entanto, há 1 aula de duas horas, uma vez por semana.

Esta pesquisa foi realizada com uma turma do 5º ano (antiga 4ª série), constituída de 23 alunos com idade entre 9 e 13 anos²⁶. Todos estavam tendo aulas de LI pela 1ª vez, com exceção de um aluno que foi transferido para uma outra escola após dois meses de aula (Figura 3).



Figura 1 - Área do bairro Alto da Boa Vista, onde está localizada a Escola.



Figura 2 -Quadra da Escola e do ambulatório odontológico.



Figura 3 – Alguns alunos da turma 51.

4.2 Coleta de dados

A coleta de dados aconteceu durante o primeiro e o segundo semestre de 2006 na turma 51. No primeiro semestre houve o registro das aulas²⁷ no diário de classe, a gravação e transcrição das aulas selecionadas e a entrevista com os pais. No segundo semestre, foi aplicado um questionário para os alunos, a fim de obter uma avaliação dos alunos acerca do seu primeiro ano de LI.

4.2.1 Diário de classe

Após cada aula, eram descritos os passos do desenvolvimento da aula e os principais acontecimentos²⁸, observando principalmente os seguintes aspectos:

- a. as preferências de aprendizagem dos alunos durante as aulas;

²⁷ Verificar cronograma das aulas no anexo C.

²⁸ Verificar anexo F, em que se encontram anotações de duas aulas.

- b. as atitudes dos alunos frente à LE dentro do espaço escolar;
- c. o grau de aproximação dos alunos com a LE durante os estágios iniciais de sua aprendizagem.

O simples fato de escrever um diário após cada aula já se tornou uma tarefa reflexiva por natureza, pois quando terminamos de ministrar uma aula, geralmente lembramo-nos dela em termos de conteúdos estudados e não como aconteceu o processo ensino aprendizagem, trabalho essencial em Lingüística Aplicada (MOITA LOPES, 1996).

4.2.2.1 Gravação das aulas e transcrição das aulas selecionadas

A fim de fosse possível perceber mais precisamente os detalhes dos acontecimentos na sala de aula, como os comentários e as atitudes dos alunos frente aos sons da nova língua durante as aulas, as anotações no diário eram complementadas pelos dados coletados por meio de gravação em áudio. As gravações eram ouvidas após cada aula e algumas eram transcritas²⁹, observando os objetivos específicos da pesquisa. A aula gravada possibilitou o distanciamento do fazer pedagógico e a análise da rotina da sala de aula.

4.2.2.2 Registro fotográfico das aulas

Por meio de fotografias, foram registradas atividades realizadas pelos alunos, tais como: brincadeiras, peça teatral, desenhos e elaboração de cartazes.

4.2.2.3 Seleção de cadernos de alunos por amostragem

O caderno dos alunos se caracteriza como um espaço em que eles registram o que foi socializado durante as aulas. Por isso, a análise desse instrumento, também, se faz necessário para a compreensão do encontro dos

²⁹ Verificar anexo E, em que se encontram duas transcrições de aulas.

alunos com a LE. Foram feitas cópias de dois cadernos, a fim de verificarem-se anotações. Salienta-se, no entanto, que, durante as aulas, muitas palavras foram faladas e não anotadas, conforme podemos verificar nas gravações das aulas.

4.2.2.4 *Entrevista com os pais ou responsáveis pelos alunos*

Como um dos objetivos específicos do estudo é verificar o grau de aproximação dos alunos com a nova língua, foi realizada uma entrevista oral com os pais ou responsáveis pelos alunos, a fim de saber qual a repercussão das aulas de LI no ambiente familiar³⁰. Foi perguntado aos pais e responsáveis se os alunos comentavam sobre as aulas de LI. A partir desse questionamento, a conversa acerca da presença da LI no espaço familiar fluiu naturalmente. Essa entrevista aconteceu no final do terceiro mês de aula, quando os pais ou responsáveis vieram à escola para saber do desempenho dos alunos antes de receberem o parecer final.

4.2.2.5 *Questionário aplicado aos alunos*

Com o objetivo de saber a opinião dos alunos acerca das aulas de LI, no final do ano letivo, foi solicitado que os alunos respondessem, sem se identificarem, as seguintes perguntas acerca das aulas de LI:

1. Como foram as suas aulas de Inglês?
2. Do que você mais gostou?
3. Do que você não gostou?
4. Como você quer suas aulas em 2007?
5. O que você aprendeu?

As respostas ao questionário³¹ não apenas possibilitaram o acesso às opiniões dos alunos acerca das aulas de LI, mas também a avaliação da

³⁰ Verificar excertos da entrevista com os pais ou responsáveis no anexo L.

³¹ Verificar as respostas dos alunos no anexo I e J.

aprendizagem dos alunos e da metodologia proposta durante o primeiro ano de LE no Ensino Fundamental na escola onde foi realizada a pesquisa.

4.2.2.6 Análise dos dados

A análise dos dados é feita principalmente com base nas leituras de Bakhtin (2004), Byram & Risager (1999), Kramsch (1993), Vygotsky (1998), Revuz (2002) e dos PCN's (1997), bem como nas observações da professora-pesquisadora acerca dos acontecimentos em sala de aula.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para dar início à análise dos dados, faz-se importante retomar o objetivo principal deste trabalho, qual seja, o de compreender o encontro de um grupo de crianças do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira com uma LE e, como objetivos específicos: a) analisar as atitudes dos alunos frente à LI; b) discutir as preferências de aprendizagem dos alunos durante as aulas; c) examinar o grau de aproximação dos alunos com a LI durante os estágios iniciais da sua aprendizagem, e d) observar quais os conhecimentos construídos durante as aulas.

Neste sentido, os dados coletados através do diário de aula, da gravação e da transcrição das aulas selecionadas, da entrevista com os pais dos alunos³² ou responsáveis, da avaliação dos alunos acerca das aulas de LI e dos cadernos utilizados pelos alunos durante as aulas de LI serão

³² Os nomes de alunos foram mantidos.

explicitados em excertos através dos quais se procederá a sua descrição e análise. A análise será feita a partir das leituras realizadas acerca do tema e das observações da professora-pesquisadora³³.

Deste modo, este capítulo encontra-se organizado em quatro partes: na primeira apresentamos as atitudes dos alunos frente aos sons, à escrita, à organização das palavras nas frases e aos sentidos das palavras na nova língua durante as aulas de LI. Na segunda, mencionamos as preferências de aprendizagem dos alunos durante as aulas de LI. Na terceira, falamos a respeito do grau de aproximação dos alunos com a LI e, na última parte, abordamos os conhecimentos construídos durante as aulas de LI e a avaliação dos alunos acerca das aulas de LI.

Acreditamos que ao observarmos e analisarmos as atitudes dos alunos durante o primeiro ano de acesso à LI dentro do espaço escolar poderemos compreender um pouco sobre o complexo processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Essa compreensão poderá possibilitar a (re) configuração da nossa prática docente e, conseqüentemente, da nossa percepção acerca da relação aluno e LE dentro da sala de aula.

5.1. Atitudes dos alunos frente aos sons e a grafia das palavras em LI

Podemos observar, neste estudo, que as atitudes dos alunos frente à escrita e aos sons das palavras em LI dependeram do grau de familiaridade dos alunos com as palavras da LI, do grau de semelhança da grafia das palavras em LI com a grafia das palavras em língua portuguesa (posteriormente LP), assim como do grau de aceitabilidade do aluno em aprender uma LE. Com relação aos sons, os alunos reagiram como bebês em fase de aquisição da linguagem. Ao tentarem se comunicar na nova língua, os alunos gesticularam, movimentaram o corpo, fizeram caretas e produziram sons sem sentido, enfim, retornam à fase de aquisição de uma língua.

No primeiro dia de aula, os alunos tiveram a oportunidade de mencionar as palavras ou frases que conheciam na LI. Neste dia, verificamos

³³ A partir deste momento não utilizaremos mais a palavra professora-pesquisadora. Utilizaremos apenas a palavra professora.

que os alunos, mesmo sem terem tido aulas de LI em um espaço formal, com exceção do aluno Gabriel³⁴, conheciam várias palavras e frases na nova língua. Os alunos pronunciaram uma série de palavras em LI como se estivessem falando palavras ou frases de sua LM. É possível relacionarmos essa naturalidade em oralizar as palavras em LI ao fato dos alunos conhecerem suas pronúncias e seus significados, ou seja, ao grau de familiaridade com essas palavras. Quando um dos alunos conhecia a pronúncia da palavra em LI, mas não sabia o significado da palavra na LP os outros alunos que sabiam diziam:

Perguntei, após, se eles sabiam algumas palavras em língua inglesa. Vários levantaram o braço para dizer. As palavras foram as seguintes:
Vinicius disse: - Oh, my God.
Marília disse o significado: - Oh, meu Deus.
Alessandra disse:- Naime, nome.
Gabriel disse: - I still love you, eu continuo amando você.
Bianca disse: - I love you.
Gabriel disse: - knock, knock on the heaven's door, dizendo; bate, bate na porta do céu. Vanessa disse: Yellow, amarelo.
Pâmela: Thank you, obrigado.
Matheus disse: Castle, castelo.
Andressa disse: Good, /naime/, bom, nome.
Silvana disse: one, um.
Marina disse: teacher, professora.
Gabriel disse: dog, guaipeca, cachorro.
Fernanda disse: what's your name? Qual o seu nome?
Marilia disse: hi, oi.
Bianca disse: bye, tchau.
Fernanda disse: blue, azul.
Alessandra disse: no, não.
Karina cantou: happy birthday to you, happy birthday to you, parabéns para você.
Leandro contou até 10 em inglês
Gabriel perguntou o que era: I can't get no satisfaction?
Fernanda disse:- Good morning
Marilia disse o significado: - Bom dia.

(Diário de classe: 06/03/2006)

A naturalidade com que os alunos estavam pronunciando as palavras que já conheciam na LI não se fez completamente presente nas outras aulas em que eles começaram a mencionar as palavras que gostariam de aprender a

³⁴ Ver anexo D.

dizer na LI. No segundo dia de aula, quando questionados a respeito do que eles gostariam de aprender a dizer na nova língua, o aluno Bruno pronunciou uma série de sons sem sentido, enrolando a língua, causando risos dos demais colegas:

Perguntei o que eles poderiam aprender a dizer na língua inglesa. Bruno pronunciou um som sem sentido, enrolando a língua. Os alunos riram.

(Diário de classe: 13/03/2006)

Isso também ocorreu no terceiro dia de aula, durante a chamada dos alunos. Ao ser questionada como se dizia presente na LI, a professora respondeu aos alunos que “presente” na LI podia ser *present* ou *here*. Após ela ter pronunciado as palavras, o aluno Vinicius repetiu a palavra *here*, fazendo uma careta. Da mesma forma, durante a aula, outros alunos repetiram as palavras ditas pela professora enrolando a língua, fazendo caretas, movimentando braços e pernas. Atitude que se repetiu em uma outra aula quando os alunos aprenderam a dizer os nomes das frutas:

Vinicius fazia uma careta ao pronunciar *here*.
(Diário de classe: 20/03/03)

Observei que os alunos pronunciavam as palavras brincando, mexendo o corpo, enrolando a língua, sorrindo, às vezes.
(Diário de classe: 20/03/03)

Quando pronunciava os nomes das frutas ao escrever no quadro, Vinicius, Leandro e Bruno faziam sons não identificáveis, como balbucios. Enrolavam a língua. Marília da mesma forma.
(Diário de classe: 17/04/06)

A produção de balbucios (sons sem sentido), risadas, movimentos com o corpo etc. são bastante comuns durante o período em que os bebês estão em fase de aquisição de sua LM, conforme é mencionado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 125). Neste documento, menciona-se que a linguagem oral dos bebês e sua significação são apoiados pela linguagem corporal: gestos e sinais e, da mesma forma, a linguagem corporal é comum ao jeito próprio das crianças se comunicarem.

Essa situação, segundo Revuz (2002), não é diferente de quando um aluno de LE inicia sua aprendizagem. A autora (2002, p.221) menciona que o

encontro com o sistema fonético de uma outra língua coloca o aluno na condição de bebê (*infans*) que não fala, de descobridor de sons, ritmos e entonações, de explorador de movimentos articulatórios, enfim, o aluno (re)faz a experiência de se fazer entender.

Porém, para o aluno Bruno (conforme excerto acima), o ato de enrolar a língua e produzir sons sem sentido, pode estar caracterizando não só o início da aprendizagem de uma nova língua, mas também a representação que ele tem acerca de uma LE. Para esse aluno, os sons da LI e sua articulação devem ser diferentes da LP.

Além disso, o comportamento dos alunos, conforme o excerto acima, mostra como o corpo precisa se re-articular para participar dessa nova língua. É preciso introduzi-lo nestes novos gestos, é preciso experimentar, subverter o corpo a novos exercícios em que os membros do aparelho fonador não estão acostumados a utilizar, assim como no início da realização de uma atividade física que exige experimentação, que ocasiona gestos desajeitados, embaraços, dor, mas, ao mesmo tempo, pode também produzir prazer em quem a pratica.

Além da movimentação do corpo e gestos, o riso foi uma manifestação inevitável dos alunos durante as primeiras aulas de LI. Ao ouvirem as palavras em LI e ao tentarem repeti-las, sons diferentes da LM eram produzidos e vários movimentos corporais eram realizados, levando-os ao riso. Durante a terceira aula, o riso, também, foi causado quando um dos alunos, ao ouvir uma palavra em LI, pronunciava outra palavra em LI ou em LP que tivesse um dos sons da palavra dita pela professora:

E alguns alunos riam das palavras, faziam caretas, enrolavam a língua.
(Diário de classe: 20/03/2006)

Quando disse pineapple, Rafael disse people.
Quando disse grape, ele disse rap.
Quando disse strawberry, ele disse estrogonofe
(Diário de classe: 17/04/2006)

Podemos verificar que a criação de novas palavras também está presente durante a aquisição da LM. Percebemos que, durante essa fase, as

crianças inventam palavras que só são reconhecidas pelas pessoas que convivem com as mesmas, ou seja, em seu ambiente familiar. A pronúncia das palavras em LI não se mostrou apenas engraçada para os alunos. Em uma brincadeira, uma das alunas pediu para trocar a palavra em LI por outra palavra, porque achou difícil pronúnciá-la:

Uma das alunas que teve a função de porteira, perguntou como era morango em LI. [...] Após algum tempo ela perguntou para mim como era cereja porque queria trocar o nome da fruta, pois estava difícil de pronúnciar morango em inglês. Ela disse: - É difícil... Então ensinei cherry.
(Diário de classe: 17/04/2006)

Observamos na sala de aula que essa dificuldade em pronúnciar determinadas palavras também ocorre na LM, levando os alunos, crianças e adultos, a não pronúnciá-las. No caso de uma LE, Revuz (2002) acredita que a renúncia ao produzir os sons da LE não se deve à incapacidade funcional de produzir sons estranhos a primeira língua, pois as dificuldades também ocorrem quando são pronúnciadas na LM, mas deve-se a “[...] uma incapacidade de jogar de modo diferente com a acentuação, com os sons, ritmos e entonações, mesmo conhecidos. Há alguma coisa de impossível, isto é, de perigoso nessa tomada de distância [...]” (p.122).

Na medida em que os alunos perguntavam as palavras ou frases que gostariam de aprender, a professora as falava e as escrevia no quadro, juntamente com o seu significado na LP. As primeiras palavras escritas em LI no quadro causaram dúvidas e surpresas nos alunos, pois a organização das letras nas palavras em LI não eram as mesmas que na LM. Os alunos estranharam a presença de “ll” e “cc” nas palavras, uma vez que essa união de “ll” e “cc” não aparece na LP, somente a presença de ‘rr’ e ‘ss’:

Rafael perguntou se era dois “ll” na palavra BALL.
(Diário de classe: 20/03/2006)

Marília perguntou se era dois “cc” na palavra SOCCER.
(Diário de classe: 20/03/2006)

Um dos alunos perguntou o que estava escrito. Soletrei a palavra F-O-O-T-B-A-L-L.

