

Leandra Ines Seganfredo Santos
leandraines@hotmail.com

Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco

In-service education and teaching practice: The foreign language teacher and student in focus

RESUMO – Este texto tem por objetivo apresentar e discutir o papel do professor e do aluno de língua estrangeira, especificamente, de ensino de língua estrangeira para crianças em contexto regular de ensino fundamental público. A perspectiva teórica adotada se encontra nas teorias de formação para uma prática reflexiva. Para desenvolver o estudo, cinco professoras de Língua Inglesa foram entrevistadas e acompanhadas em suas práticas pedagógicas no primeiro e quinto anos, mediante observação participante e registro em diário reflexivo. Da apresentação e análise dos dados é possível inferir que as docentes se encontram em momento de transição entre as perspectiva estruturante e interativo-constructivista de formação. Essa postura interfere na forma como veem seus alunos e como estes reagem diante das propostas pedagógicas desenvolvidas.

Palavras-chave: formação docente, língua inglesa, papel do professor, papel do aluno.

ABSTRACT – The aim of this paper is to analyze the role of Brazilian teachers of English as well as that of children and pre-adolescents in public schools. The theoretical approach employed adopted is based on educational theories underlying for a reflective practice. To develop this study, the English classes in both the first and fifth years given by five teachers were observed and the results of the observations were recorded in reflective diaries. The presentation and analysis of the gathered data show that the teachers are in a transition moment between the structural and the interactive-constructivist perspectives in their educational process. This approach influences the way they see their students and how they react to the developed teaching proposals.

Key words: in-service education, English language, teachers' role, students' role.

Introdução

Desde a metade do século passado e início deste, a educação brasileira tem passado por sucessivas mudanças, quer sejam técnicas, metodológicas ou estruturais, cada uma delas se apresentando como a mais apropriada para solucionar os problemas que a afligem. É neste quadro educacional que se encontra o tema proposto para discussão neste artigo, a formação do docente para atuar no ensino de Língua Estrangeira (neste caso trata-se da Língua Inglesa – LI) e, mais especificamente, de Língua Estrangeira para Crianças (LEC), bem como sua respectiva prática pedagógica.

No âmbito educacional, diferentes concepções se confrontam no que diz respeito à compreensão do termo “formação”. Desse modo, concordando com Porto (2004), neste estudo o tomamos em uma perspectiva de *inconclusão* (grifo da autora) do homem, como “percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se” (Porto, 2004, p. 13). Outro fator pertinente e que merece ser mencionado, é que a formação docente

é uma temática da pesquisa educacional relativamente nova, tendo em vista que, não só no Brasil como em outros países, somente a partir de 1980, mediante influência dos estudos etnográficos nas pesquisas educacionais, do avanço das investigações qualitativas e desenvolvimento das análises críticas e contextuais, é que começou a ser disseminada.

Quando se fala em ensino-aprendizagem de uma língua, automaticamente vários aspectos estão envolvidos, dentre eles a formação linguístico-teórico-metodológica do docente. No que diz respeito à formação linguística, destacam-se aspectos voltados à comunicação, ou seja, indivíduos aprendem uma língua para se relacionarem/comunicarem com o outro, com o mundo que os cerca. Especialmente na área relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas, há um interesse na aprendizagem de línguas para a comunicação, forma de interação social proposital, autêntica, normalmente adquirida e usada em interações sociais. Assim sendo, ela acontece no discurso que emerge de contextos socioculturais e é limitada por várias condições, dentre elas as condições psicológicas do falante.

Almeida Filho (2002, p. 8) afirma que a comunicação é concebida incompleta e conscientemente

provisória “mais como uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações”. Assim, tanto na forma quanto nos sentidos que são construídos no discurso, a comunicação representa uma atividade imprevisível e criativa. O autor acrescenta ainda a competência meta, que são os conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos que viabilizam a comunicação. É neste sentido que a LEC é compreendida neste estudo, como mais uma possibilidade para que as crianças possam ter acesso a desenvolvimento integral (Cameron, 2001). Entretanto, a oferta de ensino de LE para esta clientela, com vistas à comunicação, precisa atentar para condições físicas, materiais e formação docente peculiares que, no contexto educacional público brasileiro, ainda não são as ideais (Rocha e Basso, 2008; Santos, 2009).

Concordo com Almeida Filho (2002, 2006), de que as concepções de língua(gem) e de como se aprende/ensina uma LE mantêm-se como a matéria-prima das competências dos professores. Dentre essas competências, a mais básica é a implícita, constituída de intuições, crenças e experiências. Somam-se a essa, a linguístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e, por fim, a metacompetência profissional. Por defender uma oferta de qualidade de ensino de LEC, e por entender que o papel do professor, juntamente com as condições físicas e materiais, é decisivo para o alcance de objetivos satisfatórios, alinho-me a este autor (Almeida Filho, 2006), quanto à importância de se buscar melhor desenvolvimento da competência profissional, já que esta lhe capacita mobilização, avaliação e intervenção nas demais competências. Isso acontece mediante trabalho reflexivo que o conscientiza sobre o que é ser professor, professor de língua e professor profissional – aquele que almeja para atuação com esta clientela – e o capacita a reconhecer como e por que desenvolve suas atividades em sala de aula.

Procedimento de coleta de dados

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla¹; nele discuto o fazer pedagógico e a formação do docente para o ensino de LE em anos iniciais do EF. Os dados foram gerados mediante estudo qualitativo, em cinco escolas de ensino regular público (rede municipal). As cinco docentes que participaram da pesquisa apresentam diferentes formações: possuem licenciatura em Letras, sendo quatro delas com habilitação em Língua Portuguesa e LI e uma delas em Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Apresentam, também, em seus currículos,

diferentes especializações (Literatura Infanto-Juvenil e Ensino; Ensino e Aprendizagem de LE; Letras/LP e LE; Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Materna; Psicopedagogia; Educação Especial e Práticas em Orientação e Supervisão Escolar). Quatro das professoras atuam no ensino de LI em anos iniciais, e uma atua até o nono ano do EF e são aqui representadas por nomes fictícios, assim como as escolas onde lecionam. Elas participam do Projeto de Pesquisa-Extensão interinstitucional (UNEMAT/SEC²) e interdepartamental (Letras/Pedagogia), intitulado NEPALI – Núcleo de Estudos para Professores de Arte e Língua Inglesa, que tem como principal objetivo (re)conhecer as necessidades e anseios dos professores de LI e propor o desenvolvimento de uma ação pedagógica reflexiva em busca de aprimoramento do ensino-aprendizagem na área de LE e LEC.

Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas individuais (aqui representadas pela abreviatura E) e observação participante. A análise busca apresentar reflexões desencadeadas com base nos dados gerados com as referidas professoras, durante o ano letivo de 2008, em que houve acompanhamento sistemático às escolas onde lecionam, localizadas em pontos distintos de uma cidade localizada ao norte do Mato Grosso. A observação e registro de setenta e três (73) aulas, por meio de diário reflexivo (Apêndice A), foram realizados em classes do primeiro e do quinto anos, além de um curso de formação continuada em que participam, ofertado pelo Projeto NEPALI. Um panorama com a estruturação geral das aulas observadas, em suas analogias e heterogeneidades foi elaborado, em termos das categorias por mim criadas que evidenciam o papel das professoras, dos alunos, os materiais utilizados para o desenvolvimento das aulas, as metodologias empregadas e possíveis relações com o contexto, o desenvolvimento das habilidades, o uso da língua-alvo e os processos avaliativos (Amostra com quadro demonstrativo no Apêndice B). Entretanto, por questões relacionadas a espaço, neste texto discuto apenas as duas primeiras categorias, a saber, o papel do professor e do aluno de LE e de LEC, de acordo com as participantes do estudo.

Na próxima seção são discutidos os pressupostos teóricos que norteiam o estudo. A seção subsequente é dedicada à apresentação e análise dos dados.

