

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

CHRISTIANE BATINGA AGRA

**INGLÊS SE APRENDE NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A
INTRODUÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I À LUZ
DOS MULTILETRAMENTOS**

Maceió

2016

CHRISTIANE BATINGA AGRA

**INGLÊS SE APRENDE NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A
INTRODUÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I À LUZ
DOS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

Maceió

2016

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

A277i

Agra, Christiane Batinga.

Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no Ensino Fundamental I à luz dos multiletramento / Christiane Batinga Agra. – 2016.

135 f. : il.

Orientador: Sérgio Ifa.

Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 93-98.

Apêndices: f. 98-127.

Anexos: f. 128-135.

1. Língua inglesa -

Estudo e ensino - Crianças. 2. Língua inglesa (Ensino fundamental). 3. Multiletramento. 4. Criticidade. I. Título.

CDU: 802.0:37

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	--	--

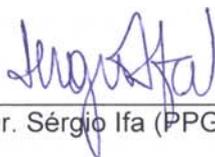
TERMO DE APROVAÇÃO

CHRISTIANE BATINGA AGRA

Título do trabalho: "INGLÊS SE APRENDE NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A INTRODUÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:



Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Examinadores:



Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozoli (PPGLL/Ufal)



Profa. Dra. Walkyria Maria Monte Mór (USP)

Maceió, 19 de maio de 2016.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Sérgio Ifa, meu orientador, que acreditou em mim desde o início. Nunca esquecerei seu apoio e toda a confiança que me foi depositada. Muito obrigada por tudo!

À Prof^a. Dra. Rita Zozzoli pelas oportunidades de discussão durante as aulas e por todas as contribuições dadas na Banca de Qualificação.

À Prof^a Dra. Waléria Ferreira pela disponibilidade e pelas contribuições dadas na Banca de Qualificação.

À Prof^a Dra. Walkyria Monte Mor pela disponibilidade em participar da Banca de Defesa.

Ao Prof. Dr. Paulo Stella por todas as oportunidades de aprendizado e discussão durante as aulas.

À Prof^a Dra. Juliana Reichert Tonelli que me apoiou desde o início, mesmo à distância. Seus livros me ajudaram muito, professora!

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL, que contribuíram com suas discussões teóricas para esse estudo.

A todas as crianças participantes da minha pesquisa. Sem vocês nada disso teria acontecido.

Aos funcionários da Escola Elisabeth Anne Lyra, que tornaram possível a realização de minha pesquisa.

Ao Prof. Darlan, pela disponibilidade em participar de um momento com as crianças. Foi muito gratificante!

Aos meus companheiros de estudo, Everton e Lorena. Vocês dividiram comigo angústias e alegrias durante esses dois anos e tornaram o meu caminhar mais leve. Aprendi muito com vocês!

Ao meu marido, Éliton, que me apoiou incondicionalmente. Eu te amo!

À minha família, a base de tudo.

Ao meu pai, que gostaria muito que ainda estivesse comigo, para ter presenciado este momento. Pai, você sempre será o meu maior exemplo!

A Deus, fonte de luz, que tornou tudo isso possível.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender uma experiência de introdução do componente curricular língua inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública da periferia de Maceió (AL). A pesquisa assumiu a visão de língua de Bakhtin/Volochinov ([1929]/2010), que a considera um fenômeno social que só se materializa na presença do outro. O estudo investigou como os processos de interação (VYGOTSKY, 2001;2007) contribuíram na modificação da relação das crianças com a língua inglesa e como a inserção da língua mais cedo na vida escolar dos alunos, além de alicerçar o seu desenvolvimento linguístico-discursivo, contribuiu para a formação cidadã dos alunos envolvidos. O aporte teórico dessa pesquisa foi baseado em estudiosos da Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2003;2005;2010), de ensino de inglês para crianças (ROCHA, 2006;2012; TONELLI e RAMOS, 2007; CAMERON, 2001), de multiletramentos (ROJO, 2012) e de letramento crítico (MONTE MOR, 2015), entre outros. Metodologicamente, a pesquisa, inserida no paradigma qualitativo, é um estudo de caso (LUDKE; ANDRE, 1986). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram planos de aulas, relatos de aula, atividades produzidas pelos alunos, além de entrevistas e rodas de conversa. Os resultados do estudo identificaram que as crianças, em interação com os outros, verbalizaram discursos homogeneizadores e centralizadores, reproduzindo as relações de poder existentes na sociedade contemporânea. A problematização e a reflexão sobre esses discursos lhes possibilitou oportunidades de compreender melhor o mundo onde vivem, sendo capazes de transitar de uma maneira crítica e consciente nos fenômenos globais e locais de nossa sociedade contemporânea. Os resultados também revelam que, a partir do momento que a língua inglesa foi aproximada da realidade dos alunos, pela interação e pelo desenvolvimento de multiletramentos, aprendizagens significativas foram engendradas, o que veio a contribuir na maneira como as crianças passaram a entender e a agir no contexto onde vivem.