(Diário de classe: 20/03/2006)

Esta atitude de estranhamento frente à escrita é mencionada nos PCN's (1998). Segundo esse documento, o primeiro ano que os alunos têm contato formal com uma LE caracteriza-se por um período em que eles se deparam com uma organização diferente das letras na palavra e das palavras nas frases.

No entanto, a presença da escrita das palavras em LI não causou apenas dúvida nos alunos. A aluna Silvana, conforme excerto abaixo, demonstrou certa rejeição à organização das letras nas palavras em LI, ou seja, à sua grafia. Durante a aula, ela se negava copiar as palavras em LI que estavam no quadro, argumentando que não sabia e não conseguia:

Silvana disse que não sabia escrever.
(Diário de classe: 20/03/2006)

Silvana me chamou em sua mesa e disse que não conseguia escrever.
(Diário de classe: 20/03/2006)

A professora, então, foi até a classe da aluna Silvana e observou que ela já tinha copiado corretamente a palavra *football* do quadro e a apagado:

Fui até a mesa dela e percebi que ela tinha copiado FOOTBALL e
apagado.

(Diário de classe: 20/03/2006)

O fato da aluna ter escrito a primeira palavra, a apagado e, logo após, ter dito para a professora que não conseguia e não sabia escrever, pode estar marcando certa rejeição à escrita na LI e, conseqüentemente, a baixa aceitabilidade da aluna em aprender uma LE. Essa rejeição dos alunos em aprender uma LE, principalmente a pronuncia, segundo Revuz (2002), está associada ao medo dos alunos se afastarem de sua LM, de distanciarem-se do seu porto seguro, pois nem todos os alunos estão preparados para essa experiência de interação com uma outra cultura. Portanto, a rejeição da aluna

não está associada apenas à língua, mas também à sua cultura, uma vez que “A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura” (AGAR, 1994, p. 28).

Lembramos que essa relação língua e cultura também é estabelecida por Laraia (1986) e por Kramersch (1998). Para Laraia, a linguagem é central ao conceito de cultura, pois está em uma relação dialética com ela: ao mesmo tempo em que comunicação é um processo cultural, ela possibilita a existência da cultura como sistema de crenças e valores compartilhados (TYLOR apud LARAIA, 1986, p.56). Kramersch (1998, p.3-4, tradução da autora), por sua vez, considera a língua como língua-cultura, ou seja, como duas dimensões indissociáveis do ser humano, visto que 1) “a língua expressa uma realidade cultural”, ou seja, é o meio através do qual nós conduzimos a nossa vida social, 2) “[...] incorpora uma realidade social”, pois ela permite aos membros de um grupo social não somente expressar experiências, mas também criar experiências através dela e 3) “[...] a língua simboliza uma realidade cultural”, uma vez que ela, em si mesma, funciona para seus falantes como modo de identificação deles mesmos e de outros através do seu uso.

No entanto, a atitude da aluna Silvana em relação à LI não se repetiu com os outros alunos. Embora tenham notado diferenças na organização das letras nas palavras, os outros alunos aceitaram copiá-las. Podemos dizer que o fato dos alunos aceitarem escrever as palavras de uma nova língua, isto é, terem em seus cadernos a presença de uma língua cujas palavras, sons e significados que se diferenciam da sua LM pode estar estabelecendo o primeiro passo em direção ao novo, ao desconhecido, assim como uma criança quando está engatinhando se direciona para uma pessoa que lhe é estranha. Conforme observamos no excerto abaixo, o aluno Rafael aceitou o diferente. Ele prontificou-se em ingressar no desconhecido sem medo. Atitude que, muitas vezes, é tida com cautela por outros alunos:

Silvana me chamou em sua mesa e disse que não conseguia escrever.
Rafael falou: - É fácil guria, é só ver como tá ali.
(Diário de classe: 20/03/2006)

Porém, nem sempre a organização das letras nas palavras em LI é tão diferente da LM dos alunos. Durante as aulas, os alunos perceberam que havia

semelhanças na escrita de algumas palavras em LI com as palavras da LP. Portanto, no que tange à grafia o encontro com uma LE não pode ser tomado como uma experiência totalmente nova, conforme postula Revuz “[...] e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova” (2002, p.215):

Coloquei a data no quadro. Perguntei o que significava March. Um aluno respondeu a data. Outro respondeu que era março.
(Diário de classe: 20/03/2006)

Quando eu escrevi búfalo no quadro, Bruno perguntou qual era a palavra em inglês e qual era a palavra em português.
(Diário de classe: 20/03/2006)

Deste modo, verificamos, a partir das atitudes dos alunos frente à escrita e a pronuncia das palavras em LI, que o encontro com uma LE causa reações diversas. Há alunos que reagem conforme bebês em fase de aquisição da LM, alunos que temem se afastar da escrita e dos sons da LM e, por outro lado, alunos que não temem mergulhar no oceano de palavras da LE.

Frente a essas observações, os gestos, os balbucios, os movimentos, os estranhamentos frente à grafia ou aos sons da LE, assim como as possíveis rejeições à nova língua devem ser percebidos como reações normais durante o período inicial da aprendizagem de uma LE. Assim, enquanto professores de LE do Ensino Fundamental, séries iniciais, principalmente do 5º ano (primeiro ano de LE nas escolas públicas) tais reações não devem ser consideradas como sinônimas de indisciplina ou de preguiça durante as aulas de LE.

5.1.2 Atitudes dos alunos frente à representação da realidade em uma LE

Ao iniciar a aprendizagem de uma LE, nos deparamos com um novo sistema de representação da realidade, pois cada língua tem uma maneira de representar o mundo (BYRAM & RISAGER, 1999; REVUZ, 2002; BAKHTIN, 2004). Podemos observar que essa percepção foi gradativamente sendo construída ao longo das aulas pelos alunos da turma 51. Alguns alunos puderam confirmar suas desconfianças acerca da representação da realidade de uma forma diferente em uma LE e outros, confiantes na existência de uma

única maneira de representação do mundo, começaram a perceber que a realidade é representada de uma forma diferente em uma LE, seja através de palavras, desenhos ou gestos.

A desconfiança de que a realidade é representada de uma forma diferente na LE se fez presente na terceira aula de LI para a turma 51. No momento em que a professora propôs aos seus alunos que desenhassem o que eles quisessem, uma das alunas mencionou sua dúvida e, ao mesmo tempo, desconfiança de que os desenhos feitos por alunos falantes de LI como primeira língua são diferentes dos desenhos feitos por alunos brasileiros, falantes de LP:

Bianca perguntou se os alunos nos Estados Unidos desenhavam diferente, se são diferentes dos desenhos feitos no Brasil.
(Diário de classe: 20/03/07)

A dúvida da aluna demonstra sua percepção de que uma nova língua não pode representar a realidade de uma mesma maneira que a sua LM representa. Tal percepção reflete bem o que Byram & Risager (1999), Revuz (2002) e Bakhtin (2004) postulam acerca da representação da realidade em uma LE. Byram & Risager (1999, p.48) postulam que “[...] adquirir uma outra língua significa adquirir um meio diferente de interpretar a realidade [...]”, da mesma forma, Revuz (2002, p.223) postula que a LE recorta o real de uma maneira diferente da LM. Bakhtin (1999, p. 93), por sua vez, menciona que a representação da realidade não ocorre da mesma maneira nem mesmo dentro de um único sistema lingüístico, isto é, nem mesmo na LM, pois as palavras (signos ideológicos) que representam a realidade possuem um caráter vivo, móvel, refretário, pluriacentuado e ideológico.

No entanto, nem todos os alunos tiveram a mesma percepção da aluna Bianca acerca da representação da realidade em uma LE. Para alguns alunos a representação da realidade ocorre da mesma maneira que na sua LM, conforme podemos observar em suas respostas a uma pergunta feita pela professora em uma aula posterior ao dia 20/03/06:

Após, perguntei o que Bianca tinha me perguntado em uma das nossas aulas: se as pessoas que falam inglês desenham casa da mesma maneira que nós. Alguns alunos disseram que sim, outros que não. Pedi, então, para que os alunos desenhassem uma *house* e uma casa.
(Diário de classe: 24/04/06)

Conforme excerto acima, além da professora perguntar acerca de como os alunos achavam que fosse o desenho de uma casa feita por um aluno falante de LI como primeira língua e de falantes de LP com primeira língua, ela pediu para os alunos desenharem uma *house* e uma casa. Esse pedido levou os alunos a fazerem perguntas e comentários para a professora acerca dos desenhos:

O aluno Leonardo perguntou: - Professora, como eu vou saber eu nunca
fui lá!

A aluna Daiane comentou: - A senhora sabe se é igual ou diferente né
professora!

É igual ou diferente, professora? Perguntou Daiane.
(Diário de classe: 24/04/06)

Considerando que os alunos apresentaram dúvidas acerca de como representar, através do desenho, uma 'house', a professora perguntou para seus alunos de que maneira eles poderiam saber como seria um desenho de uma *house*. Os alunos sugeriram diferentes fontes:

Depois dos alunos terem entregado os desenhos, perguntei para toda a turma, como poderíamos saber se a casa era igual a *house*. Sugeriram fotos, imagens, filme. Fiz uma votação para saber qual das fontes os alunos gostariam de ter acesso. Os alunos votaram no filme.
(Diário de classe: 24/04/06)

Após a votação, a professora trouxe um filme chamado 'Meu amigo Joe', filmado na Irlanda do Norte. Ao verem que as casas tinham uma arquitetura diferente, a reação dos alunos que pensavam que as casas fossem iguais as brasileiras, e de alegria para os que pensavam que as casas fossem diferentes:

Quando o filme iniciou, os alunos logo se manifestaram ao ver as casas
da cidade.

Leandro disse: - Olha a casa é diferente

Marília: - É diferente

Bianca: - Viu, eu disse que era diferente.

Leandro: - Eu também disse na outra aula, porque eu vi no desenho.

(Diário de classe: 15/05/06)

A partir dessa observação, os alunos começaram a mencionar o que eles achavam diferente da sua realidade. A expressão facial e a entonação de surpresa dos alunos se fizeram presente a cada item mencionado durante o filme:

A partir desse momento, os outros alunos e esses começaram a observar tudo o que era mostrado, demonstrando surpresa, através de seus rostos e entonação da voz, toda vez que viam algo diferente. Os alunos mencionaram: a bicicleta, o caminhão, a roupa da menina, os carros, o relógio, a panela, o bule, o copo, a janela, os martelos, as calças, cortinas, a mesa, a cama, o barco, o gorro, o alicate, a bolsa, a bomba de encher o pneu, as barracas, o poste de luz, a igreja, o muro, a faca, a TV, a correntinha do pescoço, a geladeira, os brinquedos, os bichos de pelúcia, o cobertor, a bolsa, o mercado, o ônibus, o capacete, o vestido, o refri, o rádio, a casinha do coelho, a peruca, o microfone, a máscara, a arquibancada, a bola, a pulseira, os pratos, os tênis, as meias, os tijolos, a bóia, a tesoura, o esmalte, o anel, a bandeira, a toalha, o ventilador e a caneta.

(Diário de classe: 15/05/06)

A surpresa dos alunos acontece, segundo Revuz (2002), porque os alunos iniciantes na aprendizagem de uma LE têm a falsa ilusão de que a realidade seja representada de uma única maneira em todas as línguas, isto é, da mesma maneira que eles representam em sua LM. Surpresa que ocorre, também, segundo a autora, quando o aluno percebe que não há uma tradução termo a termo e nem uma adequação palavra à coisa. Essas proposições feitas pela autora podem ser verificadas em alguns momentos da aula de LI na turma 51, conforme os excertos abaixo:

Calebe perguntou como era butiá. Disse que essa fruta era típica daqui e não tinha esse nome em inglês. Calebe ficou com uma expressão de desapontamento.

(Diário de classe: 17/04/2006)

Uma aluna sugeriu que cantássemos a canção de roda ciranda-cirandinha em LI.

(Diário de classe: 24/04/2006)

Os questionamentos dos alunos acerca da maneira dos falantes de LI representarem a realidade, através de desenhos ou palavras, os possibilitou perceber como o mundo é representado em uma outra língua, em um outro lugar que não a sua comunidade. Mesmo que, ainda, timidamente, muitos dos alunos puderam perceber que ser falante de uma LE implica bem mais que escrever e pronunciar as palavras, de uma maneira geral, de forma diferente da LP. Implica aventurar-se em uma nova forma de representação do mundo. Uma forma que não é errada, nem mais importante, mas diferente da maneira da LM representar.

5.2 Preferências de aprendizagem dos alunos

Durante as aulas de LI para o 5º ano, turma 51³⁵, no ano de 2006, a professora possibilitou que os alunos escolhessem o que gostariam de aprender na nova língua e a maneira que gostariam de aprendê-la, a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa, ou seja, partir do que o aluno tem curiosidade em aprender, daquilo que faça sentido em sua vida (VASCONCELLOS, 2002). Nesses termos, logo no segundo dia de aula, a professora questionou o que os alunos gostariam de aprender a dizer e escrever em LI:

Eles disseram as palavras relacionadas com os esportes, a comida, meio ambiente, a escola, animais, cores, números, partes da casa, natureza, centro da cidade, meios de transporte, eletrodomésticos, corpo humano, formas geométricas, planetas e centro da cidade.
(Diário de classe: 13/04/2006)

Após suas sugestões, os alunos escolheram, através de votação, o que gostariam de aprender primeiramente. Os alunos decidiram aprender como eram os nomes dos esportes na LI. Foi comum, no entanto, nesta aula e em outras, os alunos perguntarem palavras que não estavam relacionadas com o que tinham votado. Eles tinham necessidade e curiosidade de dizer outras palavras e frases:

³⁵Turma que foi realizada a presente pesquisa.

Então começaram a perguntar outras palavras que não tinham relação com esportes como: rato, dinossauro, passarinho. Perguntaram como era pai, cunhado, irmão, irmã, caderno, piolho, cueca.
(Diário de classe: 13/03/2006)

Silvane perguntou como se diz janela em inglês. Outra aluna perguntou caderno, outro perguntou cadeira.
(Diário de classe: 20/03/2006)

Os alunos continuaram perguntando: silêncio, caneta.
(Diário de classe: 20/03/2006)

Perguntaram ainda: som, ovo, com licença, sábado.
(Diário de classe: 20/03/2006)

Dia 16/03/2006 encontrei Marilia no corredor e ela disse que queria aprender as cores na próxima aula.
(Diário de classe: 13/03/06)

É possível verificarmos, a partir dessa atitude dos alunos, que o processo de ensino/aprendizagem de uma LE é dinâmico e vivo, construído pelas diversas interações entre indivíduos socialmente organizados, assim como a própria linguagem, conforme concepção bakhtiniana. Um processo que é construído não somente pelo planejamento prévio elaborado pelo professor e/ou alunos e professor, mas também pela necessidade e curiosidade dos alunos em se comunicar na LE durante as interações estabelecidas dentro e fora da sala de aula.

Durante a segunda e terceira aula de LI, a professora pronunciou as palavras em LI e as escreveu no quadro, juntamente com o significado em LP. No entanto, no final da quarta aula, a aluna Bianca sugeriu para a professora a elaboração de um jogo com as palavras em LI escritas nos seus cadernos. Além dela, outros alunos começaram a sugerir brincadeiras típicas de sua faixa etária e cultura, bem como outras atividades para serem realizadas durante a aula:

Bianca disse que podíamos fazer um jogo de memória com as palavras que tínhamos aprendido: figura e palavra.
(Diário de classe: 27/03/2006)

Karine disse para sairmos da sala de aula e anotarmos em português o que havia fora da sala de aula como as flores, a quadra, o céu e depois eu os ensinaria como dizer em inglês.