Formação docente

Com base em alguns estudiosos (Gómez, 2000; Porto, 2004), apresento, a seguir, algumas considerações sobre a formação docente, mediante diferentes perspec-

¹ Tese de Doutorado (Santos, 2009), defendida na UNESP/IBILCE, sob orientação da profa. Dra. Ana Mariza Benedetti, a quem externo meus agradecimentos pelas preciosas orientações.

² Secretaria Municipal de Educação.

tivas. Também são discutidos pressupostos de formação crítica e ensino como prática reflexiva (Zeichner, 2003, 2008; Vieira-Abrahão, 2004; Vieira-Abrahão *et al.*, 2005; Paiva, 2003, para citar apenas alguns).

Diferentes perspectivas relacionadas à formação docente e ensino

Nesta subseção descrevo o percurso histórico do processo educacional, ainda que de forma bastante breve, perpassando pelas principais tendências político-filosóficas de ensino-aprendizagem que moldaram/moldam a formação e atuação docentes. Importante ressaltar que tais tendências têm ligação direta com as correntes abordadas, porque é a partir da visão que se tem de aprendizagem que se assume determinada tendência de ensino e vice-versa. Levando em consideração os dilemas impostos à formação docente, Gómez (2000) apresenta quatro perspectivas básicas acerca do ensino. São elas as perspectivas acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social.

Na perspectiva acadêmica, o ensino é tido, primordialmente, como “processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou” (Gómez, 2000, p. 334). Pelo fato de a transmissão de conteúdos embasar o fazer pedagógico, há um enfoque enciclopédico, desejo de que o professor seja ‘uma enciclopédia ambulante’, pois isso o capacitará para melhor desenvolver sua função de transmissor, cuja competência reside na capacidade de aplicar conteúdos com clareza e ordem.

A ampla e influente perspectiva técnica, herdada do positivismo, propõe-se, de acordo com Gómez, “a dar ao ensino o *status* e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, mediante a consideração da mesma como uma ciência aplicada” (Gómez, 2000, p. 356). Duas correntes se distinguem dentro desta perspectiva: o modelo de treinamento, cuja concepção de ensino é mecânica e linear, preocupa-se em treinar professores com o objetivo de formar competências específicas, observáveis, capazes de produzir na prática resultados eficazes; e o modelo de tomada de decisões, que prevê forma mais elaborada de propor a transferência do conhecimento, ao considerar a não transferência mecânica de conhecimentos por meio de habilidades de intervenção, mas sim transformação das descobertas da investigação em “princípios e procedimentos que os docentes utilizarão ao tomar decisões e resolver problemas em sua vida cotidiana na aula” (Gómez, 2000, p. 359). Porto (2004, p. 13) reúne essas duas perspectivas em apenas uma grande tendência, denominada ‘estruturante’ e afirma que nessa tendência a formação é tradicional, comportamentalista, tecnicista, e que, com base em uma lógica de racionalidade científica, programas, procedimentos e recursos são previamente definidos.

Na perspectiva prática, o professor é visto como um artesão, artista ou profissional clínico, cuja formação

baseia-se na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Duas correntes se distinguem dentro desta perspectiva: a tradicional e a prática reflexiva. A primeira apoia-se na experiência prática e concebe o ensino como atividade artesanal, o conhecimento docente é tácito, não organizado teoricamente, baseado no senso comum. Comunidades acadêmicas e frentes teóricas diversas emergem com referencial crítico dirigido à perspectiva técnica, sob um olhar reflexivo sobre a prática. Mediante diferentes nomes (ensino como arte, arte moral, processo interativo, profissão de planejamento, prática reflexiva, dentre outros), o ensino e papel do professor são revistos, na tentativa de superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e prática.

Por fim, Gómez descreve a perspectiva de reconstrução social. Aqui o professor passa a ser visto como um profissional autônomo, um indivíduo que reflete criticamente sobre seu fazer pedagógico numa tentativa de compreensão do processo e do contexto em que está inserido, possibilitando um desenvolvimento autônomo também de seus educandos. Dentro desta perspectiva, dois enfoques são descritos: o enfoque de crítica e reconstrução social e o enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão. No que concerne ao primeiro enfoque, o professor é visto como um intelectual transformador, um educador e ativista político. No segundo, o docente realiza uma prática intelectual e autônoma. Para Porto, as perspectivas prática e de reconstrução social podem ser descritas por meio de uma tendência interativo-construtivista. Segundo ela, esta tendência é “dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina” (Porto, 2004, p. 13).

No Quadro 1, apresento uma síntese das ideias de Gómez (2000) no que se refere às perspectivas de ensino e concepções de formação docente. Esta síntese subsidia o diagnóstico das práticas docentes na seção de análise deste estudo, em que procuro evidenciar perspectivas, enfoques e concepções que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de LEC no contexto investigado.

Em qualquer processo de formação docente, as concepções/perspectivas acima delineadas não podem ser consideradas excludentes. Levando-se em consideração sua coexistência, situo a discussão da seção seguinte na (re)leitura de referenciais teóricos que tomam a formação docente sob uma prática reflexiva.

Formação de professores e prática reflexiva

O ensino como atividade prática tem suas raízes no início do século XX, mediante contribuições do princípio pedagógico de aprender a partir da ação (*learning by doing*) delineado por Dewey (Campos, 1979). Foi ele quem propôs a formação docente com base na reflexão –esforço sempre consciente e voluntário que implica em

Quadro 1: Síntese das perspectivas de ensino e respectivas concepções de docência com base em Gómez (2000).
Chart 1: Synthesis of educational perspective and related teaching conceptions based on Gómez (2000).

Perspectivas	Ensino	Enfoques	Concepções de docência
Acadêmica	Transmissão de conhecimentos e aquisição da cultura acumulada	Enciclopédico; compreensivo	Especialista que domina e transmite conteúdos
Técnica	Transferência de conhecimento de forma mecânica e linear	Treinamento; tomada de decisões	Técnico que domina e aplica conhecimento científico
Prática	Atividade artesanal e produção de conhecimento	Tradicional; reflexivo sobre a prática	Artesão, artista ou profissional clínico
De Reconstrução Social	Atividade crítica e prática social	Crítica e reconstrução social; investigação-ação e formação do professor para a compreensão	Profissional autônomo e reflexivo, intelectual transformador

aprendizado e exercício – e, embora sua produção seja do início do século passado, continua relevante. Influenciado pelos escritos de Dewey, Schön (2000), outro teórico importante na área de formação profissional, dedica-se à elaboração de uma proposta de profissionais reflexivos, ao afirmar que, para se compreender o pensamento prático, faz-se necessária a distinção de três conceitos, ou seja, a tripla movimentação da prática: o conhecimento na ação, a reflexão na ou durante a ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Este autor desenvolveu uma visão geral denominada “ensino prático reflexivo”, voltada para ajudar estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência da prática.

Zeichner (2003, 2008) é um dos teóricos que se propôs a rever o enfoque reflexivo apresentado por Schön (2000), direcionando-o à formação docente, destacando a visão do saber, da teoria e da prática descritas pelo autor como muito diferentes daquilo que tem dominado a educação. Paiva (2003, p. 54) observa que, embora Zeichner faça considerações significativas à teoria de Schön, também direciona algumas críticas, no que diz respeito ao caráter individualista e restrito de prática reflexiva. Nesse sentido, pensar em prática reflexiva é pensá-la como análise crítica e discussão das teorias práticas do professor com seus pares, pois, ao expor e examinar suas práticas, o professor fica munido de mais hipóteses para perceber suas falhas e aprender uns com os outros, de forma que a atenção volta-se tanto para sua própria prática quanto para as condições sociais em que está inserida, ou seja, a prática reflexiva concebida por este autor mantém vínculo com a reflexão como prática social (Zeichner, 2003, p. 45). Zeichner (2003, p. 41) afirma que *slogans* como ‘ensino reflexivo’, ‘pesquisa-ação’ e ‘valorização do educador’

foram adotados por professores, educadores de professores e pesquisadores educacionais de todo o mundo, em reação contra a visão do educador como um técnico que apenas executa (passa conteúdos) e contra a aceitação de formas verticalizadas de reforma educacional, que envolvem os professores unicamente como participantes passivos.