ABSTRACT

The aim of the present study was to understand an experience of introduction of English as a school subject with a group of students from Ensino Fundamental I in a public school in the suburbs of Maceió – AL. The research assumed the view of language from Bakhtin/Volochinov ([1929]/2010) who consider it a social phenomenon that can only be materialized in the presence of the other. The study investigated how the interaction processes (VYGOTSKY, 2001;2007) contributed to modify the children's relation with the English language and how the insertion of the language earlier in the school life of the children involved, besides developing linguist-discursive aspects of the language, could also contribute for their civic education. The theoretical framework of the study was based in researchers of Critical Applied Linguistics (RAJAGOPALAN, 2003;2005;2010), teaching English to children (ROCHA, 2006;2012; TONELLI; RAMOS, 2007; CAMERON, 2001), multiliteracies (ROJO, 2012), critical literacy (MONTE MOR, 2015), among others. Methodologically, this research, which is inserted in the qualitative paradigm, is a case study (LUDKE; ANDRE, 1986). The data collection instruments were lesson plans, class journals, activities produced by the children, as well as interviews and informal talks. The results of the study could identify that the children, by interacting with others, verbalize homogenizing and centralizing speeches. They reproduce power relations that are present in contemporary society. By problematizing and reflecting about these speeches the children had opportunities to understand the world where they live in a better way, being able to transit in a critic and conscious form among the global and local phenomenon of our society nowadays. The results also reveal that, since the English language was made closer to the students' reality, through the interaction and development of multiliteracies, significant learning arose and this fact produced effects in the ways the children came to understand and act in the context where they live.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01 – Fronteiras iniciais da pesquisa	38
Fig. 02 – Fronteiras finais da pesquisa	39
Fig. 03 – Quadro resumo das entrevistas	42
Fig. 04 – Quadro resumo das aulas e atividades	45
Fig. 05 – Produção da aluna Anny	54
Fig. 06 – Produção do aluno João.....	54
Fig. 07 – Produção da aluna Emily	55
Fig. 08 – Produção da aluna Jamilly	56
Fig. 09 – Produção dos alunos Antonio e Eliel	56
Fig. 10 – Produção da aluna Maria	74
Fig. 11 – Desenho aluna Ana	76
Fig. 12 – Desenho aluna Marcela	76
Fig. 13 – Desenho da aluna Emily	77
Fig. 14 – Desenho do aluno João	77
Fig. 15 – Sala de aula na Inglaterra	79
Fig. 16 – Produção do aluno João.....	84
Fig. 17 – Produção do aluno João.....	85

LISTA DE FOTOS

Foto 01 - Fachada da loja Barriga Show.....	48
Foto 02 – Fachada da loja JS Bike.....	48
Foto 03 – Fachada da loja Biroška São Mateus.....	48
Foto 04 .- Capa da Revista Combo Kids.....	48
Foto 05 – Capa da revista Coleção Disney Toon	48
Foto 06 - Contra capa da revista Combo Kids	48
Foto 07 – Embalagem do salgadinho Snacks.....	49
Foto 08 – Caixa de Smart TV LG	49
Foto 09 – Fachada de loja	50
Foto 10 – Fachada da lanchonete Opção Lanches	66
Foto 11 – Fachada de loja	66
Foto 12 – Fachada da Associação de Moradores	66
Foto 13 – Fachada Galeto’s Bar	72

SUMÁRIO

Introdução	01
Justificativa da pesquisa	02
Objetivo e perguntas de pesquisa	06
01. Fundamentos Teóricos	08
1.1 Algumas questões sobre a Globalização e o papel do componente curricular Língua Inglesa na sociedade contemporânea	08
1.1.1 Monoculturalismo e transculturalismo	13
1.2 O ensino de língua inglesa para crianças	16
1.2.1 Afinal, quais são as necessidades do aprendiz criança?	17
1.2.2 Que língua é essa com que a criança irá lidar?	20
1.2.3 O aprendizado da língua adicional pela criança	23
1.3 As propostas para o ensino de LIC	26
1.3.1 Letramentos e multiletramentos	28
1.3.2 O ensino através de temas – uma alternativa	31
02. Procedimentos Metodológicos	34
2.1 O contexto da pesquisa	36
2.2 Os participantes da pesquisa	37
2.2.1 Os alunos	39
2.2.2 A coordenadora da escola	40
2.2.3 A professora titular da turma	40
2.2.4 A família dos alunos	40
2.2.5 Eu, a professora pesquisadora	40
2.3 A coleta de dados	41
2.3.1 As aulas	43
2.3.2 A escolha dos temas	44
2.3.3 As atividades realizadas com as crianças	46
2.3.3.1 Os primeiros contatos com os participantes do estudo	46
2.3.3.2 Momento escola	50
2.3.3.3 Momento atividades de lazer	52
2.3.3.4 Momento comida	53