(Diário de classe: 10/04/2006)

Marília sugeriu brincar de fita.
(Diário de classe: 10/04/2006)

Bianca sugeriu dança das cadeiras.
(Diário de classe: 10/04/2006)

A partir dessas sugestões feitas pelos alunos, podemos observar que eles buscam aprender uma LE de uma maneira mais concreta e significativa para sua faixa etária, ou seja, principalmente através de atividades lúdicas (músicas, jogos, dramatizações e brincadeiras). Embora ainda haja muitos professores e pais que acreditem que as atividades lúdicas sejam sinônimas de perda de tempo ou simples descontração, elas têm sido vistas como significativas para a promoção do ensino/ aprendizagem e do desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo dos alunos do ensino infantil e fundamental por muitos professores e pesquisadores de diversas áreas (BROUGÉRE, 1998; TEIXEIRA, 1995; VYGOTSKY, 1998a; WASHOP, 2001; e outros).

No que tange a LE, Silva (1997) menciona que "os jogos ou brinquedos podem criar oportunidades de negociação de significados na sala de aula de LI (língua inglesa). Isto porque proporcionam situações onde as crianças precisam e querem se comunicar para ter garantida a sua participação" (p.3). No entanto, durante as aulas, os alunos não só sugeriram as brincadeiras, mas também explicaram como a LI poderia ser usada durante as mesmas, conforme podemos observar na fala das alunas Marília e Bianca acerca de brincadeira de fitas³⁶ (ou diabo rengo) e da dança das cadeiras³⁷:

Ela explicou que as cores das fitas seriam ditas em inglês.
(Diário de classe: 10/04/2006)

³⁶ Na brincadeira de fitas há um/a aluno/a que representa a porta e outro aluno que representa o diabo. Os demais alunos são fitas. O diabo deve bater na porta e pedir uma fita de uma determinada cor. A fita deve dizer quantos bolinhos (palmadas em sua mão) o diabo deve ganhar. Enquanto a porta dá os bolinhos no diabo, a fita corre. Se o diabo a pegar, a fita será o novo diabo.

³⁷ Na brincadeira da dança das cadeiras, existe um círculo feito com cadeiras. Inicialmente o número de cadeiras é igual ao número de alunos. Os alunos devem caminhar em torno das cadeiras ao som de uma música. Quando a música parar, os alunos devem sentar. Antes, porém, de sentarem, a professora retira uma cadeira. Toda vez que a música pára, um aluno fica fora da brincadeira. No final, só resta um aluno.

Ela disse que poderíamos aprender a cantar uma música em inglês
para fazer a dança.
(Diário de classe: 10/04/2006)

Após as explicações das alunas acerca de como a LI seria utilizada nas brincadeiras, os alunos escolheram realizar a brincadeira de fitas. A partir da escolha da brincadeira, os alunos perguntaram como eram determinadas cores em LI. Desta forma, os alunos buscaram aprender e desenvolver a língua não apenas sentadas em suas carteiras, desenvolvendo atividades com lápis e papel, isoladas de seus pares e repedindo estruturas fora de contextos, mas sim “[...] a partir de interações sociais estabelecidas em usos significativos da língua em uma comunidade que utiliza a linguagem de forma afetiva, ou seja, para gerar comunicação” (CYRRE, 2002, p.235-244).

Para realizar a brincadeira, os alunos perguntaram as cores que gostariam de saber para, após, utilizar o conhecimento das mesmas durante a brincadeira de fitas. Os alunos que não lembravam as cores em LI podiam consultar a professora ou uma lista que estava com a professora, assim como a anotação feita na palma de cada aluno pela professora:

Essas cores foram anotadas em uma folha separada para que os alunos que fossem a porta e o diabo na brincadeira tivessem acesso. Anotei na palma da mão de cada aluno a sua cor. Quando a porta chamasse, esse aluno teria que se apresentar.
(Diário de classe: 10/04/2006)



Figura 4 – Alunos brincando de diabo rengo.

Os alunos gostaram tanto da brincadeira de fitas que, ao enxergarem a professora antes da aula seguinte, manifestaram, durante o recreio, o seu interesse em realizar novamente atividades no pátio da escola e outras atividades em sala de aula:

Karina perguntou: - Hoje vamos fazer a pesquisa, professora?
(Diário de classe: 17/04/2006)

Calebe perguntou: - Hoje vamos brincar lá fora de novo, professora?
(Diário de classe: 17/04/2006)

Da mesma forma, neste dia, os alunos, no início da aula de LI, manifestaram a vontade de fazer novamente a brincadeira de fitas, bem como, sugeriram uma série de outras atividades:

Cheguei na sala todos já sugeriram: Vamos brincar de diabo rengo, de dança da cadeira.
(Diário de classe: 17/04/2006)

Os guris, Bruno e Vinicius, sugeriram brincar de pega-pega.
(Diário de classe: 17/04/2006)

Leonardo sugeriu: - Vamos brincar de morto ou vivo?
(Diário de classe: 17/04/2006)

Bianca disse: Vamos brincar de passa-passará.
(Diário de classe: 17/04/2006)

A professora questionou os alunos como a LI seria usada nas brincadeiras de pega-pega³⁸, morto ou vivo³⁹ e passa passará⁴⁰:

³⁸ O Pega-Pega consiste em dois tipos de jogadores, os pegadores e os que devem evitar ser apanhados. Os que estão para ser apanhados, devem correr o tempo inteiro. Só podem parar quando tocarem na raia, local que os protege do pegador. Quem for pego será o próximo pegador.

³⁹ Nesta brincadeira, os alunos se organizam em uma roda ou espalhados aleatoriamente. Um dos alunos deve dizer morto ou vivo. Quando o aluno disser morto, todos os outros devem se

Então questionei como poderíamos usar a língua inglesa nessa brincadeira. Vinicius disse, então: - Plega – Plega.
(Diário de classe: 17/04/2006)

Marília respondeu: - A senhora ensina como se diz morto e vivo em inglês.
(Diário de classe: 17/04/2006)

Vamos brincar de passa-passará. Podemos dizer as frutas em inglês, os números até 3.
(Diário de classe: 17/04/2006)

Nesta aula os alunos votaram na brincadeira do passa passará. A partir dessa escolha, eles perguntaram os nomes das frutas⁴¹ que gostariam de aprender a dizer em LI:

Bianca dizia que não era preciso saber todas as frutas em inglês para fazer a brincadeira, só algumas.
(Diário de classe: 17/04/2006)

Antes da brincadeira do passa passará, duas alunas cantaram a música da brincadeira, substituindo os números em português pelos números em inglês:

Juntamente com Andressa cantava a música e dizia no lugar de 1, 2,3 one, two e o three ficará. Então me disse como poderia ser a música com one, two e three.
(Diário de classe: 17/04/2006)

“Passa passará quem de traz ficará, a porteira está aberta para quem quiser passar, passa one, passa two e o three ficará.”

acocar e quando ele disser vivo, todos devem levantar. O aluno deve alternar as palavras: morto e vivo, de maneira que os alunos se enganem. O objetivo é eliminar o máximo de alunos que não seguirem o que for dito.

⁴⁰ A brincadeira de passa passará consiste em dois alunos formarem uma porteira com os seus braços. Por debaixo dessa porteira passam os demais alunos. Cada aluno da porteira deve escolher uma fruta (pode ser carro, flor, comida, etc.). Enquanto os alunos passam em fila por debaixo da porteira, é cantada uma música. A música é a seguinte: passa passará quem de traz ficará, a porteira está aberta para quem quiser passar. Seu Martim pescador dá licença de eu passar, passa um, passa dois e o terceiro ficará. No momento em que é dito, o terceiro ficará, o aluno ou aluna deve permanecer embaixo da porteira e escolher uma fruta. Conforme sua escolha, o aluno fica atrás de um dos componentes da porteira. Após todos os alunos estarem atrás de um dos componentes da porteira, há uma disputa de força entre os dois lados. A corrente que quebrar primeiro é a perdedora.

⁴¹ Ver no caderno da aluna Pâmela os nomes das frutas questionadas pelos alunos (anexo K).

(Diário de classe: 17/04/2006)



Figura 5 – Alunos brincando de dança da cadeira

Na mesma aula, os alunos decidiram brincar de morto ou vivo. A professora participou da brincadeira dizendo morto ou vivo. Após algum tempo, uma das alunas quis dizer morto ou vivo na LI:

Eu dizia dead ou alive. Após, Bianca pediu para fazer a brincadeira.
(Diário de classe: 17/04/2006)

Antes da aula seguinte começar, os alunos já perguntavam o que iria ser feito na aula de LI e sugeririam o que aprender:

Os alunos me perguntavam no corredor o que iríamos aprender na aula de inglês. Se iríamos brincar de diabo rengo, fita, dança das cadeiras. Calebe sugeriu aprender os números.
(Diário de classe: 24/04/2006)

Nesta aula, os alunos sugeriram as mesmas atividades que vinham sendo desenvolvidas, bem como outras atividades que até então não tinham sido mencionadas:

Após coloquei no quadro as sugestões de atividades dos alunos: pesquisa, diabo rengo, ciranda cirandinha em inglês, passa e não volta e ovo choco.
(Diário de classe: 24/04/2006)

Na aula seguinte, os alunos continuaram a sugerir atividades:

Logo que cheguei na sala de aula, Pâmela sugeriu fazermos desenhos.
(Diário de classe: 26/04/2006)

Leandro disse:- Escrever um texto.
(Diário de classe: 26/04/2006)

Rafael: - Desenhos na quadra.[...] Rafael disse que era necessário apenas giz.
(Diário de classe: 26/04/2006)

A professora perguntou para os alunos o que eles iriam desenhar:

Um dos alunos sugeriu os animais.
(Diário de classe: 26/04/2006)

Então Vinicius sugeriu os objetos da casa, a mobília.
(Diário de classe: 26/04/2006)

Os alunos escolheram fazer desenhos na quadra. Antes disso, porém, a professora escreveu no quadro os móveis que os alunos gostariam de aprender a dizer e escrever em LI. Os alunos copiaram no caderno e o levaram para a quadra da escola:

Pedi para cada aluno dizer um móvel que gostariam de saber.
(Diário de classe: 26/04/2006)

Os alunos desenharam e escreveram os nomes dos objetos na quadra com giz.
(Diário de classe: 26/04/2006)

Outros alunos, pertencentes ao turno da manhã, também meus alunos, vieram até a quadra pedir giz para desenhar, questionando como se dizia algumas palavras em inglês.
(Diário de classe: 26/04/2006)



Figura 6 – Alunos escrevendo e desenhando na quadra da Escola

No dia da aula seguinte, durante o recreio, um dos alunos sugeriu o que aprender na aula de LI e outra aluna manifestou curiosidade em saber que atividades iriam ser feitas:

Encontrei alguns alunos durante o recreio. Calebe disse para mim: - Professora, vamos aprender os números de 29 a 100, hoje. Vanessa perguntou: - O que vamos aprender hoje, professora?
(Diário de classe: 08/05/2006)

No inicio da aula, a professora anotou no quadro as sugestões dos alunos, o que os alunos gostariam de aprender naquela aula:

- Comecei a anotar no quadro as sugestões:
1. Números de 29 até 100, sugerido por Calebe
 2. Animais, sugerido por Daiane.
 3. Folhas para pintar, recortar, sugerido por Matheus. Ele disse: - Nunca fizemos nenhuma folhinha.
 4. Alfabeto em inglês, sugerido por Rafael.
(Diário de classe: 08/05/2006)

Além do que aprender, os alunos sugeriram algumas atividades:

Em geral os alunos sugeriram brincadeiras como o gato e o rato, diabo rengo, esconde-esconde, utilizando as letras, os animais e números.
(Diário de classe: 08/05/2006)

Os alunos escolheram aprender o alfabeto em LI:

Foi decidido pelas letras do alfabeto.
(Diário de classe: 08/05/2006)

Após a professora ter ensinado aos alunos a pronúncia das letras do alfabeto em LI, uma das alunas sugeriu uma brincadeira com as letras do alfabeto:

Foi sugerida uma brincadeira pela Bianca:
- Cada aluno ganha uma letra. Todos fazem um círculo. A professora chama duas letras. Um dos alunos terá que pegar o outro. O que for pego vai ao centro da roda. Semelhante ao ovo choco.
(Diário de classe: 08/05/2006)

Não houve apenas sugestões de brincadeiras durante as aulas. Houve, também, a curiosidade de uma aluna em saber como a brincadeira da força é realizada na LI. Esse fato demonstra que a aluna Bianca acredita na existência de diferenças entre a brincadeira da força em LP e a brincadeira da força em LI. Portanto, isto é, na maneira diferente que cada língua tem de representar e descrever o mundo:

A aluna Bianca perguntou: - Como é a força em inglês?
(Diário de classe: 17/04/2006)

No último mês do trimestre, a professora lembrou os alunos que eles estavam sendo avaliados⁴² constantemente durante as aulas de LI, mas que no final do trimestre eles teriam uma avaliação final. Nesses termos, a professora perguntou para os alunos de que maneira eles gostariam que fosse a avaliação final. Houve várias sugestões:

Carlos Matheus gritou:- escrevendo é melhor.
(Diário de classe: 22/05/2006)

Pâmela sugeriu: - A senhora coloca os números e nós escrevemos.
(Diário de classe: 22/05/2006)

Outros alunos falaram folhinha.
(Diário de classe: 22/05/2006)

Vinícius então sugeriu escolher o desenho de um objeto, por exemplo, bolsa, e escrever em inglês.

⁴² Em 2006 a avaliação dos alunos aconteceu através de parecer descritivo. A professora-pesquisadora considerou a participação dos alunos nas atividades propostas, a assiduidade, bem como o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos ao longo do semestre.

(Diário de classe: 22/05/2006)

Bianca sugeriu fazermos cartazes.

(Diário de classe: 22/05/2006)

Daiane sugeriu a dança da cadeira.

(Diário de classe: 22/05/2006)

Eles disseram que iriam cantar, usando os números. Lembraram da música do índio em inglês que eles ouviram quando dançaram.

(Diário de classe: 22/05/2006)

Karina sugeriu gincana.

(Diário de classe: 22/05/2006)

Marilia pensou numa música para cantar.

(Diário de classe: 22/05/2006)

Marilia mencionou bem baixinho: - Professora, a gente pode fazer um teatro com os objetos de casa.

(Diário de classe: 22/05/2006)

Portanto, frente a uma série de sugestões, houve uma votação para escolher uma maneira de avaliação final. Naquela aula, os alunos decidiram fazer a brincadeira da dança das cadeiras, sendo que durante a brincadeira seria cantada a música dos indiozinhos. A música foi elaborada da seguinte forma:

Marina cantou one, two, three indiozinhos, four, five, six indiozinhos, seven, eight, nine indiozinhos, ten num pequeno bote. I am navegando pelo rio afora, quando o jacaré se aproximou, e o pequeno bote dos indiozinhos quase, quase virou.

(Diário de classe: 22/05/2006)

Além dessa atividade, na aula seguinte, os meninos da sala de aula quiseram ser avaliados através da elaboração de cartazes. Decidiram desenhar frutas e colocar os nomes das mesmas em LI. O local escolhido pelos alunos para os cartazes serem fixados foi na parede de entrada da escola:



Figura 7 – Alunos elaborando cartazes em sala de aula.

As meninas quiseram elaborar uma peça de teatro. Enquanto os meninos faziam os seus cartazes, elas escreviam o texto da peça de teatro com a ajuda da professora. A peça de teatro que envolveu o nome dos móveis da casa, algumas saudações e as cores em LI⁴³ foi ensaiado no turno da manhã. As alunas decidiram apresentar o teatro não só para os meninos da sala, mas também para os alunos das séries iniciais do turno da manhã:



Figura 8 - Alunas ensaiando a peça de teatro na Escola.

⁴³ O texto da peça de teatro está no anexo H.