Dentro desta perspectiva, encontram-se as acepções de Imbernón (2005), ao argumentar que a formação do profissional prático-reflexiva se fundamenta em estabelecer estratégias de pensamento, percepção e estímulos e é centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar informações. Para Nóvoa (1995, p. 16), tudo se decide no processo de reflexão desencadeado pelo professor acerca de sua própria ação; a mudança e a inovação pedagógica dependem deste pensamento reflexivo.

A formação do professor sob os moldes de uma reflexão crítica e o ensino como prática reflexiva têm tido ampla aceitação e divulgação na academia, até mesmo veiculando uma visão extremamente positiva dos professores. Todavia, isso implica na sensação de que todos os problemas podem ser resolvidos pelos professores, o que não é verdade; muitos dos problemas, como os de ordem estrutural, por exemplo, fogem de sua alçada por estarem inseridos em contextos sócio-político-econômicos mais amplos (Paiva, 2003).

Impulsionada pelos teóricos acima expostos, a formação de professores com base em uma prática reflexiva tem interessado inclusive a muitos estudiosos brasileiros (Celani e Magalhães, 2005; Cox e Assis-Peterson, 2002; Vieira-Abrahão, 2004; Vieira-Abrahão *et al.*, 2005), levando-os a expandir o conceito de ‘formação’ para uma noção de ‘orientação’ não de prática individual, mas social, coletiva. Pimenta e Ghedin (2005) afirmam que o ensino nessa perspectiva

tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (Pimenta e Ghedin, 2005, p. 22).

Em análise crítica acerca de como o conceito tem sido usado, Zeichner (2008, p. 544) denuncia ênfase em um viés individualista baseado em temas que, segundo ele, “minam o potencial para o desenvolvimento real dos professores”, porque o foco recai sobre ajuda aos professores para reproduzir melhor o currículo, pensamento limitado de “meio e fim” sem análises dos propósitos a que são direcionados, reflexões individualizadas sobre seu próprio fazer, sem, entretanto, levar em consideração o contexto social e institucional em que estão inseridos. Nesse sentido, é importante observar o tipo de reflexão realizada pelos professores, a fim de verificar se incorpora um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar e, ainda, nas condições ofertadas aos professores para a reflexão, ou seja, “o paradigma reflexivo requer reestruturação de práticas a partir de análises contextualizadas de ensino” (Gimenez *et al.*, 2008, p. 304).

O professor e o aluno de Língua Estrangeira

Nesta seção descrevo o papel das professoras de LE, inferido a partir de seus dizeres e fazeres. Levando-se em consideração que a prática pedagógica reflete diretamente no aluno, apresento, também, o papel atribuído a este, tanto no primeiro quanto no quinto ano do EF.

O professor e o ensino de Língua Estrangeira

Para entender o papel do professor de LEC, enfocando o discurso e a prática, inicio discorrendo acerca dos dizeres das professoras participantes do estudo, no que concerne ao contexto macro, ou seja, o papel do professor de LE em si, para posteriormente, adentrar na visão mais específica de seu papel junto às crianças.

Papel do professor no ensino de Língua Estrangeira

Ao serem questionadas sobre qual é papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de LE e de LEC, as professoras esboçaram as respostas que seguem dispostas no Quadro 2, para que se possa fazer análise comparativa, evidenciando-se possíveis similaridades e discrepâncias.

Um olhar atento às respostas da primeira pergunta me permite inferir algumas concepções específicas quanto ao papel que se autoatribuem para a docência. À luz dos pressupostos delineados por Gómez (2000) e Porto (2004), percebo que nos dizeres das professoras há a existência concomitante de duas diferentes perspectivas, a exemplo do que já afirmava quanto à impossibilidade de tomá-las como excludentes. No Quadro 3, as agrupo em dois grandes eixos, a saber, perspectiva estruturante e perspectiva interativo-construtivista.

Detecto que o maior número de concepções inferidas do discurso das docentes enquadra-se em uma perspectiva que não toma mais o professor como único detentor do conhecimento, transmissor de conteúdos de forma mecânica e linear ou técnico que aplica conhecimento, embora ainda apareçam termos como “fazer o aluno gostar”, “absorver”, “dominar”, “transmitir” e “conduzir”. De maneira geral, descrevem que a formação inicial caracterizou-se mormente por uma perspectiva estruturante que acaba influenciando nas práticas em sala de aula. Em vocábulos usados como “interagir na aula”, “facilitador” e “propiciador”, evidencio uma perspectiva em que as docentes se autoidealizam como transformadoras e compreensivas, especialmente no que diz respeito ao trato com o aluno, concebendo-o como ser social que se desenvolve a partir da interação com o outro e com o contexto em que está inserido. Há uma preocupação evidente das docentes em estreitar laços de relacionamento entre elas e seus alunos, bem como entre eles próprios, acreditando que isto crie um sentimento de “sedução/atração” para aquilo que é proposto no meio escolar.

Papel do professor no ensino de Língua Estrangeira para crianças

No que diz respeito ao papel do professor de LEC, evidenciam-se concepções mais relacionadas ao aluno e às metodologias. É possível detectar traços, embora ainda baseados na intuição e senso comum, que podem significar um processo de migração para uma perspectiva que leve em consideração o aluno nos contextos em que está inserido.

Destarte, além das características previstas para o professor de LE, mencionadas acima, ao professor de LEC são requeridas outras bastante específicas. As professoras citam, primeiramente, aquelas relacionadas aos aspectos afetivo-emocionais, em que Nati (E4, 15/08/2008) é enfática ao trazer um exemplo vivenciado por ela de que a falta de “gosto pela criança” não contribui para o desenvolvimento de aulas “cativantes” e, em suas palavras, “não dá certo”. Quando as professoras mencionam que o fato de o aluno ser “menor”³ requer

³ Neste caso as professoras se referem aos alunos do primeiro e segundo anos.

Quadro 2: Papel do professor de LE e de LEC, segundo professoras participantes do estudo.

Chart 2: The role of the FL teacher and FL teacher for children according to the teachers who take part in the study.

Professora, fonte	Papel do professor de LE	Papel do professor de LEC
Verdade E1, 06/07/2008	É responsável por fazer o aluno gostar da escola, do que é oferecido nela, da parte de leitura, é a escola que possibilita e tem meios teóricos pra levar o aluno a gostar.	É a mesma coisa, ele tem que fazer com que o aluno interaja na aula com o que ele goste, com que ele aprenda, por que a partir do momento que ele gosta ele aprende.
Analu E2, 09/07/2008	(relutante) eu acho que o professor tá ali, ele é um formador numa LE e que vai facilitar a aprendizagem do aluno, porque como em tantas outras disciplinas, ele vai levar pro aluno tanto a prática quanto a teoria, de conhecer as palavras as frases.	Para as crianças leva mais tempo pra ensinar porque são palavras desconhecidas, pronúncia diferenciada de uma palavra da outra, os maiores já conhecem, quando chegam lá no sexto, já têm uma noção, os menores não, é o início, língua diferente, requerem mais atenção.
Coralina E3, 10/07/2008; Q1, 21/02/2008	É fazer com que o aluno consiga absorver, consiga aprender.	Significa trabalhar como se fosse uma alfabetização
Nati E4, 15/08/2008	Acho que primeiramente dominar a disciplina pra depois tentar transmitir ((o domínio)) é você saber o que você está indo fazer em sala de aula, eu vou trabalhar cores, o que eu vou trabalhar? o que vou levar pro meu aluno? de que maneira vou trabalhar? acho que primeiro tem que ter essa visão do que vai fazer em sala de aula /.../ acho que na maneira do possível estou tendo este domínio.	Tem diferença, porque se o professor não souber conquistar a criança, ela não vai ter um aprendizado de qualidade, então, ele tem que gostar de criança e se ele não gosta não adianta nem ele entrar em sala porque a gente tem exemplo de professor que não gostava de criança e não deu certo /.../ tem, a maneira de conduzir a aula ((tem feito isso)) primeiro falando a LM aí depois passando para a LI, mostrando a relação de uma com a outra.
Tuchi E5, 29/09/2008	Primeiro lugar é buscar o conhecimento, ir se aperfeiçoando, melhorando e também tem que ter planejamento e desenvolver atividades que o aluno goste de participar, tem que chamar a atenção do aluno /.../ o professor tem que cativar eles, tem que buscar, ler, conhecer o aluno, porque não é só ser professora de LE e acabou, não dá certo, tem que conhecer, tem que conversar, ter contato com ele.	... lembro o dia que você foi me observar no primeiro ano que eu passei várias partes da casa e você me deu a sugestão de passar um por vez, então eu percebi que realmente eles aprendem melhor e também com jogos, brincadeiras, músicas, eu acho que é diferente pra eles /.../ com os adolescentes tem que conversar mais, os pequenos são meigos, querem carinho, um abraço são sinceros expressam realmente o que sentem.