2.3.3.5 Momento final	57
2.4 Procedimentos para interpretação dos dados	59
03. Interpretação dos dados	61
3.1 O que os participantes pensavam sobre essa outra língua?	61
3.1.1 O distanciamento da outra língua	62
3.1.2 O estranhamento em relação à língua do outro	64
3.2 As relações estabelecidas com o outro – o papel da interação	67
3.2.1 A influência das relações de poder	68
3.2.2 A questão da afinidade	74
3.3 O desenvolvimento de multiletramentos	77
3.3.1 O convívio com a diferença	78
3.3.2 A formação cidadã das crianças envolvidas no estudo – a contribuição do Letramento Crítico	83
Uma breve pausa antes de continuar a caminhada	88
Referências	93
Apêndices	99
Anexos	128

INTRODUÇÃO

É inegável a importância que a língua inglesa desempenha em nossas vidas atualmente. De ações cotidianas como ir ao *shopping center* e comer um *hot dog*, à divulgação de resultados de pesquisas científicas em congressos técnicos, a realidade é que o inglês vem desempenhando o papel de língua franca na comunicação internacional. Vários estudiosos (GRADDOL, 1997; RAJAGOPALAN, 2010; KUMARAVADIVELU, 2006) atestam assim, que a língua inglesa tem se colocado como a língua de contato entre diferentes povos e culturas sendo hoje considerada a língua dos negócios, da ciência e da tecnologia.

Estima-se que, hoje em dia, o número de pessoas que falam inglês como língua adicional¹ ultrapasse o número de falantes nativos do idioma. O inglês vem se incorporando às nossas vidas e às nossas culturas e possivelmente aquele que tem pelo menos um básico conhecimento dessa língua terá muito mais possibilidades de entender o mundo que o cerca, interagindo com esse mundo. Clara seria, então, a importância do seu aprendizado nas escolas.

Eu entendo, no entanto, que a importância desse aprendizado vai muito além da perspectiva meramente instrumental citada acima, que enxerga a língua como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005) nas relações entre as pessoas. Para mim, o ensino da língua inglesa deve ser encarado numa perspectiva formadora do sujeito e esse pensamento é ratificado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) para o Ensino Fundamental II quando o documento atesta que

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (BRASIL, 1998, p.19).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª séries (Ensino Fundamental I) - não tratam especificamente do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, mas percebo um diálogo do documento com a citação feita acima quando o seu texto atesta que “o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social” (BRASIL, 1998a, v.1, p. 27). Acredito que, o conhecimento de uma outra língua amplia sobremaneira as possibilidades de acesso aos recursos culturais. Assim, apesar dos documentos oficiais não preverem a introdução de línguas adicionais no Ensino Fundamental I de forma compulsória, entendo que, a sua inserção pode

¹ Adoto neste estudo a denominação língua adicional para me referir a outros idiomas que podemos utilizar além da nossa língua materna.

vir a contribuir para a formação cidadã das crianças estudantes da Escola Pública. Hoje, a introdução de uma língua adicional tem um caráter facultativo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano). A grande maioria das escolas particulares brasileiras já o faz, mas o mesmo não ocorre na escola pública. Os alunos desta última passam a ter contato com a nova língua a partir do 6º ano. Essa inserção tardia da língua adicional (se comparada às escolas privadas) se constitui, a meu ver, num fator de exclusão social, uma vez que não oportuniza aos alunos da escola pública as mesmas possibilidades de contato com outros discursos e conseqüentemente outras culturas que têm os estudantes de escolas privadas.

Ora, se os próprios documentos oficiais reconhecem o papel formador que a aprendizagem de outras línguas pode trazer para o aluno, acredito que o seu ensino pode começar a acontecer já nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano). Assim, essa pesquisa tem como foco uma proposta de introdução da língua inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I (doravante EFI) público.

Após uma breve contextualização do meu objeto de estudo, prossigo explicando as razões que me levaram a iniciar essa pesquisa e sua importância no cenário acadêmico.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Sou professora há dezesseis anos. Nesse período, tive a oportunidade de trabalhar em praticamente todas as instâncias onde um professor de língua inglesa poderia atuar. Fui professora de escolas regulares privadas, de escolas de idiomas e na escola pública passei pelas redes municipal, estadual e hoje leciono na rede federal de ensino. Durante esse tempo sempre me identifiquei com o trabalho com crianças e conseguia vislumbrar bons resultados obtidos com elas no ensino privado. Quando falo em bons resultados, refiro-me a um aprendizado que foi, a meu ver, significativo para aquele público, que pôde através da língua inglesa, falar e refletir sobre seu mundo e descobrir e refletir um pouco mais sobre o mundo do outro.