Mesmo com a atividade de avaliação já elaborada e com o semestre finalizando, os alunos não deixaram de sugerir novas atividades durante as aulas. Entusiasmados com os jogos olímpicos, na aula do dia 19/06/2006, os alunos decidiram chutar a gol, uma prática bastante comum entre crianças e adolescentes brasileiros. A forma escolhida pelos alunos possibilitou a utilização dos números:

Após foi sugerido duas atividades: chutes a gol, usando os números e diabo rengo com as letras. Para isso fiz uma revisão das letras do alfabeto. Os alunos soletraram os seus nomes. Os alunos votaram nos chutes a gol. Levei os alunos para o pátio do lado da escola onde eles chutaram a gol. Enquanto uns alunos chutavam os outros contavam o número de chutes a gol.
(Diário de aula: 19/06/06)



Figura 9- Alunas chutando a gol na quadra de areia da Escola.



Figura 10- Alunos chutando a gol na quadra de areia da Escola.

Verificamos, portanto, durante as aulas de LI, que os alunos procuraram aprender o que eles tinham interesse e necessidade. Eles buscaram, principalmente, utilizar as novas palavras e frases em LI em atividades lúdicas comuns à sua idade e à sua cultura, assim como utilizam a sua LM fora do contexto de sala de aula. Essas verificações, portanto, nos levam a re-pensar nossas crenças acerca do que ensinar e como ensinar as crianças do Ensino Fundamental dos anos iniciais, do papel da LM e, também, acerca dos fatores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

5.3 O GRAU DE APROXIMAÇÃO DOS ALUNOS COM A LE DURANTE OS ESTÁGIOS INICIAIS DE SUA APRENDIZAGEM

A presença da LI na vida dos alunos do 5º ano, turma 51, não se limitou apenas ao vocabulário adquirido durante as aulas de LI e nas atividades desenvolvidas no espaço escolar. Alguns alunos buscaram desenvolver atividades fora do horário de aula, alguns ensinaram o que aprenderam na aula de LI aos seus familiares e outros começaram atentar para a presença da LI no vestuário, em diferentes objetos e nos programas de televisão.

O fato da professora possibilitar que os alunos perguntassem suas dúvidas e o que gostariam de saber na LI pôde ter motivado os alunos a ficarem atentos para a presença da nova língua fora do contexto de sala de aula e a buscarem a cada dia mais conhecimento acerca da língua que estavam aprendendo formalmente na escola.

A partir da 5ª aula, os alunos iniciaram a mostrar para a professora objetos escolares e peças do vestuário que continham palavras na LI, assim

como trazer, para a sala de aula, frases e palavras em LI escritas em diferentes objetos e em programas de televisão:

Após, quando bateu para o término do recreio, na saída da sala dos professores, Daiane mostrou a camiseta com palavras em inglês, assim como Rafael e Silvani.
(Diário de classe: 10/04/06)

Na hora do recreio Bianca disse que ela estava usando uma camiseta com palavras em inglês.
(Diário de classe: 17/04/06)

Marília perguntou para mim se o que estava escrito em seu lápis estava em inglês: New style.
(Diário de classe: 05/07/06)

Alessandra disse que tinha um jogo chamado space impact.
(Diário de classe: 19/06/06)

Matheus mostrou a capa do caderno dele e perguntou se era em inglês: Adventure.
(Diário de classe: 03/07/06)

Essa fase de descoberta da presença da LI em outras fontes, diferentes do quadro da sala de aula, acompanhou o interesse dos alunos pelos significados das palavras em LI que estavam escritas em seu vestuário, materiais escolar e em outros objetos:

Bianca perguntou o que queria dizer rip cost. Andressa perguntou o que queria dizer forever.
(Diário de classe: 17/04/06)

Alessandra questionou o que era Hello kitty.
(Diário de classe: 24/04/06)

Silvana mostrou a palavra beach escrita em sua mão e perguntou o que queria dizer. Disse que viu essa palavra no livro de inglês que ela tinha em casa.
(Diário de classe: 05/06/06)

Karine mostrou uma camiseta onde estava escrito Winter fun.
(Diário de classe: 05/06/06)

Vinicius perguntou se /plai/ era em inglês.
(Diário de classe: 05/06/06)

E game, perguntou Vinicius novamente.

(Diário de classe: 05/06/06)

Vinicius quis saber o que queria dizer a palavra power.

(Diário de classe: 05/06/06)

Silvana anotou no quadro a palavra pool e perguntou o que era.

(Diário de classe: 05/06/06)

E outra aluna perguntou o que queria dizer apple bear que estava escrito em seu estojo.

(Diário de classe: 05/06/06)

Cheguei na sala de aula e Leandro me mostrou uma frase em inglês que tinha copiado do caderno da irmã.

(Diário de classe: 19/06/06)

Alessandra perguntou o que era fashion que apareceu na tevê.

(Diário de classe: 19/06/06)

Bianca perguntou o que era back. Matheus perguntou o significado de bad boy.

(Diário de classe: 19/06/06)

Rafael mostrou a bermuda com uma série de palavras em inglês.

(Diário de classe: 19/06/06)

Vinicius mostrou a camiseta com palavras em inglês. As palavras eram street, skateboard, do one's best. Silvana também mostrou sua camiseta com palavras em inglês. Bruno apontou para o boné do Osvaldo, perguntando o que significava o que estava escrito no boné: try on.

(Diário de classe: 19/06/06)

Matheus mostrou a capa do caderno, perguntando o que queria dizer happy Brasil. Rafael mostrou seu caderno onde estava escrito Matrix

Revolution [...].

(Diário de classe: 19/06/06)

Vinicius mostrou os tênis free day e perguntou o significado.

(Diário de classe: 19/06/06)

Matheus perguntou o que queria dizer street fight.

(Diário de classe: 19/06/06)

Alessandra disse que tinha um jogo chamado space impact.

(Diário de classe: 19/06/06)

Bruno perguntou o que significava in Hawaii que estava escrito no seu caderno.

(Diário de classe: 19/06/06)

As alunas Silvana e Marília pegaram um giz e anotaram no quadro as seguintes palavras: nipponic e tiger.
(Diário de classe: 03/07/06)

Matheus mostrou a capa do caderno dele e perguntou se era em inglês: Adventure.
(Diário de classe: 03/07/06)

Depois Pâmela perguntou sobre as palavras que tinham em sua bolsinha: Funky chick e de uma palavra que tinha em sua calça.
(Diário de classe: 05/07/06)

Além dos alunos terem curiosidade em saber o significado das palavras escritas em LI no vestuário, material escolar e em outras fontes, eles também começaram a mencionar a presença da LI nos programas de televisão e nas músicas:

No dia 31/05/06, Pâmela perguntou na quadra da escola para eu trazer a música “beautiful” que estava tocando na novela e que tinha ouvido tocar na outra turma.
(Diário de classe: 29/05/06)

A aluna Pâmela mencionou que viu na MTV o clip da música.
(Diário de classe: 28/06/06)

Tagiane veio me disser que no programa Malhação da rede globo, programa apresentado às 17h30min, tendo como público alvo os adolescentes, era possível aprender uma série de palavras em inglês porque havia aulas de inglês onde a professora falava em inglês na turma. Pâmela disse que tinha aprendido com o programa Hello, thank you e bye.
(Diário de classe: 03/07/06)

Leandro disse que tinha um CD em inglês em casa e que iria trazer para aula quando a mãe dele permitisse.
(Diário de classe: 05/07/06)

Alguns alunos buscaram, também, estudar a nova língua em livros didáticos e realizar atividades fora da sala de aula, sem a professora-pesquisadora pedir. Algumas vezes, os alunos traziam trabalhos feitos em casa⁴⁴, outras vezes, eles pediam cartolina para fazerem cartazes em casa e, após, colarem nas paredes da sala de aula:

⁴⁴ Algumas atividades estão no anexo G.

OBS.: No dia 21/03/2006, Rafael disse no corredor da escola que fez até o número 99.
(Diário de classe: 20/03/06)

Alessandra e Bianca disseram que pegaram livros de inglês na biblioteca.
(Diário de classe: 20/03/06)

OBS.: Pâmela mencionou que iria desenhar em casa o que tinha visto no filme, o que era diferente.
(Diário de classe: 15/05/06)

Pâmela disse que iria fazer um trabalho em inglês em casa e trazer para colocarmos na parede da sala de aula.
(Diário de classe: 03/07/06)

Leandro disse que iria fazer os números de 11 até 20 para colocar na parede e Silvana disse que iria fazer as frutas para colocar na parede, pois os cartazes das frutas que os meninos tinham feito foram retirados da sala.
(Diário de classe: 03/07/06)



Figura 11 – Alunas fixando os cartazes elaborados nas paredes da sala de aula.

Além disso, os alunos procuraram ensinar o que tinham aprendido na aula de LI para seus familiares, conforme respostas dos

pais à professora, quando questionados no dia 25/04/2006 a respeito da presença da língua inglesa no ambiente familiar :

Mãe de Daiane	Ela disse que a professora ensina o que está escrito nas roupas em inglês. Ela me mostra as camisetas e explica o que é.
Mãe de Leonardo	Ele fala bastante das aulas. Ele me ensina em inglês e português. Primeiro pergunta se eu sei, depois me diz o que é. Eu não sei nada, mas ouço e aprendo.
Mãe de Karina	Ela gosta muito. Fala em casa o que aprendeu, até ensinou as cores para o pai dela. Pergunta para mim o que é tal palavra, para ver se eu sei.
Mãe de Marília	Olha, eu adoro inglês e ela parece que também. Chega em casa e pergunta para mim como se diz tal palavra em inglês. O que eu sei eu respondo. Esses dias ela me perguntou como se dizia: Vá para o inferno. Eu disse como a minha professora Tânia tinha me ensinado. Go to the hell.
Mãe da Alessandra	Ela adora. Até achou um livro em inglês e passa com ele para baixo e para cima.

Respostas à entrevista realizada antes da reunião semestral no dia 25/04/2006.

Deste modo, a percepção dos alunos acerca da presença da LI em diferentes fontes, a atitude dos alunos em trazer para a sala de aula suas dúvidas acerca do que está fora da aula de LI e a busca por mais conhecimento na língua que estavam aprendendo leva-nos a constatar que: 1) a LI não está longe da realidade dos alunos mais carentes das escolas públicas; 2) o ensino/aprendizagem de uma LE não precisa se limitar ao que a professora traz para a sala de aula; 3) os professores não precisam tratar a LI como uma língua que se encontra apenas nos livros didáticos e no espaço da sala de aula; 4) a aprendizagem de uma LE ocorre além das quatro paredes de uma sala de aula e 5) os alunos da escola pública são curiosos e motivados para a aprendizagem de uma LE.

5. 4 Os conhecimentos construídos durante as aulas de LI

Como buscamos compreender o encontro de um grupo de alunos do Ensino Fundamental com uma LE dentro do espaço escolar, acreditamos ser importante falarmos a respeito do que os alunos aprenderam durante o período em que foi realizada a pesquisa, uma vez que a escola é o espaço onde deve

ocorrer o ensino e aprendizagem de uma LE, embora haja uma intensa proliferação de cursos livres.

Segundo os PCN's (1998), para que a aprendizagem de uma LE seja garantida, deve-se proporcionar ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, desenvolver a capacidade do aluno de agir no mundo por meio da palavra em LE nas várias habilidades comunicativas, bem como garantir a continuidade e a sustentabilidade do ensino da(s) língua(s) estrangeira(s) escolhida(s) pela comunidade escolar.

Assim, os PCN's (1998) assinalam que os objetivos para o ensino da LE devem estar dirigidos para que o aluno:

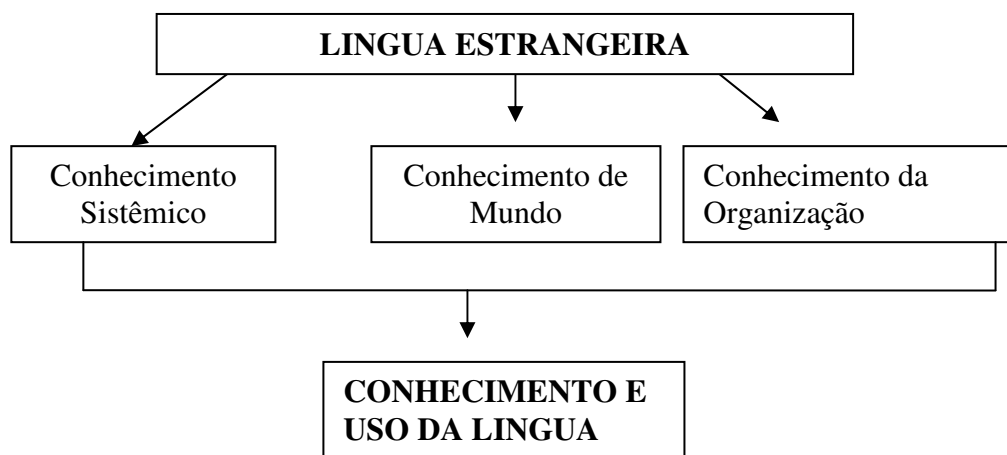
- Perceba o mundo multilíngüe e multicultural em que vive;
- Compreenda enunciados orais e escritos;
- Se empenhe na negociação do significado, e não na correção.

Portanto, ao longo dos quatro anos de Ensino Fundamental, espera-se que o aluno tenha construído capacidades que lhe permitam, em linhas gerais:

- Expressar-se através da língua estrangeira, percebendo novas formas de ver o mundo, reconhecendo-se como participante de um mundo plural e multilíngüe;
- Utilizar-se dos vários tipos de conhecimento (sistêmico, de mundo e de organização textual) para sua atuação na língua estrangeira, fazendo as escolhas adequadas no que diz respeito às habilidades comunicativas nos diversos momentos de interação social, sejam estas concretizadas a partir de textos orais ou escritos.

Cumprido ressaltar, que os objetivos propostos conferem ao ensino da LE um caráter dialógico, priorizando toda a questão interacional, de construção conjunta de sentidos, e ainda, envolve o trabalho com as quatro habilidades lingüísticas, pensando no pleno desenvolvimento da aprendizagem. A partir disso, o ensino da LE deve pautar-se, assim como apontam os PCN's (p.58-61), no sentido de promover a co-participação social e possibilitar o compartilhar de conhecimento, considerando os processos interacionais para a construção do significado.

Em vista disso, o aprendizado de uma LE nas escolas de Ensino Fundamental deveria fundamentar-se em três pilares, correspondentes aos conhecimentos que precisam ser considerados para o desenvolvimento do processo de aprendizagem como mostra a figura abaixo:



PCN'S. 1998

Conforme apontam os PCN's (1998), o conhecimento sistêmico compreende os níveis léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Apoiando-se nesse tipo de conhecimento, o aluno é capaz de fazer escolhas adequadas às diversas situações e aos diversos contextos em que se insere. O conhecimento de mundo diz respeito às vivências e experiências individuais pertencentes a cada sujeito. Tal conhecimento lhe permite a compreensão de fatos que tenham ligação com seu entorno.

Já o conhecimento da organização textual refere-se às rotinas interacionais, entendidas como processos de troca e negociação de sentidos, constem eles de textos orais ou escritos. Esse tipo de conhecimento possibilita ao sujeito diferenciar diferentes tipos de texto, oferecendo, também, pistas as quais podem vir a facilitar o processo de compreensão quando o aprendiz estiver engajado em atividades que exijam tal tipo de conhecimento. Assim, o sujeito constrói conhecimento quando relaciona o conhecimento sistêmico, de mundo e textual na produção de sentidos, e isso se manifesta na maneira como usa a linguagem cujo uso contempla fatores históricos – o momento em que se vive e fatores contextuais – o lugar onde se realiza a interação.