delas uma atenção maior, deixam clara a necessidade de se conhecerem as características, necessidades e competências dos aprendizes, nos moldes defendidos por Scott e Ytreberg (1990) e Harmer (2002), por exemplo, remetendo para a compreensão de que cada criança precisa de tempo para aprender, levando-se em consideração o nível de maturidade em que se encontra, já que este é afetado por inúmeros fatores contextuais. Há, pois, uma ênfase na defesa da LE como sensibilização para o gosto, em

que se destaca o lado afetivo em termos como “gostar da criança” e “cativar”.

No processo de aprendizagem, além da idade, da maturidade, há de se atentar para a abordagem utilizada, as atividades ofertadas, ou seja, ao professor importa conhecer as circunstâncias em que seus alunos estão envolvidos, e não simplesmente observar a faixa etária em que se encontram. Isso culmina, de acordo com as professoras, em proposta de ensino de qualidade aos

Quadro 3: Papel do professor de LE evidenciadas nas perspectivas estruturante e interativo-constructivista.
Chart 3: Role of the FL teacher evidenced in the structural and interactive-constructivist perspectives.

Perspectiva estruturante	Perspectiva interativo-constructivista
Detentor do conhecimento	Facilitador da aprendizagem
Transmissor de conteúdos relacionados à disciplina	Incentivador para desenvolver o gosto do aluno pela escola e atividades nela desenvolvidas
Conhecedor das metodologias de ensino	Propiciador de contato teórico e prático da disciplina com o educando
	Ter conhecimento e buscar aperfeiçoamento
	Planejar as ações
	Propor atividades que despertem o interesse do aluno
	Cativar e conhecer o aluno e o contexto do qual faz parte, mediante interação

Quadro 4: Papel do professor de LEC – Indícios de possível migração para a perspectiva interativo-constructivista.
Chart 4: The role of the FL teacher for children – Evidences of a possible migration to the interactive-constructivist perspective.

Indícios de possível migração para a perspectiva interativo-constructivista
Gostar de criança
Dosar conteúdos
Cativar e conhecer o aluno
Propor ensino de qualidade
Falar em LM e depois em LI
Dedicar maior atenção, pois os aprendizes são menores
Compreender o tempo que o aluno precisa para aprender
Incentivar para desenvolver o gosto do aluno pela disciplina
Prover momentos de interação entre os aprendizes por meio de diferentes atividades e metodologias

educandos, em que sejam “alfabetizados na nova língua”, atentando para a dosagem de conteúdos, de forma que consigam compreendê-los. Nesse sentido, para elas, essa “alfabetização” consiste em usar primeiramente a língua materna e, posteriormente, a LE, o que vem ao encontro dos pressupostos defendidos por Moon (2000), Cameron (2001), Pinter (2006), dentre outros, que veem as experiências vivenciadas na língua materna como fortes propulsoras de aprendizagem em outra(s) língua(s), além

de oportunizarem melhor compreensão de sua própria. Na Situação 1, a professora Nati apresenta conteúdo novo para as crianças, intercalando língua materna e LE, procurando relacionar o conteúdo com o cotidiano delas, de forma que possam participar da aula, ainda que não consiga obter a atenção de todos, já que alguns dispersam e brincam com os colegas. Isso é compreensível, pois o assunto é brincado e estavam eufóricos para contarem novidades.

Situação 1

Professor: alfabetizador na nova língua e incentivador para desenvolver o gosto do aluno pela disciplina
Situação 1: Aula da professora Nati – Escola “Esperança”

66ª OBSERVAÇÃO GERAL /13ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA

DATA: 17/10/2008 (sexta-feira) HORÁRIO: 14 às 15 h ANO: 1º ano B

ALUNOS MATRICULADOS: 24 ALUNOS PRESENTES: 23 (11 meninos e 12 meninas)

Desenvolvimento da aula: Quando chego, gritam meu nome e me convidam para entrar. Cumprimentam-me em unísono:

As* – *Good afternoon. How are you?*

Pq – *I’m fine.*

As – *Fine, thanks.*

Contam juntos as *girls* e *boys* presentes, em LI. A professora anota na lousa os totais.

P – **O que nós comemoramos semana passada?**

As – **Dia das crianças.**

Dialogam sobre os presentes que ganharam. Nati então pergunta:

P – **Quem tem ball?**

A1 – **Eu!**

P – **O que é ball?**

A2 – **Bola.**

Faz o mesmo com *doll* e *car*. Os alunos já sabem o que as palavras significam. Nati pede para que tragam um de seus brinquedos na próxima aula de LI. As crianças aprovam a ideia. Em seguida a professora entrega uma atividade. Ao recebê-la, um dos meninos diz:

A3 – **É o Relâmpago McQueen.**

P – **São cars. Vamos responder a atividade juntos.**

Segue questionando-os, e eles respondem. Escrevem a quantidade em cada desenho (*three* e *one*).

A4 – **A professora escreveu *one* (lendo tal qual se escreve).**

P – **Em inglês se escreve de um jeito e se lê de outro.**

É difícil fazer que todos participem. Enquanto alguns se esforçam para executar, outros se distraem com os colegas e brincam. Percebo que um grupo de meninos lê as atividades fluentemente, inclusive as palavras em LI. Passam, então, a colorir as figuras nas cores solicitadas. Conforme vão terminando, se dirigem até a mesa da professora para colarem a atividade no caderno de LI.

Nota: *Siglas usadas para a transcrição: As - alunos falando simultaneamente; Pq - pesquisadora; P - professora; A1 - aluno falando individualmente.

Nesta aula Nati usou bastante a LE em comandos, agradecimentos e elogios, o que é aconselhável, de acordo com Scott e Ytreberg (1990), Cameron (2001), Pinter (2006) e Moon (2000). Embora as crianças estivessem assentadas em cadeiras dispostas em filas, durante o desenvolvimento da atividade, andavam pela sala, conversavam entre si, mostravam seus trabalhos, comparavam-nos etc. e vejo que isso é muito importante para eles, mesmo que, às vezes, a aula fique um pouco ‘tumultuada’. Chamou-me a atenção o cuidado de Nati em trazer figuras com as quais as crianças estão acostumadas, ou seja, de seu contexto, principalmente, no caso da aula descrita, os meninos que costumam brincar com Relâmpago McQueen, oportunizando-lhes recontextualização, mediante apropriação de sentidos (Baquero, 1998). A técnica de questionamentos para apresentar conteúdos, quer dizer, a busca em fazer que as crianças interajam com a professora, entre si e com o próprio conteúdo da disciplina, foi uma constante nas aulas observadas com a maioria das participantes do

estudo, reforçando pressupostos defendidos por Phillips (2003) de que aulas de LE devem oferecer oportunidade de desenvolvimento de diferentes estratégias e habilidades ao contemplarem atividades que envolvam audição/escuta, fala, escrita e leitura.