O ponto de partida para minha investigação surgiu quando eu lecionava numa escola pública municipal na periferia de Maceió – AL. Nessa escola eu dava aulas de língua inglesa nas turmas de sexto, sétimo e oitavos anos – seis turmas ao todo. Devido à licença médica de uma professora do 5º ano, o diretor me perguntou se eu não poderia dar aulas de inglês para essa turma durante duas semanas. Isso garantiria que os alunos viessem para a escola pelo menos duas vezes por semana durante o afastamento da professora. Assim foi feito. Ao todo,

eu ministrei apenas quatro aulas para essa turma, mas os alunos se mostraram tão motivados e interessados em aprender que me perguntei: “Por que não pensar em um projeto em que os alunos do EFI pudessem ter aulas de inglês regularmente, por um período maior de tempo? ” Assim surgiu a vontade de iniciar essa pesquisa, que prioriza o trabalho com ensino de inglês para crianças na escola pública nesse nível de ensino.

Em se tratando de ensino de línguas na escola pública, Leffa (2011, p.17) desabafa, “na aprendizagem de uma língua, não só o sucesso, mas também o silêncio fala alto. (...) No caso da língua estrangeira, a mudez é irrecuperável; o sujeito não fala porque não sabe”. Apesar de toda a acidez do comentário do autor, essa situação é muito comum em escolas públicas, onde o aluno que inicia o seu aprendizado cheio de fantasias e ilusões a respeito da nova língua, acaba por se frustrar ao ter de memorizar uma série de regras gramaticais descontextualizadas e, portanto, sem gerar nenhuma aprendizagem significativa. Nesse contexto, vários são os fatores que poderiam contribuir para essa baixa qualidade do ensino: falta de materiais didáticos e de recursos (laboratório, biblioteca), falta de formação dos professores, número insuficiente de horas de língua adicional no currículo, alunos desmotivados, número elevado de alunos por sala de aula, baixos salários pagos aos professores, isso só para citar alguns. Assim, dia após dia, as escolas regulares vão perdendo oportunidades de gerar um aprendizado que seja significativo para os estudantes. Aqueles que dispõem de mais recursos financeiros, acabam por estudar em escolas de idiomas ou fazer programas de intercâmbio, opções que não são acessíveis a todos. Assim, o fato da legislação brasileira assegurar que os alunos tenham contato com uma língua adicional a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, infelizmente não garante que essa língua seja utilizada pelos alunos efetivamente, ou seja, como forma de interação social.

Esta pesquisa não tem como objetivo achar culpados para o possível fracasso do aprendizado de língua inglesa nas escolas regulares (principalmente na pública), nem tampouco achar soluções milagrosas para esse problema. Ela se propõe a vivenciar e compreender um processo. Sua importância deve-se ao fato de que com esse e com outros estudos futuros possamos pensar não só em um ensino-aprendizagem da língua com mais qualidade, como também na formação de cidadãos críticos, capazes de refletir e agir no mundo a sua volta.

O processo a que me refiro envolve uma experiência de introdução da língua inglesa em uma turma do EFI, na mesma escola onde surgiu o desejo de iniciar minha investigação. Para começo de conversa, acho imprescindível contextualizar os estudos referentes ao ensino de Língua Inglesa para Crianças (doravante LIC) no mundo e no Brasil.

O interesse pelo ensino de LIC tem aumentado em todo o mundo de forma considerável. Graddol (2006) nos diz que os aprendizes de inglês estão começando os seus estudos cada vez mais novos. Brewster, Ellis e Girard ²(2002) citam duas razões para explicar esse fenômeno:

Primeiro, se o inglês tem realmente o papel de língua global, os governantes querem cada vez mais encorajar seus cidadãos a ter competência em língua inglesa em benefício da própria economia do país. (...) Em segundo lugar, a pressão para introdução do inglês mais cedo nas escolas geralmente vem dos pais que acreditam fortemente que ter o inglês como ferramenta irá beneficiar amplamente seus filhos dando-lhes mais oportunidades (BREWSTER, ELLIS e GIRARD, 2002, p.1).

Vale perceber que os autores citam razões econômicas e políticas para o aprendizado da língua inglesa, razões estas motivadas pela percepção do inglês exatamente como uma língua global que chega a ser muitas vezes considerada como uma mercadoria no mundo contemporâneo (RAJAGOPALAN, 2005). Não é esse o caminho que a presente pesquisa se propõe a seguir. Advogo que o aprendizado da língua inglesa por crianças pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade em que vivem, construindo multiletramentos que os habilitem a compreender o nosso atual mundo plural e heterogêneo.

Muitos países (principalmente na Europa) já formalizaram o ensino de inglês nas escolas a partir das séries iniciais. Vários pesquisadores vêm se dedicando ao tema, tais como Scott e Ytreberg (1990), Moon (2000), Cameron (2001, 2003), Philips (2003), Brewster, Ellis e Girard (2002), Pinter (2006), King e Mackey (2007), entre outros. Eles refletem sobre questões relacionadas ao desenvolvimento das crianças, bem como sugerem atividades para o trabalho com esse público específico.