O mesmo documento aponta que esses três tipos de conhecimento devem estimular o exercício da consciência do aluno, levando-o a refletir sobre a língua que está aprendendo. Como a atuação em sua língua materna na maioria das vezes ocorre de forma inconsciente, o aprendiz acaba não fazendo uso de estratégias metacognitivas. Deve-se, então, capacitá-lo a refletir sobre o conhecimento. Essa capacidade de pensar sobre o conhecimento é chamada de consciência lingüística, mecanismo que permite ao aprendiz reconhecer aqueles elementos que fazem parte dos três tipos de conhecimentos já tratados.

Frente a essas colocações, questionamos: quais desses conhecimentos, fundamentais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de uma LE, segundo os PCN's, os alunos buscaram construir ou utilizar durante a pesquisa realizada? Como foi possibilitado que os alunos escolhessem o que aprender e como aprender, dentre os conhecimentos acima mencionados, podemos observar que os alunos tiveram um grande interesse pela oralidade, pelo léxico e pelos significados das palavras da nova língua, resultando na aquisição de um vocabulário extenso até o final do semestre⁴⁵.

Além do interesse pelo léxico, pela oralidade e pela semântica, a sintaxe também se fez presente nas aulas de LI, uma vez que os alunos tiveram interesse em aprender a dizer algumas frases em LI, bem como obter o significado de frases lidas em outras fontes que não no quadro da sala de aula. Esse interesse pelas frases em LI se manifestou já no primeiro dia de aula quando os alunos mencionaram as frases que conheciam na LI:

Vinicius disse: - Thank you. Perguntei o que significava.

Marília respondeu: muito obrigado.

Vinicius disse:- Oh, my God.

Marília disse: - Oh, meu Deus.

Gabriel disse: - I still love you, eu continuo amando você.

Bianca disse: - I love you.

Gabriel disse: - knock, knock on the heaven's door, dizendo bate, bate na porta do céu. Eu amo essa música, ele comentou.

Fernanda disse : what's your name? Qual o seu nome?

Karina cantou: happy birthday to you, happy birthday to you, parabéns para você

Gabriel perguntou o que era: I can't get no satisfaction ?

⁴⁵ Ver glossário no anexo M.

Fernanda disse:- Good morning

(Diário de classe: 06/03/2006)

Esse interesse se manifestou em outras aulas quando os alunos buscaram aprender a dizer algumas frases na LI e a compreender o significado de algumas frases que eles liam no material escolar, no vestuário e em outros locais que não no ambiente escolar. Esse interesse começou a ser manifestado na terceira aula quando a aluna Alessandra quis saber o significado de uma frase:

Alessandra quis saber o significado da frase que estava anotada em seu caderno 'My teacher is beautiful'.

(Diário de classe: 20/03/2006)

Já na quarta aula, a aluna Pâmela perguntou como se dizia uma frase com a mesma estrutura sintática da frase questionada pela aluna Alessandra. Além do interesse das alunas pela formação de frases, outros alunos também mencionaram frases na LI para professora frases em LI:

Professora, como que é 'Minha professora é legal?

(Diário de classe: 27/03/2006)

Durante o recreio, encontrei Leandro no corredor e ele me disse que tinha aprendido uma frase nova "Good morning, teacher".

(Diário de classe: 10/04/2006)

Cheguei na sala de aula e Leandro me mostrou uma frase em inglês que tinha copiado do caderno da irmã. Coloquei no quadro a frase e perguntei que palavras eles já conheciam. Responderam "love", dizendo o significado: -

Amor, professora. A frase era: Love is not just looking into another eyes, but looking outward the same direction.

(Diário de classe: 19/06/2006)

A presença de frases na LI também ocorreu nas brincadeiras propostas pelos alunos e na peça teatral elaborada pelas alunas. No dia 10/04, os alunos decidiram brincar de diabo rengo. Durante essa brincadeira, uma das alunas quis saber como se dizia as frases em LI:

Bianca questionou, durante a brincadeira, como se dizia em inglês: que cor? É o diabo e quem é?

(Diário de classe: 10/04/2006)

Além das brincadeiras, as frases em LI também foram utilizadas na peça teatral elaborada pelas alunas:

Fernanda falava no telefone com o namorado: dizia Hello, good morning.

(Diário de classe: 29/05/2006)

As alunas queriam começar a elaborar as falas do teatro.

(Diário de classe: 05/06/2006)

As frases do teatro foram as seguintes: I am the sofa. I am the T.V. I am the door. I am the housewife. I am the ventilator. I am the cleaner. I am the cupboard.

(Diário de classe: 05/06/2006)

Com relação à produção dos sons da nova língua, os alunos agiram como bebês em fase de aquisição da LM, uma vez que eles ouviam as palavras em LI e as pronunciavam sem medo de cometerem erros. Eles buscaram, conforme observamos nos excertos acima, dizer as palavras, mas não buscaram conhecer, por exemplo, o modo de articulação dos fonemas ou a transcrição dos mesmos.

Da mesma forma, verificamos que em nenhum momento os alunos tiveram a preocupação em saber a classe gramatical das palavras, isto é, em saber qual palavra era artigo, substantivo, adjetivo, etc. O interesse dos alunos era aprender a se comunicar em LI, a utilizá-la em suas brincadeiras e na peça teatral, mas não falar sobre a língua que estavam aprendendo.

Essa atitude dos alunos leva-nos a reconhecer que o processo ensino/aprendizagem de uma LE, em seu estágio inicial, para alunos do Ensino Fundamental não deve ser fundamentado na transmissão de conhecimentos gramaticais, nem mesmo no conhecimento metalingüístico, uma vez que para os alunos esses conhecimentos não são significativos. Esses conhecimentos

resultam no que Coll (2002) chama de aprendizagem extrínseca, isto é, uma aprendizagem que trabalha conhecimentos externos à pessoa, impostos culturalmente, alheios à sua identidade. Uma aprendizagem que não deve ter mais lugar nas salas de aula de LE.

5.5. O encontro com a LI

Nesta seção, apresentamos a opinião dos alunos acerca do seu primeiro contato formal com uma LE dentro do espaço escolar público brasileiro, ou seja, acerca das suas aulas de LI. Acreditamos que as palavras dos alunos são suficientes para caracterizar este encontro. Por isso, não faremos relações com os autores referenciados ao longo deste trabalho e nem comentários acerca das respostas dos alunos. Abaixo, apresentamos as respostas para uma das perguntas feitas no questionário⁴⁶ aplicado no final do ano letivo.

Como foram as suas aulas de Inglês?

Leandro	<p>14-12-2006 51 Leonardo Santos Gonçalves</p> <p>Como foi as suas aulas de Inglês? muito boas e se eu fosse magico eu queria parar tudo de novo.</p>
Silvana	<p>→ 14/12/2006 → Turma 51 ASS: Silvana deo. Fevereiro</p> <p>Como foi as suas aulas de Inglês? foi muito legal aprendi muita coisa.</p>
Sem identificação	<p>14/12/2006.</p> <p>Como foi as suas aulas de Inglês? muito divertida e legal</p>

⁴⁶ Ver questionário no anexo I.

Sem identificação	<p>14-12-2006-51</p> <p>Como foi as suas aulas de Inglês? <u>ÓTIMO</u></p>
Fernanda	<p>Nome: Fernanda Turma: 54</p> <p>Como foi suas aulas de Inglês? Muito Boa Adorei Você MARIANE</p>
Daiane	<p>→ 14/12/2006 - 51</p> <p>Como foi as aulas de Inglês? Eu amei as aulas de Inglês com professora mariane ela ensina muitas coisas otimas DAIANE</p>
Calebe	<p>Como foi as suas aulas de Inglês? O que você gostou mais? O que você não gostou? As minhas aulas de Inglês foi muito legal eu gostei de fazer as cartas, os números, eu não gostei quando eu não entendia a letra me corrigiu Calebe</p>
Sem identificação	<p>→ 14/12/2006 - 51</p> <p>Como foi as suas aulas de Inglês? foi muito bom</p>
Sem identificação	<p>14/12/06</p> <p>Como foi as aulas de Inglês? Muito boas</p>

Bianca	<p>→ 14/12/2006 - 51</p> <p>Como foi as suas aulas de Inglês? Muito muito boas ótimas BIANCA</p>
Leonardo	<p>14/12/2006 1.01 Nome: Leonardo da Silva Dias</p> <p>Como foi as suas aulas de Inglês? boa</p>
Sem identificação	<p>14.12.2006</p> <p>Como foi as suas aulas de Inglês? Boas, que não gostei! Todas excelentes</p>
Carina	<p>Como foi as suas aulas de Inglês?</p> <p>o que me gostou mais? Do tichar nos encina com paciência e o teatro das mueninas</p>
Maurem	<p>Como foi as suas aulas de Inglês? Muito boas</p>
Vanessa	<p>Como foi as suas aulas de Inglês? As minhas aulas de inglês foram muito boas</p>

Sem identificação	<p style="text-align: right;">DATA 14-12-2006.</p> <p>Como foi as suas aulas de Inglês? Foi muito bom por que a Professora Mariana escreveu vários textos como as feitas em Inglês, os animais Os números e muitas coisas legais e adorei esse ano de 2006 com as aulas da Professora Mariana</p>
Alessandra	<p>Como foi as suas aulas de ENGLISH? Alessandra Foi muito bom professora gostei muito</p>
Luiz Henrique	<p>Como foi as suas aulas de ENGLISH? Alessandra Foi muito bom professora gostei muito</p>

Dessa forma, a partir da análise dos dados e da opinião dos alunos acerca das aulas de LI, podemos verificar que o primeiro contato formal dos alunos com a LI caracterizou-se como um período de descobertas, significativo e agradável. Um período de descobertas porque os alunos puderam, através das aulas, se depararem com os sons e a escrita de uma língua diferente da sua e com uma maneira diferente de representar a realidade. Frente a essa nova língua, nem tão nova, como observamos na primeira aula de LI em que os alunos mencionaram o que sabiam dizer em inglês, os alunos tiveram diversas atitudes e sentimentos.

Frente aos sons e a escrita, os alunos agiram como uma criança em fase de aquisição da LM, pois houve balbucios, caretas e movimentos com o corpo. Frente à maneira da LI representar a realidade, os alunos demonstraram desapontamento e surpresa, pois, esperavam que houvesse uma palavra em LI para cada elemento existente em seu meio.

Um período significativo e agradável, porque os alunos puderam aprender o que eles tinham necessidade e curiosidade e não apenas o que a professora queria que fosse aprendido. Essa oportunidade dos alunos participarem da construção do conhecimento lingüístico em sala de aula, fez com que as aulas, conforme a opinião dos alunos, não fossem sinônimas de perda de tempo ou de dor. Da mesma forma, o encontro com a LI não foi caracterizado como um período marcado 'mais pela dor do que pelo prazer e menos pelo sucesso do que pelo fracasso', conforme menciona Damem (1987, p.24).

Um período em que pudemos verificar, enquanto professores, a existência de uma real possibilidade de construção de conhecimento lingüístico através da voz dos alunos. Alunos que apontaram caminhos para a sua aprendizagem e, por isso, sentiram-se responsáveis pela mesma, tornando o espaço da sala de aula mais agradável tanto para eles mesmos quanto para a professora de LI.

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientes das diversas variáveis envolvidas no processo ensino/aprendizagem de uma LE dentro do espaço escolar e da insatisfação da maioria dos alunos do Ensino Fundamental com a disciplina, buscamos, através deste estudo, compreender o encontro de um grupo de alunos iniciantes de uma escola pública brasileira com uma LE, especificamente, suas atitudes frente à nova língua e suas preferências de aprendizagem, a fim de melhorarmos a nossa prática pedagógica em sala de aula.

Percebemos, a partir das interações em sala de aula, que o primeiro contato formal dos alunos com uma LE, neste caso com a LI, dentro do espaço escolar público brasileiro foi caracterizado como um período de descobertas, de estranhamentos e surpresas, bem como de envolvimento, de curiosidade e de vontade de aprender. Um período marcado pela presença constante da LM, porto seguro e onipresente, conforme advoga Revuz (2002). Um período, conforme a avaliação⁴⁷ do aluno Leandro da turma onde a presente pesquisa foi realizada, que ele gostaria de viver novamente se fosse mágico.

As interações estabelecidas pelos alunos nas aulas de LI revelaram diversas atitudes frente aos sons, à grafia e aos sentidos das palavras. Um dos aspectos observados pelos alunos com relação à grafia foi a organização diferente das letras em algumas palavras em LI, por exemplo, a presença de 'll' e 'cc', encontros consonantais que não ocorrem na LP. Ao se depararem com os sons da LI, alguns alunos reagiram como bebês em fase de aquisição da linguagem, pois ao tentarem se comunicar na nova língua, os alunos gesticularam, movimentaram o corpo, fizeram caretas e produziram sons sem sentido, enfim retornaram à fase de bebês.

Além disso, durante as aulas de LI, os alunos gradativamente perceberam que iniciar a aprendizagem de uma LE implica se deparar com um novo sistema de representação da realidade, pois o mundo é representado de formas diferentes em cada língua (BYRAM & RISAGER 1999; REVUZ 2002; BAKHTIN, 2004). Essa percepção foi sendo construída pelos alunos através

⁴⁷ Verificar a avaliação dos alunos acerca das aulas de LI nos anexos I e J.

dos questionamentos feitos acerca da maneira dos falantes de LI representarem a realidade através de desenhos ou palavras.

Essa curiosidade para saber se os falantes de LI, como primeira língua, desenham e brincam de formas diferentes, assim como a falsa ilusão dos alunos da existência de uma palavra em LI para designar cada elemento da realidade que os rodeia, colaboraram para que os alunos pudessem perceber que ser falante de uma LE implica bem mais do que organizar as letras nas palavras e de pronunciá-las de uma forma diferente da LP. Implica aventurar-se em uma nova forma de representação do mundo. Uma forma que não é errada, nem mais importante, mas diferente da maneira da sua LM representá-lo.

A fim de verificarmos as preferências de aprendizagem dos alunos, procuramos adotar e alicerçar a nossa prática numa visão histórico-social de linguagem e de ensino/aprendizagem. Consideramos, durante as aulas, as funções e capacidades que os alunos já tinham aprendido ou dominado, ou seja, o seu nível de desenvolvimento real, e possibilitamos, através das trocas no ambiente escolar com os colegas e a professora, o desenvolvimento de funções e capacidades ainda não dominadas pelos alunos, isto é, o desenvolvimento do nível potencial. Desta forma, compreendemos a aprendizagem conforme o conceito vygotskyano, isto é, como resultado das trocas que ocorrem no ambiente social.

Dentro dessa perspectiva, para que os alunos apontassem os caminhos de sua aprendizagem, possibilitamos que eles escolhessem o que gostariam de aprender a dizer na nova língua e de como aprendê-la, sem restringirmos as formas de interação e de utilização do espaço físico da sala de aula e do pátio da escola. Podemos observar que os alunos buscaram aprender o que lhes era significativo, isto é, aquilo que lhes satisfazia a curiosidade, assim como o que lhes preenchia a necessidade de viver num mundo que fizesse sentido, isto é, no mundo em que elas vivem e num mundo de fantasia e de sua imaginação (VASCONCELLOS, 2002).

Logo, os alunos procuraram utilizar as palavras e frases da LI principalmente em atividades lúdicas comuns à sua faixa etária e à sua cultura: brincadeiras, teatro e músicas. Nesses termos, os alunos buscaram se aproximar cada vez mais da nova língua não só dentro da sala de aula, mas também fora do contexto escolar. Eles ensinaram aos seus familiares o que

tinham aprendido em sala de aula⁴⁸, procuraram mostrar para a professora e colegas palavras em LI de diferentes fontes (programas de tevê, vestuário e objetos em geral) e elaboraram trabalhos em casa sem a requisição da professora-pesquisadora. Desta forma, conforme a avaliação dos alunos acerca das aulas de LI⁴⁹, o primeiro ano em contato com a nova língua dentro do espaço escolar público não foi doloroso e nem frustrante para os alunos.