Perspectivas evidenciadas na prática docente de Língua Estrangeira para crianças

Se a situação acima aponta para uma aula que busca enquadrar-se, ainda que superficialmente, em uma perspectiva interativo-construtivista (Vygotsky, 1993; Cameron, 2001, dentre outros), das setenta e três (73) aulas observadas, pude perceber não ser regra. Considerando a coexistência das perspectivas estruturante e interativo-construtivista, trago na sequência um quadro demonstrativo (Quadro 5) que mostra o papel adotado pelas professoras durante as aulas que acompanhei no primeiro ano. Ainda que não seja analisado neste momento

o papel do aluno, opto por apresentá-lo no quadro, pois compreendo existir interdependência entre o papel adotado pelo professor e pelo aluno⁴. Os dados mostram que no primeiro ano a maioria das professoras mantém postura que mescla tendências, ao se envolverem diretamente com os alunos desafiando-os a terem a mesma postura. Essa mescla de tendências é boa, por evidenciar momento de transição e mudança por parte das docentes. As aulas de Analu enquadraram-se mais em uma perspectiva de transmissão de conteúdos, inclusive já no primeiro ano, fato que, com as demais, foi constatado apenas no quinto ano.

O Quadro 6, referente às aulas observadas no quinto ano, traz novos elementos para a discussão. É visível um decréscimo da ação docente no papel de facilitador/interagente e consequente acréscimo no papel de transmissão e mescla das duas perspectivas.

Pude perceber, ao longo do acompanhamento das aulas, aumento de preocupação com o cumprimento do

conteúdo proposto no Programa de Ensino e ênfase no ensino de estruturas. Diferentemente do que aconselham Vygotsky (1993) e Baquero (1998), e das observações feitas por Coralina, de que “os alunos dos anos iniciais necessitam mais de atividades lúdicas e muito material visual, atrativo que ‘desperte’ a atenção” (Q1, 21/02/2008), lamentavelmente, o lúdico, a exploração do brincar e a interação entre professor X aluno e alunos entre si, vão perdendo espaço para atividades escritas de perguntas e respostas, em que o professor explica, escreve na lousa e o aluno copia e responde em seus cadernos. É o que mostra a situação que segue, referente a uma das aulas de Analu, em que o professor aparece como transmissor de conteúdos ao reproduzir listas de numerais, no quinto ano, sob o argumento de que precisam ser retomados “para fixação e porque recebemos alunos novos a cada ano, que vêm de cidades onde a LI não é ofertada”.

Situação 2

Professor: transmissor de conteúdos a serem assimilados pelos alunos

Situação 2: Aula da professora Analu – Escola “Felicidade”

38ª OBSERVAÇÃO GERAL/6ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA

DATA: 24/04/2008 (quinta-feira) HORÁRIO: 13 às 14 h ANO: 5º ano B

ALUNOS MATRICULADOS: 22 ALUNOS PRESENTES: 18 (9 meninos e 9 meninas)

Desenvolvimento da aula: Entramos juntas e cumprimentamos os alunos. Fazem uma oração, como de costume. Uma aluna pega os cadernos no armário. Analu pede a atenção e diz que na aula passada iniciaram o conteúdo sobre os números a partir de um texto e que hoje o continuarão. Escreve na lousa e pede que copiem:

_____, June, 12th, 2008.

Today is Thursday. Hoje é quinta-feira

1) *Numbers* – Números:

Zero – zero *One* – um *Two* – dois *Three* – três *Four* – quarto *Five* – cinco
Six – seis *Seven* – sete *Eight* – oito *Nine* – nove *Ten* – dez *Eleven* – onze
Twelve – doze *Thirteen* – treze *Fourteen* – catorze *Fifteen* – quinze *Sixteen* – dezesseis
Seventeen – dezessete *Eighteen* – dezoito *Nineteen* – dezenove *Twenty* – vinte

A partir do número vinte, Analu pede a participação e atenção dos alunos. Questiona-os sobre como poderia ser o número vinte e um. Alguns alunos sugerem a junção do vinte com o numeral um. Assim, a professora explica como devem proceder com a escrita dos numerais até cem.

Twenty-one – vinte e um *Twenty-two* – vinte e dois *Twenty-three* – vinte e três
Twenty-four – vinte e quatro *Twenty-five* – vinte e cinco *Thirty* – trinta
Forty – quarenta *Forty-seven* – quarenta e sete *Fifty* – cinquenta
Sixty – sessenta *Sixty-nine* – sessenta e nove *Seventy* – setenta
Eighty – oitenta *Ninety* – noventa *One hundred* – cem

Alguns alunos reclamam que estão cansados de copiar. A professora pede para que copiem tudo, pois na próxima aula haverá avaliação. Quando quase todos já haviam copiado, lê os numerais e pede para os alunos repetirem. Em seguida escreve um exercício na lousa:

Circule somente as palavras que são números: *mother – three – seven – eye – sister – twelve – nose /.../*

⁴ Como nesta seção são analisados os dados relativos às professoras, eles aparecem em negrito (Quadros 5 e 6). Na seção *Posturas dos alunos evidenciadas na aprendizagem de Língua Estrangeira*, em que serão discutidos os dados relativos aos alunos, estes é que aparecerão em negrito.

Quadro 5: Papel das professoras e dos alunos, com base nas aulas observadas no primeiro ano.

Chart 5: Role of teachers and students, based on classes observed in the first grade.

1º ano	Professora	Aluno	Professora	Aluno	Professora	Aluno
	Interação	Coparticipação	Transmissão	Passividade	Mescla transmissão/ interação	Receptores / participativos
Coralina	1	1			7	7
Analu			6	5	2	3
Nati	3	2	1	3	4	3
Verdade	2	2			3	3
Tuchi			2	2	5	5

Quadro 6: Papel das professoras e dos alunos, com base nas aulas observadas no quinto ano.

Chart 6: Role of teachers and students, based on classes observed in the fifth grade.

5º ano	Professora	Aluno	Professora	Aluno	Professora	Aluno
	Interação	Coparticipação	Transmissão	Passividade	Mescla transmissão/ interação	Receptores / participativos
Coralina	1	2	2	4	5	2
Analu			7	7	1	1
Nati	1	1	4	4	3	3
Verdade	3	3	1	1	2	2
Tuchi	1	1	3	4	2	3

Embora na aula descrita os alunos tenham se portado de forma mais disciplinada que em aulas anteriores observadas, estes não participaram ativamente, na maior parte do tempo, pois apenas copiavam mecanicamente. Os alunos devem trabalhar individualmente, e a professora atrela a necessidade da cópia para fins avaliativos. Concorde que conteúdos já trabalhados precisam ser retomados, entretanto, outras metodologias podem ser utilizadas, de forma que ofereçam condições de o aluno interagir e realmente aprender contextualizada e significativamente. A cópia não garante que o conteúdo proposto seja “fixado”, ademais, a discussão precisa ser ampliada, para que se compreenda em que medida a reprodução de uma lista de numerals auxilia na construção de conhecimentos em LE.

Diante do que foi visto, ouvido e discutido com as docentes, reconhecemos a existência de um “aspecto desafiador do ensino de LE para crianças”, conforme sustenta Tonelli (2007, p. 116). As docentes apontam para a necessidade de o professor ter formação adequada, principalmente por atuar em anos iniciais, em que os alunos se encontram em momento particular de aprendizado. Em vários momentos de discussão mostraram-se indignadas com a visão que alguns têm, inclusive no convívio escolar, de que “qualquer professor” pode lecionar LE (Santos, 2005). Para elas, justamente por ser o contato inicial com a

língua-alvo é que o professor necessita estar devidamente preparado, pois, consoante elas, o “básico é tudo!”.