No Brasil, destaco os trabalhos de Santos (2005, 2009) que discute questões relacionadas à formação de professores para atuar com crianças, bem como as crenças de alunos e professores envolvidos no ensino de LIC. Outros pesquisadores também se debruçam sobre a questão das crenças, como Antonini (2009). Rocha (2006, 2010), por sua vez, discute propostas e parâmetros oficiais para a consolidação do inglês nas séries iniciais do ensino público. Destaco também pesquisas que fazem alusão a jogos e brincadeiras em sala de aula (LUZ, 2003; SZUNDY, 2002; TAMBOSI, 2006) e outras que utilizam histórias infantis como recurso didático (TONELLI, 2007; SCAFFARO, 2006). Há ainda aqueles pesquisadores que se dedicam ao ensino de inglês para crianças da Educação Infantil (FORTE, 2010; SELBACH,

² Aqui cabe apontar que todas as traduções referentes a citações originalmente redigidas em língua inglesa são de minha inteira responsabilidade.

2014), estudos relacionados a avaliação (COSTA, 2007) e pesquisas sobre material didático (GIESTA, 2007; MACHADO, 2008 e LIMA, 2011).

Além dessas pesquisas, que focam especificamente no público criança, gostaria de destacar alguns trabalhos que versam sobre a questão da criticidade e a formação de professores (IFA, 2006; SANTOS, 2014; ZOZZOLI e IFA, 2015; SILVA e IFA, 2015), a investigação de Silva (2015) que trata da aprendizagem em língua inglesa associada aos videogames e os trabalhos de Silva L. (no prelo) e Silva E. (no prelo) que versam sobre música e letramento crítico e formação de professores em contextos virtuais. Esses estudos foram produzidos por integrantes do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade da UFAL, do qual também faço parte. A interação com meus colegas e seus diferentes focos de pesquisa, contribuiu para alargar o meu horizonte de investigação ao me fazer perceber a importância de entender o mundo em que hoje vivemos numa perspectiva heterogênea e plural.

A importância da minha pesquisa deve-se ao fato de que, apesar de já existirem estudos relacionados ao aprendizado de línguas adicionais por crianças, ainda são poucos os que tratam especificamente do Ensino Público e menos ainda os que retratam experiências reais de introdução de aulas de línguas em séries iniciais. Espero que minha investigação contribua para o fortalecimento da discussão acerca do ensino-aprendizagem de línguas adicionais para crianças numa perspectiva formadora de cidadãos críticos.

Destaco que minha pesquisa se situa na Linguística Aplicada por se propor a estudar um fenômeno relacionado à língua, mas sem desconsiderar todo o contexto social em que ele (o fenômeno) está inserido. Assim, concordo com Moita Lopes (2006), quando ele afirma que

uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc. no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Ou seja, de acordo com o autor, a pesquisa deve primar pela sua função social e não meramente acadêmica. O que de fato merece investigação são as práticas sociais. Ainda conforme Moita Lopes, minha investigação se insere numa Linguística Aplicada ideológica, onde o pesquisador jamais pode se considerar um mero observador de um processo e onde os participantes da pesquisa não são imunes à história e às práticas discursivas em que atuam e que os constituem (MOITA LOPES, 2006, p.25). Rojo (2007) sumariza tudo o que foi dito acima ao afirmar que a Linguística Aplicada se ocupa em “investigar problemas de uso da

linguagem, socialmente relevantes e contextualizados, para a elaboração de conhecimento útil a participantes sociais em contexto” (ROJO, 2007, p. 1761).

Ainda posso dizer que meu estudo se enquadra numa Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006), por entender que ele faz parte de uma prática socialmente relevante, que enxerga todo conhecimento como político (PENNYCOOK, 2006) e que considera as pessoas envolvidas na investigação como seres humanos que vivenciam as características de uma modernidade líquida (BAUMAN, 2001), onde os sujeitos são fluidos, heterogêneos e fragmentados, pois vivem num mundo que prima pela instabilidade.

Depois dessa breve contextualização, prossigo explicitando o meu objetivo e as minhas perguntas de pesquisa, que nortearam todo o meu estudo.

OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA

Diante de todo o exposto previamente, considero que o ensino de inglês para crianças na Escola Pública é plenamente justificável não apenas pelo caráter linguístico, mas também pelo caráter formador que ele pode exercer na vida dos alunos envolvidos. Reconheço ainda que vivemos hoje em uma sociedade que nos bombardeia todo o tempo com informações de todo o tipo – e essas informações nos chegam das mais diversas formas: através de imagens, sons, gostos, gestos, cheiros e não apenas através da palavra falada ou escrita. Pode-se resumir dizendo que a sociedade atual é multimodal. E essa multimodalidade exige multiletramentos para ser compreendida. Isso posto, não há como desvincular essa realidade do processo de ensino-aprendizagem de nossas crianças. Assim, essa pesquisa se propõe a compreender uma experiência de introdução da língua inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública, na periferia de Maceió/AL, através da perspectiva dos multiletramentos.

As perguntas que me proponho a responder a fim de atingir o objetivo proposto são as seguintes:

- Como os processos de interação com o outro interferem nas relações das crianças com a língua inglesa?
- De que forma a introdução da língua inglesa mais cedo na vida escolar do aluno da Escola Pública poderia contribuir para a sua formação global?