Frente a essas observações e análises, a pesquisa nos possibilitou não apenas obtermos uma melhor compreensão do tema proposto, mas também re-pensarmos nossas crenças acerca do que ensinar e como ensinar os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, acerca do processo ensino/aprendizagem. Um processo que não deve se restringir apenas à habilidade de leitura, pois, conforme observamos durante as aulas, os alunos, em fase de aprendizagem de uma LE, tiveram necessidade de se comunicar e de produzir sentidos, principalmente, através da fala, mesmo que timidamente; sem, no entanto, deixarem de ter uma certa curiosidade acerca da escrita de algumas palavras e frases na LI.

Além disso, a pesquisa mostra que o espaço escolar público não é sinônimo apenas de retrocessos e frustrações no que tange o processo ensino/aprendizagem de uma LE. Há professores empenhados em levar em conta o interesse dos alunos em relação à novidade que representa aprender uma LE, possibilitando-os participarem da construção de seu conhecimento e, acima de tudo, de seu discurso, mesmo que esse profissional esteja frente a 10 turmas por dia, como a professora da turma onde foi realizada a pesquisa.

⁴⁸ Ver entrevista com os pais no anexo L.

⁴⁹ Ver avaliação dos alunos acerca das aulas de LI nos anexos I e J.

REFERÊNCIAS

ABADÍA, P.M. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

AGAR, M. *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: William Morrор and Company, 1994.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A.de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929). Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BITTINGER, J.M. *Teaching young children in a nurturing environment*. New Routes, n.8, p.36-37, Nov., 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHN, H.I. *Variáveis independentes do processo de aprendizado da linguagem*. UCPEL: Pelotas, 2005(a). Anotações de sala de aula.

_____. Políticas lingüísticas: um olhar sobre o ensino de línguas. In: MOZZILLO, I. et. al. (orgs.) *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2005(b), p.45-58.

BORBA, F.S. *Introdução aos estudos lingüísticos*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Ensino fundamental de nove anos – Orientações Gerais*. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. V.1. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF. Vol 1,1998.

_____. *Diretrizes e bases da educação nacional: lei n° 9.034, de 20-12-96 (Lei Darcy Ribeiro) e legislação correlata*. Bauru, São Paulo: EDIPRO, 1997.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thompsom Learning, 2002, p. 45-62.

BYRAM, M. *Cultural studies in foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

_____ & RISAGER, K. *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1999.

CAJAL, I.B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M.I. P & ASSIS-PETERSON, A (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 125-159.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal* – Oxford University Press, n. 57, p. 105-112, abr., 2003.

CANALE, M. *De la competencia comunicativa a la pedagogía del lenguaje*. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

CARDOSO, F. *Relações discursivo-enunciativas sobre interação em sala de aula* (de Ciências). *Revista Intercâmbio*, vol. VIII, p. 235-248, 1999.

CARVALHO, A. N. P. (org.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001, p.125-141.

CHOMSKY, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar Ediciones, 1970.

_____. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CLARK, K. & HOLQUIST, M. Mikhail Bakhtin (1984). Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COLE M.; SCRIBNER, S.; Introdução. In: VYGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Trad. Emilia de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CORACINI, M. J. R. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

CYRRE, M.R.L. O lúdico no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. *Ciências & Letras*, Porto Alegre: n. 32, p.235-244, jul/dez 2002.

DAMEN, L. *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing, 1987.

DANIELS, H. (org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Trad. Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

DELORS, Jacques. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

ELLIS, G; BREWSTER, J. *The storytelling handbook – A guide for primary teachers of English*. London: Penguin, 1991.

ELLIS, R. I. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. (org.) *Foreign language acquisition research*. Washington D.C.: Health and Company, 1991.

_____.Prefácio. In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. (orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.09-17.

FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO O. (orgs.). *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

_____. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Paraná: Criar Edições, 2003, p.45-108.

FARIA, M.A. *Como usar a literatura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

FENNES. H; HAPGOOD, K. *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassel, 1997.

FIGUEIREDO, C. A. *Leitura crítica: mas isso faz parte da leitura? Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira*. Campinas: UNICAMP, 1999. Tese de Doutorado (Doutorado em Lingüística Aplicada), Instituto de Lingüística, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

FRANCESCHI, L.; FARIA, H.H.; PEDROSO, P. *The challenging world of teaching very young children*. Braz-Tesol Newsletter, São Paulo, p. 12-15, out. 2001.

FREITAS, M. T.A. *Vygotsky & Bakhtin*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1994.

GARRIDO, E. Sala de aula: Espaço para a construção do conhecimento para o aluno de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, D. & CARVALHO, A.N.P. (orgs.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

GAZOTTI, M.A. *Accords and discrepancies over teaching our little ones*. New Routes, São Paulo, n.4, p.16-19, nov., 1998.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: USP, 1934/1971.

HYMES, D.H. Acerca de la competência comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

HUMBOLDT, W. von. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Traduzido por Ana Agud. Barcelona: Anthrops, Madrid Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

KOCH, I.G.V. *A inter-ação pela linguagem*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Traduzido por Maria Margarida Barahona. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1969.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. *An Introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LYONS, J. *Lingua(gem) e lingüística*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAGALHÃES, M.C. *A pesquisa sócio-histórica e o pensamento crítico em educação*. (prelo)

MATENCIO, M.L.M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p.165-176.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: E.F.MORTIMER; A.L. B SMOLKA (orgs.). *Linguagem, cultura e cognição*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.21-50.

RAJAGAPOLAN, K. Identidade e segunda língua: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade*. 2ª ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2002, p.21-45.

_____. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado/a por ela. In: GIMENEZ, T; JORDÃO, C.M; ANDREOTTI, V. (orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005, p.37-48.

RECH, M. D. *O conflito de expectativas na interação em sala de aula*. Florianópolis: UFSC, 1992. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Lingüística), Centro de comunicação, 1992.

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e Identidade*. 2ª ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2002, p.213-230.

SANTOS, R.A. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J.L. *Introdução à lingüística*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, E. M. O. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de doutorado, Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2004.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. 19ª ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SERRANI-INFANTI, S. Identidade e segunda língua: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade*. 2ª ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2002, p.231-264.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v.13, n.º.1, 1997, p.1-14.

SILVA, A. *Era uma vez...O conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento*. 1997. 166 p. (Dissertação de mestrado). PUC-SP.

SKINNER, B.F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1982.

SOUZA, D.M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M.J.R. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995, p.21-26.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volchinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas/ USP, 1999, p.85-135.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim*. 3ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

TEIXEIRA, Carlos E. J.A. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

VASCONCELLOS, C.S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. Cadernos Pedagógicos do Libertad. 12ª ed. 2002.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. Traduzido por José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (a).

_____. *Pensamento e Linguagem*. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (b).

_____. LEONTIEV, A. N.; LURIA, A.R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Traduzido por Maria da Penha Villalobos. 3ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WASHOP, G. *O brincar na educação infantil*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WEEDWOOD, B. *História concisa da lingüística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WRIGHT, A. *Storytelling with children*. Oxford University Press, 1995.

_____. *Creating stories with children*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ANEXO A - Solicitação de autorização da Direção da Escola Adelmo Simas Genro para coleta de dados

À Diretora da Escola:

Eu, Mariane Frigo Denardin, R.G 1054091952, CPF: 771533830/34, residente à Rua Hélvio Basso, 1787, na cidade de Santa Maria – RS, venho por meio desta, solicitar a autorização para realizar a coleta de dados para minha pesquisa de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL.

A coleta de dados será feita durante o primeiro semestre letivo de 2006, nos períodos normais de aula de língua inglesa da turma 51.

Os dados serão coletados através da gravação das aulas em mp3 e de fotos de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos. Os dados serão coletados visando:

1. Verificar a aproximação dos alunos com a língua inglesa dentro e fora da sala de aula;
2. Analisar as reações dos alunos frente aos sons, a escrita e aos significados das palavras em língua inglesa, durante as aulas de língua inglesa;
3. Verificar as preferências de aprendizagem dos alunos durante as aulas de língua inglesa.

Como professora dessa Instituição, comprometo-me a utilizar os dados, assim como todo o material coletado UNICAMENTE e EXCLUSIVAMENTE como fonte de pesquisa e análise do projeto “Encontro com uma língua estrangeira”.

Atenciosamente,

Professora Mariane Frigo Denardin

Diretora Antonia Deloci de Lima

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezados pais ou responsáveis:

Gostaria de comunicar-lhes que o grupo de alunos do 5º ano, turma 51, do Ensino Fundamental da Escola Municipal Adelmo Simas Genro foi escolhido para participar de uma pesquisa que está sendo realizada de março a julho de 2006 dentro do horário de aulas.

A pesquisa envolverá todo grupo tendo como objetivo:

1. Verificar a aproximação dos alunos com a língua inglesa dentro e fora da sala de aula;
2. Analisar as reações dos alunos frente aos sons, a escrita e aos significados das palavras em língua inglesa, durante as aulas de língua inglesa;
3. Verificar as preferências de aprendizagem dos alunos durante as aulas de língua inglesa.

Comunico que esta pesquisa está sendo realizada durante o 1º semestre de 2006, sendo que as aulas são gravadas em mp3 e algumas atividades são fotografadas.

Para tanto, peço sua permissão:

1. Para que seu filho possa participar da pesquisa;
2. Para que os dados coletados durante a pesquisa possam ser usados para apresentações que venham ocorrer dentro da área de pesquisa da qual esta professora faz parte. Estas apresentações terão como finalidade o estudo, a análise e verificações quanto a andamentos da pesquisa.

Este estudo está sendo realizado pela professora Mariane Frigo Denardin que é uma pesquisadora da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL

Todos os dados dessa pesquisa estão à disposição.

Antecipadamente agradeço a colaboração para a realização desta pesquisa.

Santa Maria, 06 de março de 2006.

Cientes:

Pai ou responsável

Mariane Frigo Denardin

Aluno(a)

ANEXO C – CRONOGRAMA DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO PRIMEIRO SEMESTRE/2006

MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO
06 (2hs.)	03 (2hs.)	08 (2hs.)	05 (2hs.)	03 (1.30h.) (houve momento de reflexão)*
13 (2hs.)	10 (2hs.)	15 (2hs.)	12 (não houve aula neste dia: curso de formação)	05(1h.) (horário alternativo)**
20 (2hs.)	17 (2hs)	22 (2hs.)	19 (2hs.)	10 (2hs.) (não houve aula: curso de formação)
27 (2hs.)	24 (2hs.)	29 (2hs.)	26 (2hs.)	17 (2hs.)
	26 (1h)		28 (1h.)HA***	18 (1h) Ensaio do teatro com as meninas. (Horário extra-classe)
				24 (férias)
				31 (2hs.)

* O momento de reflexão acontece todas as segundas-feiras na escola e envolve todos os alunos. Durante esse momento a equipe diretiva dá avisos gerais e a orientadora lê uma mensagem ou oração.

** O horário alternativo caracteriza-se por um horário que é alterado semanalmente. Tem como objetivo proporcionar uma aula a mais para cada disciplina, além da carga horária semanal estipulada.

*** HA: horário alternativo.

ANEXO D - RESULTADO DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO DIA 06 DE MARÇO DE 2006

S: sim

N: não

NÃO ESTAVA

NOME	IDADE	SÉRIE ANTERIOR	ESTUDOU INGLÊS ANTES
LEANDRO	10	3 ^a	N
VINICIUS	12	3 ^a	N
ALESSANDRA	12	3 ^a	N
OSVALDO	12	3 ^a	N
BRUNO	12	3 ^a	N
DAIANE	13	3 ^a	N
LEONARDO	11	3 ^a	N
CALEBE	10	3 ^a	N
ALESSANDRO	10	3 ^a	N
CARLOS MATEUS	10	3 ^a	N
GABRIEL	13	3 ^a	S
BIANCA	9	3 ^a	N
PÂMELA	9	3 ^a	N
MAURICIO	10	3 ^a	N
RAFAEL	12	3 ^a	N
FERNANDA	12	3 ^a	N
KELLY	11	3 ^a	N
CARINA	9	3 ^a	N
VANESSA	10	3 ^a	N
MARILIA	10	3 ^a	N
SILVANA	10	3 ^a	N
ANDERSON	Não estava	Não estava	Não estava
KATHY	Não estava	Não estava	Não estava

ANEXO E - TRANSCRIÇÃO COMPLETA DE DUAS AULAS

Aula 01

Dia: 17/04/2006

Tempo de duração: 2hs.

ALS: todos os alunos **P:**professora-pesquisadora **AL:**aluno/a

(Neste dia a professora-pesquisadora encontrou os alunos da turma 51 no momento cívico, antes da aula. Alguns alunos perguntavam se iriam ter aula de LI. Na hora do recreio, a aluna Bianca disse que estava usando uma camiseta com palavras em LI. A aluna Karina perguntou para professora se iriam fazer a pesquisa e Calebe perguntou se eles iriam brincar no pátio novamente).

.

(Ao chegar na sala de aula, os alunos falaram todos juntos)

ALS: - Vamos brincar de diabo rengo, de dança da cadeira, professora.

P: - Vamos programar a aula depois da chamada.

(Professora espera os alunos ficarem em silêncio para fazer a chamada)

P:- Good afternoon students! Alguém tem alguma dúvida sobre a aula passada? Alguém quer saber alguma palavra em LI?

Bianca: - Professora o que quer dizer rip coast?

P: - Rip quer dizer rasgo, corte e coast quer dizer costa marinha....As duas palavras juntas costa marinha partida...algo assim.

Andressa: - Professora o que quer dizer forever?

P: - Forever é para sempre.

P: - Alguém tem alguma pergunta a mais?

(Alunos não responderam)

P: Então, o que vamos aprender hoje? O que vamos fazer?

Daiane: - Vamos terminar de brincar de diabo rengo?

Vinicius e Bruno: - Vamos brincar de pega-pega, professora.

P: - Como vamos usar a LI nesta brincadeira?

Vinicius: - Vamos dizer plega-plega

(risos dos alunos da turma)

P: - Bah, como é mesmo pega-pega em inglês? Vou ver e dizer para vocês na próxima aula. A teacher não lembra agora..

Leonardo: - Vamos brincar de morto ou vivo?

P: - Como vamos usar a LI?

Pâmela: - A senhora ensina como se diz morto e vivo em inglês...

Bianca: - Como é a forca em inglês?

P:- Se brinca da mesma maneira. Dizemos hangman e o que muda é a pronúncia das letras das letras. Por exemplo: boy: b /bi/ - o / ou/ - y /uai/

Andressa:- Ah, a professora ensina para nós as letras então.

Pâmela: - Brincar de forca não.....é chato.

Daiane:- Vamos brincar de diabo rengo. Vamos terminar porque na última aula não terminamos, bateu.

P:- Turma, mas o que vocês querem aprender hoje? A partir disso, vocês escolhem as brincadeiras para utilizar as palavras novas.

Bianca: - Vamos brincar de passa-passará. Podemos dizer as frutas em inglês, os números até 3.

P: - Quem gostaria de aprender as frutas em inglês?

(A maioria dos alunos levantou a mão).

P: - Que frutas vocês querem aprender a dizer em inglês.

ALS:- Laranja.

P: - Como é a cor laranja?

ALS:- Orange

ALS:- Abacaxi.

P: - Pineapple

Rafael:- People

(risos)

ALS:- Uva

P:- Grape

Rafael: - Rap....(risos)

ALS:- Morango

P:- Strawberry

Rafael:- Strogonofe

(Marília deu uma gargalhada e os outros alunos começaram a sorrir)

(Professora-pesquisadora inicia a escrever no quadro os nomes das frutas, os alunos Vinicius, Leonardo e Bruno faziam sons não identificáveis, como balbucios. Enrolavam a língua. AL9 da mesma forma).

Silvana:- Como é banana?

P: - Banana é banana.

Pâmela:- Banana é banana, professora? (demonstrou surpresa em sua entonação)

Calebe:- Como é butiá, professora?