O aluno e a aprendizagem de Língua Estrangeira

Como fiz na seção anterior, em que tratei do papel do professor de LE e LEC, trago a visão das participantes acerca do papel do aluno, primeiramente, com base nas respostas dadas durante as entrevistas e, posteriormente, nos dados inferidos pela observação, para que possa ser feita a análise comparativa entre o dizer e o fazer.

Papel do aluno na aprendizagem de Língua Estrangeira

No Quadro 7, apresento a opinião das docentes sobre o papel do aluno na aprendizagem de LE, independentemente da idade, e o papel da criança como aprendiz da língua, ou seja, do aluno que frequenta anos iniciais do EF, mediante possíveis diferenças devido à faixa etária.

Os excertos de entrevistas registrados no quadro acima mostram que os professores caracterizam e almejam um aprendiz de LE como sujeito ativo/participante, capaz de aprender os conteúdos que são trabalhados e entender

Quadro 7: Papel do aluno na aprendizagem de LE, segundo as professoras participantes do estudo.

Chart 7: Role of the student learning a FL, according to the teachers participating in the study.

Professora, fonte	Papel do aluno na aprendizagem de LE	Papel da criança Diferenças entre menores e maiores
Verdade E1, 06/07/2008	Não pode ser mero espectador né, ele tem que ser um aluno ativo, mas quem vai fazer com que ele seja ativo também é o professor.	Os pequenos mostram que gostam mais, porque vêm de outra fase e de outro período da educação, os do sexto, sétimo anos, já têm mais dificuldades, às vezes já não gostam da aula, talvez porque não teve esse contato desde pequenininho, muito aluno vai ter contato com LI só no sexto ano, quando vão ficando maiores são poucos que sentem prazer pela aula.
Analu E2, 09/07/2008	É entender e aprender aquilo que tô trabalhando, palavras, o significado, o porquê de estar aprendendo.	Os menores têm mais entusiasmo né, você vê que eles procuram entender, procuram questionar, eu percebo sim.
Coralina E3, 10/07/2008	É ser participante.	((O aluno)) não é diferente, se tem um aluno que não respeita o professor, isso acontece lá no primeiro ano e no sexto ano da mesma forma, vejo que o comportamento não difere, mas a situação, o contexto em que o aluno se encontra é diferente.
Nati E4, 15/08/2008	A partir do momento que ele tem um profissional ali auxiliando ele, é estar se interessando e buscando.	O pequenininho quer estar perto de você, pede pra repetir, pra ele ir pra casa falar, então tem diferença, os pequenos têm mais interesse que os maiores.
Tuchi E5, 29/09/2008	Acho que são essas mudanças essas tecnologias, há uma transformação e é difícil prender a atenção, não sei se é por causa da família que não tem mais base, pais saem para trabalhar e eles não têm um porto seguro.	Gostar, ter prazer em aprender porque é algo que vai ajudá-los no dia a dia na vida deles, porque eles estudam para o futuro, vão aprender a relacionar o conteúdo com o dia a dia, vai chegar lá fora e vai ter contato com ele, até no laboratório de informática também.

os motivos de estar aprendendo a LE. Além do mais, o aluno interessa-se pelo aprendizado, buscando aprimorar-se e prestar atenção na aula. As participantes afirmam que têm observado diferenças de acordo com a idade em que os aprendizes se encontram. Em análise aos excertos de entrevistas dispostos na terceira coluna do quadro anterior, é possível detectar que, para as professoras, alunos de anos iniciais enquadram-se em outro contexto/período da educação, ou seja, em um tempo em que as mudanças acontecem muito rapidamente, tendo contato com LE na sociedade desde pequenos e, conseqüentemente, a escola precisa acompanhar estes avanços (Libâneo, 2006). Para elas, crianças gostam mais de LE do que alunos maiores, mostram-se mais interessadas, entusiasmadas e questionadoras e aprendem a relacionar o conteúdo com o dia a dia. A relação do conteúdo com o cotidiano também não pode ser atribuída ao fator idade, uma vez que depende da abordagem adotada pelo professor.

Outro fator relevante apontado é que essa clientela socializa com a família o que aprende em LE, o que dá a entender que, com o passar dos anos, essa relação

vai se perdendo. Atentando para os dizeres das sessões reflexivas, alunos de anos posteriores têm dificuldades e não gostam de LE. Mudanças nas metodologias usadas pelos professores, deixando de lado a ludicidade em detrimento de ensino mais gramaticista e de cópia podem ser possíveis causas para o desinteresse. O argumento de que estudam LE para o futuro também contribui para isso. Essa visão está atrelada à importância de se conhecerem novos idiomas para o mercado de trabalho competitivo e excludente (Assis-Peterson, 2008). Defendo, entretanto, um ensino significativo já no momento em que acontece e não somente na idade adulta.

Posturas dos alunos evidenciadas na aprendizagem de Língua Estrangeira

Durante as aulas observadas, atentei para posturas seguidas pelas professoras e por seus alunos. O Quadro 8 apresenta visão do papel adotado pelos alunos do primeiro ano, em que se evidencia mescla de posturas (receptores/participativos) em boa parte das aulas observadas.

Quadro 8: Papel das professoras e dos alunos, com base nas aulas observadas no primeiro ano.

Chart 8: Role of teachers and students, based on classes observed in the first grade.

1º ano	Professora	Aluno	Professora	Aluno	Professora	Aluno
	Interação	Coparticipação	Transmissão	Passividade	Mescla transmissão/ interação	Receptores / participativos
Coralina	1	1			7	7
Analu			6	5	2	3
Nati	3	2	1	3	4	3
Verdade	2	2			3	3
Tuchi			2	2	5	5

Já no Quadro 9 aparece a postura adotada pelos alunos do quinto ano, em que, a exemplo das mudanças observadas quanto ao papel do professor – aumento de postura estruturante –, fica evidente o aumento na postura de passividade.

Há evidências, tanto na fala das professoras quanto em suas ações em sala de aula, que, de uma forma geral, o aluno não é tomado como um ser totalmente desprovido de conhecimentos, ainda que esteja iniciando sua trajetória educacional; por isso, ele é visto como um ser ativo, nos moldes defendidos por Vygotsky (1993), Cameron (2001) e Phillips (2003), por exemplo. Esse fato implica esperança de que a criança participe efetivamente das atividades propostas e compreenda os conteúdos. Seguindo a mesma linha de raciocínio que tem norteado sua fala e prática, Verdade, por exemplo, acredita que os alunos se tornam ativos se o professor se chegar ao máximo até eles, por meio de linguagem acessível e envolvimento com o contexto:

[...] primeiramente procurando um relacionamento o melhor possível com eles, usando a linguagem deles, pra me aproximar deles né, e procurando relacionar o conteúdo que nós temos que passar pro aluno com o conhecimento de mundo deles (Verdade, E1, 06/07/2008).

Ações conforme as desenvolvidas por Verdade possibilitam aos alunos, inclusive, compreenderem os motivos que os levam a ter contatos com uma língua diferente da sua, que ultrapassam, ou pelo menos deveriam ultrapassar, razões meramente burocráticas, e serem vistas como uma oportunidade a mais de expandir conhecimento sobre si próprio, sua língua e sua(s) cultura(s), pelo conhecimento do outro. Entretanto, para envolver o aluno participativamente, exige-se mais das professoras quanto ao conhecimento da língua e uso de atividades e materiais diversos, que podem ser obtidos por meio de mais estudo e pesquisa, os quais demandam tempo que as professoras não têm, devido à sobrecarga de atividades e turmas. Outro desejo abordado é o de que os aprendizes sintam interesse pelo aprendizado. Isso é possível quando

a aula for planejada atentando para a realidade em que a turma está inserida, as diferenças de idade e níveis de conhecimento, bem como oportunizando-lhes atividades motivadoras e significativas.