- Que atividades desenvolvidas em sala de aula tornariam o aprendizado significativo para as crianças?

Meu estudo está dividido da seguinte forma: no capítulo 1, faço um resumo da fundamentação teórica que me deu suporte para a realização do estudo e para a interpretação dos dados. Ele está subdividido em três partes. Na primeira reflito sobre questões relacionadas à globalização e o ensino de inglês em nossa sociedade contemporânea. Na segunda parte, discuto questões relativas ao aprendiz criança e na terceira parte, relato as possibilidades de trabalho com esse público infantil em sala de aula que nortearam a execução da pesquisa e foram baseadas nos multiletramentos.

No capítulo 2, descrevo a metodologia escolhida para a pesquisa. No caso da presente investigação, adotei o estudo de caso dentro do paradigma qualitativo. Detalho também como se realizaram os procedimentos de coleta e a análise de dados.

No capítulo 3, realizo a interpretação dos dados obtidos e finalmente encerro esse estudo fazendo algumas considerações sobre a pesquisa realizada.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo tem como objetivo discutir algumas teorias e conceitos que embasaram a execução desse estudo. Ele está dividido em três partes. Na primeira, reflito sobre a globalização e o papel da língua inglesa e do professor dessa língua na sociedade em que vivemos atualmente. Na segunda, reflito sobre aspectos relacionados à língua e a aprendizagem de inglês por crianças. Adoto as visões de Bakhtin e Vygotsky no que concerne a essas questões. Entendo que o sociointeracionismo, ao reforçar a importância vital da interação com o outro no processo de aprendizagem, me possibilita uma reflexão acerca de como esse outro vem interferir³ nas relações que as crianças estabelecem com a língua inglesa. Na terceira e última parte, discuto questões referentes aos multiletramentos e à criticidade e encerro com uma reflexão acerca do ensino de inglês por meio de temas.

1.1. ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A GLOBALIZAÇÃO E O PAPEL DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

É senso comum se dizer que nos dias de hoje vivemos em um mundo globalizado, onde não existem fronteiras e onde as distâncias se reduziram a um simples clique de um *mouse*. As palavras de ordem atuais são comunicação e interação. O advento dos computadores e da *internet* contribuiu, e vem contribuindo a cada dia, para que os encurtamentos espaciais e temporais aconteçam com mais intensidade e frequência. Quando falo nos dias de hoje, estou me referindo a uma sociedade contemporânea que vive um período que muitos chamam de pós-modernidade (VENN, 2000), modernidade reflexiva (GIDDENS, 1997) e que Bauman (2001) denomina modernidade líquida, uma vez que para ele, vivenciamos um momento de extrema fluidez nos nossos pensamentos e relações sociais. Em suas palavras:

Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da liquidez para caracterizar o estado da sociedade moderna, que, como os líquidos, se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades (BAUMAN, 2003, p. 6).

De fato, instabilidade e incompletude constantes são características do ser humano que vivencia a modernidade líquida a qual vai de encontro aos princípios de uma modernidade

³ Entendo a interferência, neste caso, como uma possibilidade de participação, ou seja, o outro, ao interferir pode vir a tomar parte da situação.

"concreta" que enxerga o homem como um ser completo e acabado e onde as verdades são consideradas estáveis e absolutas. A globalização atrelada a essa dissolução das fronteiras entre espaço e tempo corrobora esse sentimento de instabilidade – nada é permanente, tudo aquilo que está presente ou parece ser concreto e estável em um determinado momento, pode mudar em outro.

Mas afinal, desde quando essa globalização está presente em nossas vidas e o que de fato ela significa? Ela não é, definitivamente, um fenômeno recente, como muitos costumam pensar. O historiador Robertson (2003) a divide em três fases que ele chamou de ondas – a primeira ocorreu aproximadamente em 1500, correspondendo a época das colonizações espanhola e portuguesa; a segunda correspondeu ao período da Revolução Industrial e foi liderada pela Inglaterra; e a terceira originou-se no mundo pós-guerra sendo liderada pelos Estados Unidos. Mignolo (1998) também menciona esses três estágios e reflete sobre a questão do colonialismo que está presente em todos eles. Segundo o autor argentino, desde quando os europeus se dispuseram a 'descobrir' o novo mundo, eles estavam de fato impondo a sua cultura e sua língua a outros povos. Isso daria à globalização uma característica de dominação (e consequente tentativa de homogeneização) de um grupo social sobre outro.