P: - Essa fruta é típica daqui, só tem aqui, por isso não tem esse nome em inglês.

(Calebe ficou com uma expressão de desapontamento).

Bianca: - Professora não precisa saber todas as frutas em inglês para fazer a brincadeira, só algumas.

(Bianca e Andressa cantavam a música passa passará, substituindo o 1,2,3 por one, two e o three ficará)

Bianca e Andressa:- Professora a música fica assim: Passa passará quem de traz ficará a porteira está aberta para quem quiser passar. Passa one, passa two e o three ficará. (Os alunos e a professora-pesquisadora foram para o pátio realizar a brincadeira do diabo rengo e de passa-passará).

Marília:- Teacher, como é morango, eu esqueci?

P: - Strawberry.

Marília: - Stroh...é difícil de dizer

Marília:- Teacher, posso trocar o nome da fruta? Como se diz cereja?

P: - Pode. Cereja é cherry.

(ALS brincavam, cantavam a música: -passa passará quem de traz ficará, a porteira está aberta para quem quiser passar, passa one, passa two e o three ficará.”. Logo após decidiram ir para a quadra brincar de morto ou vivo)

P:- Quando eu disser, dead todos devem se acocar. Quando eu disser alive, todos levantam, ok?

(Por algum tempo a professora-pesquisadora conduziu a brincadeira. A AL1 pediu para dizer dead ou alive)

Bianca: - Teacher, posso dizer agora?

(Bianca falou as palavras em LI com naturalidade e os outros alunos obedeciam ao comando). (Bateu o sinal para irem para casa).

AULA 02

Dia: 24/04/2006

Tempo de duração: 2hs.

(Antes de iniciar a aula de LI, os alunos perguntaram para a professora-pesquisadora no corredor, durante o recreio, o que iriam aprender na aula de LI. Perguntaram se iriam brincar de diabo rengo, dança das cadeiras. O aluno Calebe sugeriu que fosse ensinado os números).

Os alunos esperavam a professora-pesquisadora na porta da sala de aula. Estavam ansiosos e agitados para saberem o que iria ser feito durante a aula de LI.

P:- Hello, pessoal. Vamos sentar e nos acalmar.

(ALS sentam)

(P espera silêncio)

P: - Good afternoon para todos. Vamos responder a chamada e logo já programamos a nossa aula.

(Após chamada, professora-pesquisadora escreve no quadro o que os alunos já tinham aprendido).

P:- Vou colocar no quadro o que a gente já aprendeu a dizer em inglês.

P: - Quais as cores que vocês lembram?

ALS: - Orange, yellow, blue, red, pink.

(P escreveu no quadro)

P: - E os números?

ALS:- One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine , ten.

(P escreveu no quadro)

P: - E as frutas?

ALS:- Orange, banana, grape, pineaplle, apple.

(P escreveu no quadro)

P:- Vocês lembram que a aluna Bianca perguntou se as pessoas que falam inglês desenham da mesma maneira que nós desenhamos. Pois é, o que vocês acham? Vocês acham que o desenho de uma casa é igual ao desenho de uma house?

Leonardo:- Teacher, como eu vou saber. Eu nunca fui lá.

P: - Bem, desenha como você acha que é.

ALS:- Eu acho que sim...eu acho que não...(metade da turma dizia que sim, outra metade dizia que não)

Daiane:- Teacher, a senhora sabe como é né? Se é igual ou diferente?

Daiane:- Eu acho que é diferente.

Daiane: - É igual ou diferente, teacher?

P:- Dani , como que a gente pode saber se é igual ou diferente a maneira de desenhar uma house e uma casa?

Daiane:- A senhora pode desenhar no quadro, daí a gente vai saber.

(Depois que todos os alunos desenharam, a professora-pesquisadora perguntou como eles poderiam saber se é igual ou diferente)

P:- Como nós podemos saber se é diferente ou igual?

Carlos Eduardo: - Teacher, a senhora pode trazer fotos, filme.

P:- Alguém já assistiu um filme filmado nos EUA, Inglaterra, Canadá, Austrália?

Pâmela e Alessandra:- Teacher, a gente já viu e as casas são diferentes.

P:- Então, o que vocês preferem que eu traga, filme ou fotos?

ALS: - Filme.

Alessandra: Teacher, o que é Hello Kitty?

P: - Hello? O que é Hello turma?

ALS: - Oi.

P:- E kitty?

(P pega uma mochila que tem o desenho da hello kitty)

P:- Que bichinho é esse aqui na mochila?

ALS:- Uma gatinha.

P:- Então, o que é kitty?

ALS: - Gatinha. Oi, gatinha.

(O AL4 olhou para a professora-pesquisadora sorrindo e disse: - Hello Kitty)

P:- O que vamos fazer hoje? O que vamos aprender?

Karine:- Pesquisa.

Bianca- Ciranda cirandinha em inglês

Luiz: - Passa e não volta.

Marília:- Ovo choco

P:- A brincadeira de roda ciranda cirandinha é típica do Brasil. As crianças que falam a língua inglesa como primeira língua têm outras brincadeiras de roda. Outras canções.

Pámela:- Vamos fazer diabo rengo e usar as cores, teacher?

ALS: - Isso...

(P revisou com os alunos as cores em inglês e as frases ditas durante a brincadeira em inglês)

Os ALS e a P foram para o pátio da escola. Durante a brincadeira os alunos utilizaram as cores em inglês e as frases em inglês: Who's that? The devil. What color?

Bateu o sinal para ir para casa.

ANEXO F – ANOTAÇÕES E REGISTROS DAS AULAS GRAVADAS NO DIÁRIO DE CLASSE DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Aula: 01

Dia: 06/03/2006

Tempo de duração: 2hs.

Este foi o primeiro dia de aula. Iniciei a aula me apresentando e pedi que os alunos respondessem um pequeno questionário. Neste questionário estava sendo pedido o nome, idade, série de origem e se tinham aprendido inglês antes. Após, conversei a respeito da origem da nossa língua portuguesa. Falei a respeito de Portugal, dos índios e a maneira que esses aprenderam a língua portuguesa. Questionei se eles sabiam em que países era falada a língua inglesa.

Bianca respondeu: - Estados Unidos, Alessandra disse: - Canadá. Logo outros disseram América do Sul, Central, Ásia, África... Então, mostrei-lhes no mapa os países onde a LI é falada como primeira língua e segunda língua. Expliquei porque quase todos os alunos aprendem a LI nas escolas. Após, perguntei se eles sabiam algumas palavras em língua inglesa. Vários levantaram o braço para dizer. As palavras foram as seguintes:

Vinicius disse: - Thank you. Perguntei o que significava.

Marília respondeu: muito obrigado.

Vinicius disse:- Oh, my God.

Marília disse: - Oh, meu Deus.

Alessandra disse:- Naime. Eu disse: name.

Alessandra disse: - nome.

Gabriel disse: - I still love you, eu continuo amando você.

Bianca disse: - I love you.

Perguntei o que significava.

Bianca disse: - Alguma coisa romântica.

Alessandra disse: - É amor meu.

Então eu disse que era eu amo você.

Gabriel disse: - knock, knock on the heaven's door, dizendo bate, bate na porta do céu. Eu amo essa música, ele comentou.

Vanessa disse: Yellow, amarelo.

Pámela: Thank you, obrigado.

Matheus disse: Castle, castelo.

Andressa disse: Good, naime, bom, nome.

Silvana disse: one, um

Marina disse: teacher, professora.

Gabriel disse: dog, guaipeca, cachorro (risos dos colegas).

Fernanda disse: what's your name? Qual o seu nome?

Marilia disse: hi, oi.

Bianca disse: bye, tchau.

Fernanda disse: blue, azul.

Alessandra disse: no, não.

Karina cantou: happy birthday to you, happy birthday to you, parabéns para você

Vinicius perguntou o que era good mil

Leandro contou até 10 em inglês

Gabriel perguntou o que era: I can't get no satisfaction ?

Fernanda disse:- Good morning

Marilia disse: - Bom dia.

Falei que na outra aula iríamos planejar o que iríamos aprender. Gabriel disse que iria procurar frases de músicas que queria aprender. Marilia perguntou como era tchau. Eu perguntei para a turma como era. Bianca disse: - Bye ou bye-bye. Kalebe disse para mim que aprendeu os números até 10 com a irmã que está no segundo grau. Então, os alunos começaram a contar em inglês até 10 e dizer as palavras thank you, teacher. Marilia disse no corredor: bye-bye.

Aula: 02

Dia: 13/03/2006

Tempo de duração: 2hs.

Cheguei na sala de aula e Silvana mostrou o caderno com os meses do ano. Disse que anotou todos os que ele sabia. Alessandra perguntou como era mesmo oi em inglês. Coloquei a data no quadro. Perguntei o que significava

March. Um aluno respondeu a data. Outro respondeu que era março. Um dos alunos perguntou o que significava o th acima do número. Perguntei para turma o que significava o th. Como não houve nenhuma resposta, expliquei que o th marcava ordem e que nas datas em inglês, sempre usamos um numeral ordinal. Como estávamos no décimo terceiro dia de março, deveríamos usar o th para marcar ordem. Comentei que na outra aula tínhamos falado a respeito das palavras que eles já conheciam e que iríamos organizar a aprendizagem. Procurei saber o que iríamos aprender em inglês no 5° ano. Comentei que tínhamos muitas coisas que poderíamos aprender em inglês. Perguntei o que eles poderiam aprender a dizer na língua inglesa. Bruno pronunciou um som sem sentido, enrolando a língua. Os alunos riram. Então retomei a pergunta. Andressa disse que poderíamos aprender a dizer o mundo em LI. Os alunos começaram a citar o que poderíamos aprender a dizer em inglês: os animais, as flores, o material escolar, nomes de pessoas. Então perguntei se o nosso nome mudava em inglês. Alguns alunos responderam que mudava e outros disseram que não mudava. Comentei que o nosso nome não mudava, que o nome continuava igual em todo mundo. Perguntei se podíamos dizer os nomes das cores em inglês, os números, os tipos de comida como arroz e feijão. Eles disseram que sim. Os alunos continuaram a enumerar o que era possível dizer em inglês: os números, mochila, mesa, cadeira, estojo, caneta, chão, caderno, ar, lápis. Comentei que poderíamos dizer muitas coisas em inglês e que precisávamos organizar o que iríamos aprender no 5° ano. Escrevi no quadro os campos semânticos relacionados com o que eles tinham mencionado. Continuei perguntando o que mais era possível aprender em inglês. Eles continuaram enumerando: as letras, as partes da casa, o corpo humano. Eles disseram as palavras relacionadas com os esportes, a comida, meio ambiente, a escola, animais, cores, números, partes da casa, natureza, centro da cidade, meios de transporte, eletrodomésticos, corpo humano, formas geométricas, planetas, universo, centro da cidade e universo Um aluno falou palavras relacionadas ao mundo. Pedi para que cada um pensasse no que gostaria de aprender no 5° ano. Depois levantasse o dedo para dizer o que gostariam de aprender. Comecei a ouvir os alunos. Vanessa disse que gostaria de aprender palavras relacionadas com a sala de aula. Perguntei quem mais gostaria de aprender palavras relacionadas à sala de aula. Depois percebi que

deveria perguntar seguindo a lista de tópicos escritos no quadro. Continuei perguntando aos alunos quem gostaria de aprender palavras relacionadas à comida. Depois perguntei quem gostaria de aprender palavras relacionadas a esporte e assim sucessivamente. Contei em inglês o número de alunos que gostariam de aprender cada tópico. Durante a escolha os alunos vibravam (falavam alto, batiam nas classes) por poder escolher, participar e notar que muitos colegas queriam aprender as mesmas coisas. Percebi que alguns alunos não tinham mencionado nada. Então perguntei para esses alunos o que eles gostariam aprender. O aluno Calebe falou os números. Fernanda disse que gostaria de aprender tudo. A partir das escolhas dos alunos, o tópico mais votado foi esportes. Pedi que os alunos anotassem no caderno o que estava escrito no quadro. Os alunos não gostaram de saber que tinham que copiar. Durante a cópia, um aluno perguntou como se dizia lápis, outro perguntou como se dizia professora, outra perguntou como era amarelo. Após copiarem, os alunos começaram a dizer os esportes que gostariam de aprender. O primeiro esporte dito foi futebol. Disse em inglês e após escrevi no quadro football. Expliquei o significado de foot e de ball. Expliquei que na Inglaterra se diz football e nos Estados Unidos se diz soccer. Um dos alunos perguntou o que estava escrito. Soletrei a palavra F-O-O-T- B- A-L-L. Depois um aluno disse vôlei. Perguntei se alguém sabia dizer em inglês. Então escrevi VOLLEYBALL. Bianca comentou que tinha BALL. Rafael perguntou se era dois “ll” na palavra BALL. Depois perguntaram como se dizia basquete. Silvana procurou confirmar se havia duas palavras para se referir a futebol. Ela perguntou: Tem dois “futebol”? Disse que uma palavra era usada e outra nos Estados Unidos. Disse que basquete era BASKETBALL. Perguntei o que significava ball. Os alunos responderam bola. Silvane disse que não sabia escrever. Eu perguntei se era difícil e se ela não sabia escrever. Então disse para ela olhar para mim e soletrei as letras da palavra F-O-O-T-B-A-L-L, dizendo que eram as mesmas letras do português. Fui até a mesa dela e percebi que ela tinha copiado FOOTBALL e apagado. Então disse que estava certinho, que era só copiar letrinha por letrinha e ter paciência que não teria como escrever errado. Perguntei aonde ia a bola quando jogávamos basquete. Eles responderam na cesta. Então disse que basket era cesta. Pâmela perguntou sobre o esporte que tem a raquete. Perguntei para a turma qual era

o esporte que tinha a raquete. Os alunos responderam que era tênis. Então escrevi no quadro tennis. Marilia perguntou se era dois "cc" na palavra soccer. Gabriel perguntou como era narrador em inglês. Então disse que era narrator. Silvana me chamou em sua mesa e disse que não conseguia escrever. Rafael falou: - É fácil guria, é só ver como tá ali. Então fui até o quadro e perguntei para Silvane que letras tínhamos na palavra FOOTBALL. Então os colegas foram soletrando F-O-O-T-B-A-L—L. Comentei que era fácil. Depois soletramos a palavra SOCCER e TENNIS. Depois fui até sua mesa e perguntei se ela tinha certeza que não estava conseguindo. Então soletrei a palavra soccer e ela escreveu. Percebi que Silvana estava com preguiça de copiar.

Perguntaram como era bicicleta. Perguntei se alguém sabia. Um aluno disse bicycle. Perguntei se tinha outra maneira de falar bicicleta. Um aluno respondeu: bike.

Perguntaram como era skate em inglês. Então perguntei se a palavra era em português ou em inglês. Os alunos disseram que a palavra era em português. Comentei que era uma palavra que pegamos emprestado da língua inglesa. Perguntaram como era nadar. Disse que era to swim e natação swimming. Perguntaram como era roller. Mais uma vez tive que explicar que era uma palavra em inglês. Continue perguntando se queriam aprender mais algum esporte. Perguntaram como era patins, beisebol, surf, boliche, futebol de salão, vídeo game, sinuca, golfe, taco. Quando disse que taco era club, uma aluna disse: - Mas é clube também. Bianca perguntou como era o nome do esporte que tinha uma bolinha e um taco. Perguntei para a turma se eles sabiam qual era o esporte. Eles disseram que era sinuca. Escrevi no quadro a palavra POOL. Silvana continuava sem copiar. Então disse mais uma vez que as letras das palavras em inglês eram as mesmas letras das palavras em português. Então começaram a perguntar outras palavras que não tinham relação com esportes como: rato, dinossauro, passarinho. Perguntaram como era gol, grêmio, inter, mãe, pai, cunhado, irmão, irmã, caderno, piolho, cueca. O interessante é que alguns alunos já me chamavam de teacher. Perguntaram novamente se os nossos nomes mudavam. Frisei que os nossos nomes não mudam. Eles são os mesmos em qualquer lugar do mundo. Perguntaram por que o nome da KATE era em inglês. Respondi que os pais dela registraram a colega com um nome típico de países que falam a língua inglesa.