Relação entre idade dos alunos e o contexto de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira

Interessante observar as diferenças apontadas pelas professoras entre alunos menores e maiores. Ao afirmar que os alunos menores “vêm de outra fase e de outro período da educação”, Verdade demonstra reconhecer que a educação tem passado por mudanças importantes que têm se refletido também em alterações no papel do professor e do aluno. Em sua prática, ela tem reforçado isso, pois, por exemplo, na maioria das aulas observadas, manteve uma postura em que se evidenciam muitos traços da perspectiva interativo-constructivista e obteve resposta por parte dos alunos dentro da mesma perspectiva. Essa “outra fase da educação” traz como consequência o contato “precoce” com a LE, ainda na EI e/ou em anos iniciais, o que, de acordo com as professoras, tem desencadeado um gosto maior pela língua, do que aquele evidenciado por alunos de anos posteriores.

De fato, em minha prática cotidiana e durante o período de observação, notei que, com o passar dos anos, as crianças perdem o interesse pela aprendizagem de LE e passam a apresentar dificuldades não detectadas inicialmente. Esses fatos nos levaram a refletir sobre possíveis causas da perda de interesse e do aparecimento de dificuldades. Dentre elas, acredito que, além das mudanças próprias da idade, que de certa forma direcionam os interesses a outras atividades, a ênfase no ensino da estrutura da língua, a partir de exercícios mecânicos de treino de escrita e pronúncia sem qualquer relação com o contexto do aluno, faz com que se desinteressem. Ademais, a troca constante de professores e a cobrança exacerbada em outras disciplinas também foram mencionadas como possíveis causas.

Alunos dos primeiros anos costumam ser mais dependentes dos professores, por conseguinte, acabam

Quadro 9: Papel das professoras e dos alunos, com base nas aulas observadas no quinto ano.

Chart 9: Role of teachers and students, based on classes observed in the fifth grade.

5º ano	Professora	Aluno	Professora	Aluno	Professora	Aluno
	Interação	Coparticipação	Transmissão	Passividade	Mescla transmissão/ interação	Receptores / participativos
Coralina	1	2	2	4	5	2
Analu			7	7	1	1
Nati	1	1	4	4	3	3
Verdade	3	3	1	1	2	2
Tuchi	1	1	3	4	2	3

estreitando laços com eles, isto é, se o próprio professor permitir que isso aconteça. Durante o ano letivo em que estive em campo, em muitos momentos pude perceber essa característica. As crianças iam ao encontro das professoras de LE, quando estas ainda estavam no portão da escola, na sala dos professores, antes do início das aulas ou na hora do intervalo, oferecendo-se para levar seus materiais, ou, ainda, com frases emblemáticas que traduzem o interesse pela aula e pela professora, como “oba, hoje é aula com a *teacher*”, coro uníssono em forma de melodia “inglês, inglês, inglês!”, dentre outras. Quase sempre as professoras foram recíprocas e mostravam-se totalmente acessíveis aos alunos, que eram, geralmente, os das turmas de primeiro ano. Isso já não era tão evidente com alunos do quinto ano, que não se envolviam muito com as professoras.

A relação do conteúdo de LE com o cotidiano do aluno permite uma interação maior entre a língua a ser aprendida com sua “presença real” fora de sala de aula, tanto que as professoras já descobriram uma socialização maior desta entre alunos e familiares, especialmente, novamente, com os alunos mais novos. Quando o professor passa a mostrar a presença da LE no dia a dia, eles passam a vê-la como algo presente e que pode ser “usada” em seu cotidiano. Há concordância entre mim e as professoras de que o papel adotado pelo aluno depende muito de seu próprio papel.

No caso de Analu, cuja prática baseia-se, sobretudo, em perspectiva tradicional, nota-se que, tanto no primeiro quanto no quinto ano, não difere sua postura, o que reflete também numa atitude passiva por parte dos alunos, embora tenha sido possível evidenciar que, no primeiro ano, os alunos esboçaram momentos de participação e interação entre seus pares. Todavia, se os alunos do primeiro ano, no caso das aulas observadas de Nati, Coralina e Tuchi, mostraram-se participativos, os alunos do quinto ano dessas mesmas professoras responderam, na maioria das vezes, consoante perspectiva adotada pelas professoras, em que se pôde observar postura de transmissão ou mescla das posturas estruturante e interativo-constructivista.

Considerações finais

Neste artigo, em que discuti o papel do professor no ensino de LEC, ficou evidente a existência de diferenças marcantes entre o ensino de LE em anos mais avançados e em anos iniciais. Para as docentes participantes do estudo, desenvolver aulas de LE em anos iniciais requer muito mais esforços por parte delas, pois em muitos momentos não se sentem devidamente preparadas para desempenharem seu papel. É visível, também, a existência concomitante das perspectivas estruturante e interativo-constructivista nas práticas cotidianas de sala de aula, principalmente em anos finais do EF, em busca de uma prática significativa e reflexiva, provavelmente resultado do processo de formação continuada no qual estão inseridas, no Projeto NEPALI. Há um esforço permanente em dedicar atenção aos alunos e incentivá-los para que gostem da LE. Além do desafio da preparação requerida ao professor, outro grande desafio é compreender o papel do aluno no processo de aprendizagem de LE.

Sobre esse assunto, apresentei e discuti o modo como as professoras veem seus alunos, e que almejam tê-los como sujeitos ativos. Já os alunos de LE de anos iniciais são caracterizados como indivíduos que demonstram mais interesse pela língua em questão e assim o fazem por terem contato com ela – direto, via escola, ao iniciarem o período de educação sistematizada, ou indireto, via sociedade – e mostram-se questionadores. Diferentes posturas foram registradas, entre alunos de anos iniciais e anos posteriores e foram relacionadas às ações desenvolvidas pelas professoras.

Vale ressaltar que no decorrer de todo o estudo os dados e as impressões da pesquisadora foram socializados com as docentes participantes. A intenção não era criticar a prática pedagógica desenvolvida por elas, mas, a partir da descrição das mesmas, propor reflexão. Nesse sentido, os resultados foram discutidos em vários momentos: durante os encontros mensais de formação continuada ofertada pelo Projeto NEPALI, em que questões teóricas, linguísticas e metodológicas eram abordadas com o grupo de professores participantes; em quatro sessões reflexivas que aconteceram bimestralmente ao longo do ano letivo

da coleta dos dados, com a participação das cinco professoras e da pesquisadora; por fim, elas foram convidadas a lerem os resultados descritos na pesquisa e escreverem as impressões que tiveram com a leitura. De acordo com as docentes, e eu compartilho da mesma opinião, os vários momentos de reflexão contribuíram para compreenderem melhor as ações e atividades que desenvolvem em sala, o que possibilitou reestruturação da prática docente, no que diz respeito às escolhas metodológicas, seleção de materiais didáticos, dentre outros aspectos. A socialização de materiais, dúvidas, angústias, leituras, estudos e experiências propiciaram maior colaboração entre elas, de modo que começaram a desenvolver uma prática coletiva e reflexiva, conforme pressupostos discutidos neste estudo (Vieira-Abrahão, 2004; Vieira-Abrahão *et al.*, 2005; Pimenta e Ghedin, 2005; Gimenez *et al.*, 2008).