Não há como falar em troca de informações e trocas comerciais sem que se fale em intercâmbios culturais. Segundo Tavares (2006, p.18), "podemos dizer que a cultura é onipresente nas ações humanas. Ela se reflete na linguagem, nos símbolos, no pensamento das pessoas, regionalizando-as, marcando suas identidades e, como todos os processos interativos, alterando essas marcas". Ora, sendo a cultura um construto das interações sociais, entendo não ser possível se falar em uma única cultura que caracterize um determinado grupo social. Esse processo não é estático. Assim como a sociedade em que vivemos atualmente, esse processo é fluido e dinâmico. Em um mesmo país, por exemplo, convivemos com várias culturas diferentes que se entrecruzam pelos contatos sociais. Podemos, assim, falar sobre globalização no sentido mais geral, ou seja, não nos detendo apenas a aspectos econômicos, mas também a aspectos culturais. Isso posto, há estudiosos que defendem três pontos de vista distintos acerca do fenômeno globalização.

O primeiro grupo (BARKER, 1996; RITZER, 1993 e outros) defende a ideia de que a globalização propicia a homogeneização, uma vez que há um discurso dominante daqueles países com maior poderio econômico (principalmente os Estados Unidos) que em prol dessa fictícia hegemonia tentam massificar a cultura do outro. O segundo grupo (GIDDENS, 2000), acredita estar ocorrendo justamente o contrário: as identidades e a cultura local estão se

fortalecendo como uma força de resistência ao imperialismo econômico ocidental. Kumaravadivelu (2006, p.133) diz que para os adeptos do segundo grupo "a globalização contribuiu somente para a contração do espaço, tempo e fronteiras, [e] não para a expansão da harmonia comum ou valores compartilhados entre as pessoas do mundo". Há um provável componente religioso nessa segunda corrente que mostra um desejo de proteger crenças e culturas locais das 'ameaças' que poderiam ser trazidas pela disseminação das culturas ditas globais.

A terceira corrente tem como maior expoente o sociólogo Roland Robertson (2003). Para ele, tanto a homogeneização cultural quanto o fortalecimento da cultura local podem acontecer ao mesmo tempo uma vez que, conforme Kumaravadivelu (2006), "As forças da globalização e as da localização são tão complexas que não podem ser compreendidas na perspectiva limitada de uma dicotomia centro – periferia. O global está em conjunção com o local e o local é modificado para acomodar o global" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134). Nessa mesma direção, Welsh (1999) esclarece que “ao encontrarmos outras formas e estilos de vida, não encontramos apenas divergências, mas possibilidades de ligação e essas possibilidades acabam por formar um novo estilo de vida que pode incluir aspectos que nunca havíamos pensado em ligar” (WELSH, 1999, p.201). Esse é o fenômeno da glocalização e é com essa corrente de pensamento que a presente pesquisa se propõe a trabalhar. Isso porque, a perspectiva de homogeneização proposta pelo primeiro grupo acaba por gerar uma 'aceitação ingênua' da cultura e dos discursos dominantes do outro. Já a negação expressa a qualquer outra cultura e a discursos outros, proposta pelo segundo grupo, gera uma 'rejeição radical' a tudo o que é diferente (OLIVEIRA, 2005). Não há como negar a presença do outro e de sua cultura em nossa realidade, mas acredito que podemos lidar com essa intervenção a partir de uma perspectiva crítica, onde não ocorra um 'endeusamento' de outras culturas e línguas, mas sim uma reflexão acerca da realidade local a partir do momento em que passamos a conhecer e dialogar com essas culturas diversas.

Na conjuntura econômica e política que vivenciamos atualmente o discurso⁴ que representa o global estaria primordialmente construído na língua inglesa e essa língua teria características ao mesmo tempo globais e coloniais. Quando digo vivenciamos, estou me

⁴ Aqui concordo com Kumaravadivelu (2006, p.140) ao dizer que "O discurso designa o território conceitual inteiro no qual o conhecimento é produzido e reproduzido. Inclui não somente o que é, na verdade, pensado e articulado, mas também determina o que pode ser dito ou ouvido e o que é silenciado, o que é aceitável e o que é tabu."

referindo à realidade do Brasil, um país dito ‘do Sul’ e, portanto, ainda sob a égide de relações de colonialidade. Assim, estou de acordo com Meneses (2008), quando ela menciona que

A constituição mútua do Norte e do Sul e a natureza hierárquica das relações Norte-Sul permanecem cativas da persistência das relações capitalistas e imperiais. No Norte global, os ‘outros’ saberes, para além da ciência e da técnica, têm sido produzidos como não existentes e, por isso, radicalmente excluídos da racionalidade moderna. A relação colonial de exploração e dominação persiste nos dias de hoje, sendo talvez o eixo da colonização epistémica o mais difícil de criticar abertamente. (...) Esta hierarquização de saberes, juntamente com a hierarquia de sistemas económicos e políticos, assim como com a predominância de culturas de raiz eurocêntrica, tem sido apelidada por vários investigadores de ‘colonialidade do poder’. (MENESES, 2008, p.5)

Partindo assim do pressuposto que nenhum texto é inocente (KUMARAVADIVELU, 2006), a língua e seus falantes acabam por perpassar sua ideologia. Para ratificar esse fato, uso as palavras de Bakhtin/Volochinov (2012),

O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da enunciação social dessa expressão (...). Assim, a personalidade que se exprime, apreendida por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p.121).