OBS.: Dia 16/03/2006 encontrei Marília no corredor e ela disse que queria aprender na próxima aula as cores. Minha colega de trabalho disse que os alunos estavam a chamando de teacher.

ANEXO G – TRABALHOS DE ALUNOS FEITOS EM CASA

3.07.2026

Nome: Silvana de Oliveira Ferraz

<u>Colors</u>	<u>Numbers up to 11.</u>
Blue → Azul	1 one 10 ten
Orange → laranja	2 two 11 eleven
Yellow → amarelo	3 three
Black → Preto	4 four
Green → Verde	5 five
Purple → roxo	6 six
Gray → cinza	7 seven
Pink, Rosa	8 eight
Red → Vermelho	9 nine



Fruits

Orange → laranja	tangerine → bergamota
pineapple → abacaxi	Melo → melão
Apple → maçã	papaya → mamão
grape → uva	Cherry → cereja

BAD BOY -> menino mau

BRAZIL -> Brasil

LOVE YOU -> Amo você?

THANK YOU -> obrigado

CLEAMER -> limpadora

BLACK -> Preto

TEACHER -> Professora

14/08/2020

Broad → Mau	Brove → Arma
Boys → Meninos	you → Você
Teacher → Professora	House → Casa
cow → vaca	Elephant → Elefante
Cat → Gato	Vocabulary → vocabulário
lion → Leão	with → Com
Pig → Porco	her → Sua
Ox → Boi	Sparkling → me- lão
Duck → Pato	sock → me- lão
tiger → Tigre	Birthday → aniversário
Zebra → Zebra	
Today → Hoje	Name: Silvana
Day → Dia	Date: 14/08/20
Holidays → Férias	Grade: 51
Happy → Feliz	Teacher: Mariana

ANEXO H - PEÇA DE TEATRO CONSTRUÍDA PELOS ALUNOS E PELA PROFESSORA-PESQUISADORA

H: housewife **F:** friend **M:** marceneira **D:** daughter

A housewife e a friend tentam entrar em casa, mas não conseguem.

H: Vamos door, abre!

F: Deixe eu tentar. Abre te césamo, door!

H: Oh, my God! Eu não consigo entrar na minha house. Eu tenho que entrar para ligar para minha daughter Patrícia.

(A housewife fica brava e empurra a porta. A porta cai e a housewife cai junto.

A friend ajuda, pega na sua mão)

H: Thank you, Priscila.

H: E agora?

F: Eu vou ligar para a marceneira

A friend digita os números do telefone 99453359

F: 99453359 - Good morning. A senhora pode vir consertar a door da minha friend que quebrou, please!

M: Yes, clean. Qual é o endereço?

F: Quadra 25 (two – five). House (5)

M: Estou indo já.

(Enquanto isso, a housewife se abana com calor, fazendo gestos nervosas. E diz)

H: Vou tomar ar. Vou ligar o ventilator.

A housewife liga o ventilator e tenta sentar no sofá. O sofá se mexe.

H: O que está acontecendo nesta house?

(Quando ela senta, o sofá quebra).

A friend mais uma vez levanta a housewife e diz:

F: Vou pegar um glass no cupboard e colocar um pouco de água e açúcar para você se acalmar.

(A friend vai até o cupboard, pega o glass, dizendo em voz alta: Glass).

F: E agora, qual é o açúcar? (está em dúvida entre dois potes)

Eu vou pegar esse

(A friend pega o sal ao invés do açúcar)

F: Minha friend toma essa água com açúcar para se acalmar.

(A housewife toma a água e gospe porque está salgada)

H: My God! Essa água tem sal. Será que atirei stone na cruz?

(Nisso, a housewife pega a stone da bolsa e joga na cruz que está na parede e senta no chão)

(A marceneira chega. Toca a campainha. A friend vai até a porta)

F: Oh, hello...A senhora não está vendo que a porta está no chão.

M: Oh, Hello, senhora. Será que posso me sentar um pouco? Vim correndo lá do Alto da Boa Vista até aqui..

F: Yes, of course.

(A marceneira senta e molha o bumbum. Levanta e vai arrumar a porta)

M: Ops! Eu acho que molhei o meu foreves...

(Logo, a housewife olha para o clock e diz)

H: Está na hora do jornal.

(A housewife levanta, pega a mão da friend e vão para a frente da tv. A housewife coloca no canal do jogo)

TV: Ronaldinho passa para Ronaldo. Ronaldo cai de gordo.

H: Ah, jogo não.

(A housewife troca de canal)

TV: Meu amor não me deixe.

H: O que é isso?

A housewife troca de canal novamente.

TV: Good morning! Noticiais quentinhas da school Adelmo Simas Genro.

A teacher Sandra comeu banana e ficou doidona. O teacher Artur cai de bicicleta e rasgou as cuecas.

Voltaremos em breve com mais informações. Bye-bye.

(Nisso chega a daughter)

D: Hello, mom!

D: Hello, Patrícia!

H: Como foi a school hoje?

D: Very good. Aprendi as colors em inglês hoje.

F: Duvido que você deste tamanho tenha aprendido as cores em inglês.

D: Tu queres ver?

A daughter aponta para os móveis e diz as cores deles em inglês.

D: A porta é brown. A tv é pink. O sofá é blue. O armário é orange. O som é red. O ventilador é yellow.

F: Muito bem. Agora, podemos viajar para Londres.

D: Ah, eu aprendi uma música em inglês também!

Vamos ouvir.

A música é "HI, MEG. HI, MEG. HOW ARE YOU, TODAY?"

ANEXO I- AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DAS AULAS DE LI EM 2006

Com o objetivo de saber a opinião dos alunos acerca das aulas de LI, no final do ano letivo, a professora-pesquisadora pediu que os alunos respondessem, sem se identificarem, as seguintes perguntas acerca das aulas de LI:

6. Como foram as suas aulas de Inglês?
7. Do que você mais gostou?
8. Do que você não gostou?
9. Como você quer suas aulas em 2007?
10. O que você aprendeu?

As respostas dos alunos nos mostram que a aprendizagem da LI ocorreu de uma forma agradável e interessante. Brincadeiras, teatro, elaboração de cartazes, bem como a aprendizagem das cores e números foram mencionadas como o que mais os alunos gostaram de desenvolver e aprender em sala de aula. Uma experiência de aprendizagem que os alunos gostariam de repetir e/ou de continuar tendo no outro ano letivo durante as aulas de LI, conforme observamos nas respostas ⁵⁰ dos alunos as perguntas:

- 1- Como foram as suas aulas de Inglês?

1- Boas
2- Muito boas e se eu fosse mágico eu queria passar tudo de novo
3- Foi muito legal. Aprendi muita coisa
4- As minhas aulas de Inglês foi muito bom neste ano.
5- Foi muito boas, professora gostei muito
6- Muito boas
7- Muito boas
8- Ótimo
9-Boa
10-Foi muito boas por que a professora Mariane ensinou varias coisas como as frutas em Inglês, os animais, os números e muitas coisas legais e adorei esse ano de 2006 com a professora Mariane
11- Muito boas- Ótimas

⁵⁰ Algumas respostas de alunos estão no anexo I.

12- Eu gostei
13- Foi muito bom
14- As minhas aulas de inglês foi muito legal .
15- Eu amei as aulas de Inglês com a professora Mariane. Ela ensinou muitas coisas ótimas
16- Muito boa. Adorei você Mariane
17- Muito divertida e legal
18- As minhas aulas de Inglês foram muito boas

2-Do que você mais gostou?

1- Todas eu gostei
2- De tudo
3- Foi muito legal, aprendi muita coisa
4- Gostei de aprender as cores e os números
5- De aprender as cores
6- Das brincadeiras
7- Da titcher nos encinar com paciência e o teatro das meninas
8- Quando nós ensaiamos para o teatro
9- De tudo
10- De tudo o que eu aprendi com as aulas da professora Mariane
11- De aprender sobre as cores
12- Eu gostei porque eu aprendi.
13- Eu gostei de tudo
14- Eu gostei de fazer os cartaz, os números.
15- Gostei das brincadeiras em Inglês, gostei das palavras
16- Do teatro e das aulas
17-Das brincadeiras
18-Eu gostei das brincadeiras e das aulas

Do que você não gostou?

1-

2-
3- Os mininos que não respeitaram
4-Eu gostei de tudo
5- Gostei de tudo
6- Eu gostei de tudo
7-Dos guris revoltados
8- Quando alguns aprontavam e todos levavam
9-De nada
10- Eu gostei de todas as aulas de Inglês
11-
12-
13- Nada
14- Eu não gostava quando eu nãoencomodava ea sora me chingou
15- Eu não gostei foi que a senhora não ficou mais com a gente
16-Gostei de tudo
17-Eu gostei de tudo
18-Gostei de tudo

2- O que você aprendeu em Inglês?

1- Eu aprendi as cores em inglês
2- Tudo de bom
3- Eu aprendi gato, elefante, cachorro, boi, vaca e tudo de mais
4- Eu aprendi de tudo
5- As cores, sports, mais os animais a natureza etc...
6-Os números, as brincadeiras, objetos os materiais de escola e muitas coisas
7- As frutas, os alimentos, os esportes, o teatro e quero que continue
8- As cores, os animais, objetos e meio ambiente
9-Tudo
10- Todas as coisas as frutas os animais os números
11- Tudo de bom
12- Gato, casa, escola, porta, vetiladro e um monte de coisa
13- Gato, cachorro, arvore, ar, caro, macaco, maçã, casa, banana

14- Eu aprendi os números, as cores, as coisas da casa, aprendi muita coisa em inglês
15- Eu aprendi algumas frases e muitas palavras
16- O nome dos animais, moveis da casa, cores
17- Os animais, as cores, os números, os móveis e as frutas
18- Eu aprendi esportes, brincadeiras, cores e muitas coisas

5- Como você quer suas aulas de LI em 2007?

1- Todas boas
2- Do mesmo jeito que 2006
3- Tudo o que a senhora quiser não precisa perguntar
4- O mesmo de antes
5- Queria tudo o que teve
6- Muito divertidas, com muitas brincadeiras
7- Eu quero que a professora Mariane seja a nossa professora novamente
8- Como estas
9- O mesmo em 2006
10- Eu quero as aulas em 2007 mais melhor do que foi em 2006
11- Tam boas quantas as de 2006
12-
13- Eu quero que seja tudo ótimo
14- Eu quero que os colegas sejam mais educados
15- Eu quero sair ver as coisas e botar no caderno tudo em Inglês
16- Que você Mariane seja a professora da minha turma beijão
17- Quero a mesma coisa de 2006
18- Eu quero aprender muitas coisas em Inglês

ANEXO J - AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

14-12-2006 51 Leonardo Santos Gonçalves

Como foi as suas aulas de Inglês?
muito boas e se eu fosse magico
eu queria parar tudo de novo.

→ O que voce gosta mais? de tudo
→ O que voce não gosta?

* Como voce quer as suas aulas em 2007?
da mesma jeito que 2006

* O que voce aprendeu em ingles?
Tudo de bom

Assinatura Para voce professor
ASS Leonardo

Nome: Fernanda
TURMA: 154
Como foi suas aulas de Inglês?

Muito Boa Adorei Você MARIANE

O que Você gostou mais?

DO TEATRO E DAS AULAS

O que Você não gostou

GOSTEI DE TUDO

Como Você quer que suas aulas

em 2007? QUE VOCÊ MARIANE SEJA PROFESSORA

DA MINHA TURMA BEIÇÃO

O que Você aprendeu em Inglês?

MUITAS COISAS COM OS NOMBRES

OS DIAS DA SEMANA - FALAR INGLÊS

O NOME DOS ANIMAIS - MOVEIS DA CASA -

ANIMAIS - CORES =

→ 14/12/2006 → 59

Como foi as aulas de Inglês? Eu amei as aulas de Inglês com professora Mariana e aprendeu muitas coisas e timos

Q. Que você gostou mais? Gostei das brincadeiras em Inglês, gostei das palavras

Q. Que você não gostou? Eu não gostei foi que a senhora não ficou mais com a gente

Como você quer as suas aulas em 2007? Eu quero sair várias coisas e botar no caderno Tudo em Inglês

* Q. Que você aprendeu em Inglês? Eu aprendi algumas frases e muitas palavras

Nome: Daiane dos S. C.

ANEXO K - CADERNO DA ALUNA PÂMELA

01/04/06

Resposta
Dança e letra de música
do inglês
Fita: dialeto xango
Matton => Branco
Blue => azul

Ocean => latonja
Yellow => amarelo
Black => preto
Green => verde
White => branco
~~Red~~ purple => Roxo
Gray => cinza
Pink => Rosa
Red => vermelho
Silver => prata



April 17th, 2006

HELLO

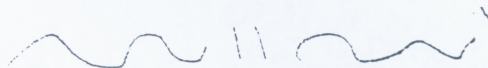
Today is Monday

Today is sunny

TEACHER



- Fita
- Quem é? Who is that?
- O dialeto. The dialect
- Que cor. What color?



**ANEXO L- RESPOSTAS DA ENTREVISTA COM OS PAIS NO DIA
25/04/2006**

Neste dia houve uma reunião com os pais dos alunos. A reunião foi marcada pela supervisão da escola e grupo de professores para falar de algumas questões referentes às regras da escola, à disciplina e à avaliação dos alunos. Poucos estiveram presentes. No entanto, falei com os pais presentes a respeito da aprendizagem de língua inglesa dos mesmos. Perguntei as mães presentes se os alunos falavam a respeito das aulas de inglês em casa. As respostas foram as seguintes:

Mãe de Daiane	Ela disse que a professora ensina o que está escrito nas roupas em inglês. Ela me mostra as camisetas e explica o que é.
Mãe de Leonardo	Ele fala bastante das aulas. Ele me ensina em inglês e português. Primeiro pergunta se eu sei, depois me diz o que é. Eu não sei nada, mas ouço e aprendo.
Mãe de Karina	Ela gosta muito. Fala em casa o que aprendeu, até ensinou as cores para o pai dela. Pergunta para mim o que é tal palavra, para ver se eu sei.
Mãe de Marília	Olha, eu adoro inglês e ela parece que também. Chega em casa e pergunta para mim como se diz tal palavra em inglês. O que eu sei eu respondo. Esses dias ela me perguntou como se dizia: Vá para o inferno. Eu disse como a minha professora Tânia tinha me ensinado. Go to the hell.
Mãe da Alessandra	Ela adora. Até achou um livro em inglês e passa com ele para baixo e para cima.

**ANEXO M - GLOSSÁRIO DAS PALAVRAS EM LI REGISTRADAS NOS
CADERNOS DOS ALUNOS DA TURMA 51 DURANTE O PRIMEIRO
SEMESTRE DE 2006.**

A	B	C	D	E	F
all	Big	Club	dad	eight	four
apple	band	cross	door	egg	five
athletic	basketball	chair	dragon	Excuse-me	football
april	bicycle	celular	dog	english	friend
am	baseball	cow	dead	eyes	funny
alive	bowing	car	day	elephant	fashion
animals	brother	cool	duck	eleven	free
another	Brother-in-law	cat	desk	eighteen	fitness
afternoon	book	cupboard	direction		funk
airplane	beautiful	closet	devil		fruits
	boy	cute	daughter		furniture
	baby	colors			Fourteen
	buffalo	cherry			fifteen
	bear	cloudy			forgot
	girl	cleaner			first
	basic	crossword			flower
	brown	casting			
	black	chick			
	blue	cat			
	color	classmate			
	bag	crocodile			
	beach	christmas			
	bad	class			
	back	curtain			
	box	cloud			
	blue				
	brown				
	black				
	butterfly				
	bye				
	birthday				
	but				