Reafirmo, pois, o que disse em estudo já realizado (Santos, 2005, p. 49-50), de que é totalmente equivocada, preconceituosa e prejudicial a ideia de que “não se precisa saber muito inglês para ensinar uma criança pequena porque a criança não sabe nada”. O professor de LE carece não só ter experiência e conhecimento das técnicas de ensino para a faixa etária com a qual está trabalhando, como também ser especializado na língua que intenciona ensinar.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. 2006. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Contexturas*, 9:9-19.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. 2002. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3ª ed., Campinas, Pontes, 75 p.
- ASSIS-PETERSON, A.A. (org.). 2008. *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos/Cuiabá, Pedro e João Editores/EdUFMT, 233 p.
- BAQUERO, R. 1998. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 168 p.
- CAMERON, L. 2001. *Teaching languages to young learners*. Cambridge, Cambridge University Press, 258 p.
- CELANI, M.A.; MAGALHÃES, M.C.C. 2005. Reflective sessions: A tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1):135-160.
- COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. 2002. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Polifonia*, 5:1-25.
- CAMPOS, H.C. 1979. *Como pensamos*. 4ª ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 274 p.
- GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V.L.L.; FURTOSO, V.B.; SANTANA, I. 2008. A pesquisa participativa no desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês. In: G. GIL; M.H. VIEIRA-ABRAHÃO, *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, Pontes, p. 303-318.
- GÓMEZ, A.I.P. 2000. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: A.I.P. GÓMEZ; J.G. SACRISTÁN, *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed., Porto Alegre, Artmed, p. 353-375.
- HARMER, J. 2002. *The practice of English language teaching*. 3ª ed., Cambridge, Longman, 371 p.
- IMBERNÓN, F. 2005. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5ª ed., São Paulo, Cortez, 119 p.
- LIBÂNIO, J.C. 2006. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 10ª ed., São Paulo, Cortez, 104 p.
- MOON, J. 2000. *Children Learning English*. Oxford, Macmillan Heinemann, 192 p.
- NÓVOA, A. 1995. Os professores e as histórias da sua vida. In: A. NÓVOA (org.), *Vidas de professores*. 2ª ed., Porto, Porto Editora, p. 11-30.
- PAIVA, V.L.M.O. 2003. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: C.M.T. STEVENS; M.J.C. CUNHA (org.), *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, p. 53-84.
- PHILLIPS, S. 2003. *Young learners*. Oxford, Oxford University Press, 182 p.
- PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.). 2005. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed., São Paulo, Cortez, 224 p.
- PINTER, A. 2006. *Teaching young language learners*. Oxford, Oxford University Press, 180 p.
- PORTO, Y.S. 2004. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: A.J. MARIN (org.), *Educação continuada*. 2ª ed., Campinas, Papirus, p. 11-37.
- ROCHA, C.H.; BASSO, E.A. (org.). 2008. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos, Claraluz, 256 p.
- SANTOS, L.I.S. 2005. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Cuiabá, MT. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 230 p.
- SANTOS, L.I.S. 2009. *Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. São José do Rio Preto, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 274 p.
- SCHÖN, D.A. 2000. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 256 p.
- SCOTT, W.A.; YTREBERG, L. 1990. *Teaching English to children*. New York, Longman, 115 p.
- TONELLI, J.R.A. 2007. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: J.R.A. TONELLI; S.G.M. RAMOS (org.), *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina, Moriá, p. 107-136.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). 2004. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, Pontes/Arte Língua, 191 p.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.; FREIRE, M.M. (org.). 2005. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas, Pontes, 352 p.
- VYGOTSKY, L.S. 1993. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 194 p.
- ZEICHNER, K.M. 2008. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103):535-554.
- ZEICHNER, K.M. 2003. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contribuições. In: R.L.L. BARBOSA (org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo, Editora UNESP, p. 35-55.

Submissão: 11/03/2010

Aceite: 06/04/2010

Leandra Ines Seganfredo Santos

UNEMAT/Sinop

Universidade do Estado de Mato Grosso

Campus Universitário de Sinop

Departamento de Pedagogia

Avenida dos Ingás, 3001, Centro,

78555-000, Sinop, MT, Brasil

Apêndice A

Instrumento para registro das aulas observadas

Cabeçalho

Professora: _____ Escola: _____

_____ Observação Geral / _____ Observação da Professora

Data: _____ Horário: _____ Ano/Turma: _____

Alunos matriculados: _____ Alunos presentes: _____ Meninos: _____ Meninas: _____

Anotações pré-aula: _____

Descrição do cenário: _____

Descrição dos alunos: _____

Descrição da postura da professora: _____

Desenvolvimento da aula: _____

Análise do que foi visto: _____

Anotações pós-aula: _____

Apêndice B

Amostra de quadro demonstrativo das observações realizadas e suas respectivas categorias

Prof.	Conteúdo	Papel da professora	Papel dos alunos	Material utilizado	Metodologia	Ligação com o contexto	Revisão de aulas anteriores	Ênfase	Registros escritos	Uso de LI além do conteúdo
Coralina	School, boy, girl, friends	Interação constante com os alunos	Co-participantes	Cartazes, recortes de bonecos, sulfite (usados), lápis de cor, cola	História inventada, desenho dirigido, colagem	Prazer de vir pra escola	Hi, Hello; teacher (oral)	Oralidade	Somente as palavras dos cartazes pela professora	Cumprimento em LI
	House, father, mother, sister, brother, family, dog	Interação constante com os alunos	Co-participantes	Cartaz, folha mimeografada, lápis de cor	História inventada, pintura de desenho mimeografado	Importância da família; cuidado com animais dentro de casa	Boy, girl; colors (oral)	Oralidade	Somente a palavra house no cartaz	Comandos em LI (students, please) Cumprimento em LI
Terezinha	Family, father, brother, mother, sister	Dificuldade de interação com os alunos	Passivos	Cadernos de LI, folha mimeografada, lápis de escrever e de cor	Músicas em LI com CD, cobrir escrita de palavras e colorir desenho	Não houve ligação explícita	Family (oral)	Escrita	Os alunos cobrem a escrita das palavras da folha mimeografada	Cumprimento em LP
	School	Interação com os alunos durante a dinâmica	Co-participantes	Caderno, lápis de escrever e de cor	Dinâmica, passeio, desenho dirigido	Normas existentes na escola	_____	Oralidade	Somente a palavra school no caderno	Comandos em LI (students, sit down, please) Cumprimento em LI
Analu	School	Conduz a aula; transmissor de conteúdo	Passivos, receptores	Quadro, caderno de LI, lápis de escrever e de cor	Atividade escrita e música em LI com CD	Não houve ligação explícita	Family	Escrita	Cópia de frases e palavras	Não houve
	Greetings	Mescla transmissão de conteúdo com momentos de interação	Receptores com momentos de interação com os colegas	Quadro, caderno de LI, lápis e lápis de cor, CD	Atividade escrita, dramatização, música	Ligação com o cotidiano no momento do desenho	_____	Oralidade e escrita	Cópia dos greetings	Não houve
Nati	Colors	Co-participante	Co-participantes	Laboratório de informática; software da Turma da Mônica	Colorir diferentes figuras usando o programa "paint"	Não foi observado	Colors	Oralidade	Não houve	Cumprimento em LI
	Colors and numbers	Interação com a turma e orienta a atividade	Ativos, participativos	Cartela com os números, lápis de cor	Elaboração de um jogo da memória	Não houve ligação explícita	Numbers	Oralidade	Não houve	Cumprimento em LI
Verdade	Colors	Interação constante com os alunos	Ativos, co-participantes	Potes com tinta guache, cadernos de LI, lápis de escrever e de cor	Música em LI sem CD, desenho livre; perguntas e repostas orais	Relacionam o que desenham com o dia-a-dia	_____	Oralidade	Não houve	Todos os comandos usados em sala; expressões; outros conteúdos já aprendidos
	Commemorative date: Indian's Day	Co-participante	Ativos, no que diz respeito à pintura e colagem	Atividade fotocopiada, lápis de cor, cola, revistas velhas, CD	Músicas em LP (com CD) e LI (sem CD), pinturas e colagem dirigidas	Relacionam o Inglês com a comemoração do dia do índio	Não houve revisão explícita	Pintura do desenho, música em LP	Somente as palavras Indian's Day na folha fotocopiada	Cumprimento em LI; comandos, música (Little Indian)

Quadro demonstrativo das observações realizadas em março e abril - Primeiro ano.