Entendo assim o discurso como um produto de interações sociais. Ele não reflete apenas o pensamento daquele que o anuncia, mas também as vozes interiores que dialogam com o enunciador. E não podemos esquecer que essas vozes perpassam muitas vezes ideologias diferentes. De acordo com o próprio Bakhtin (2011, p. 272) "nenhum homem é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o silêncio eterno do universo", ou seja, o discurso por ele produzido é um mosaico das experiências de interações sociais vividas ao longo de sua vida.

Quando menciono que o discurso produzido em língua inglesa pode ter características globais e coloniais quero dizer que ele muitas vezes se manifesta através da ideologia do dominador – aquele detentor do poderio econômico. Neste sentido, me preocupam as palavras de Assis-Peterson e Cox (2007, p. 7) quando afirmam que "a expansão do inglês não é a expansão apenas da língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que, ao promoverem o inglês, promovem concomitantemente ideais do Ocidente e da modernidade". Moita Lopes (2003, p. 30) dialoga com a referida afirmação das autoras, quando diz temer o discurso único, "o discurso global que atravessa o mundo em tempo real, tornando as massas mais facilmente manipuláveis" em prol dos interesses da economia dominante. Tílio (2013) complementa dizendo que,

ser globalizador ou globalizado é uma questão de poder: enquanto algumas sociedades têm o poder de globalizar sua cultura, outras são “vítimas” dessa globalização, em

maior grau quando são “engolidas” pela globalização, ou em menor grau, quando conseguem re-articular o global e transformá-lo em local (TÍLIO, 2013, p. 62).

De tudo que foi dito pelos autores citados, percebo a importância do conhecimento e da reflexão sobre os discursos dominantes, para que tenhamos oportunidade de nos posicionar diante deles e fazer nossas próprias escolhas. Quanto mais desconhecemos as ideologias dominantes, mais facilmente poderemos ser manipulados por um discurso dominante massificador. É exatamente nesse momento que devemos refletir sobre o ensino da língua inglesa, uma vez que acredito que o processo de ensino-aprendizagem do inglês pode vir a contribuir para que o sujeito se questione sobre quem ele é e sobre o seu papel no mundo contemporâneo. Concordo dessa forma com Tílio (2015) quando ele diz que “o conhecimento de outros discursos pode capacitar seus conhecedores à resistência, construindo uma outra globalização, que, ao invés de globalizar a hegemonia, abarca a pluralidade e a diversidade” (TÍLIO, 2015, p. 56).

A atuação do professor de língua inglesa é importante nesse momento, devido ao papel mediador que ele desempenha no processo ensino-aprendizagem. Como podemos contribuir para que um discurso ideológico único não seja naturalizado? Devemos possibilitar acesso a esses discursos e fazer com que nossos alunos consigam se posicionar criticamente diante deles. Segundo Moita Lopes (2003),

não se trata de aprender inglês, para um dia, se possível usar aquele conhecimento quando for a um país em que a língua é falada ou para ler um texto no futuro profissional. O que é central é o envolvimento no discurso e, portanto, nos significados construídos naquela língua em todas as aulas, de modo que seja possível pensar tais significados em relação ao mundo no qual se vive (MOITA LOPES, 2003, p.37).

Depreendo do pensamento de Moita Lopes que é preciso que o aprendizado da língua inglesa seja significativo para o aluno no presente, para que ele consiga utilizar essa língua para produzir discursos dentro do meio onde ele vive e não pensando em um potencial uso da língua num futuro incerto. O professor de inglês surge, nesse cenário, como aquele que poderá dar condições ao aluno para aprender a língua de forma significativa e crítica, para que ele tenha oportunidade de refletir sobre os discursos dominantes vinculados pela língua inglesa e não simplesmente reproduzi-los.

Moita Lopes (2005, p. 63) afirma que "um projeto de ensino é enfraquecedor na medida em que visa apenas inculcar nos discentes valores e modos alheios". Ou seja, aquele professor que se preocupa apenas com os aspectos meramente linguísticos da língua ou ainda aquele que continua enxergando o falante nativo do inglês e sua cultura como ideais a serem atingidos contribui para esse projeto de ensino enfraquecedor. É o momento de nos questionarmos então,

sobre o papel da disciplina nos nossos currículos escolares. O componente curricular Língua Adicional tem a possibilidade de ampliar a visão do aluno sobre o mundo, fazendo-o ter consciência da sua própria cultura e possibilitando-o conhecer e se posicionar diante das outras. A meu ver, quando a criança da escola pública é alijada do contato e do convívio com diferentes contextos e discursos ela é enfraquecida, o que acaba por excluí-la socialmente. Sobre as visões de mundo e cultura que permeiam o contexto das aulas de inglês, discorro a seguir.

1.1.1 Monoculturalismo e Transculturalismo

O termo língua estrangeira traz atualmente uma carga semântica que nos remete muitas vezes a condição de prestígio. Aquele que domina essa língua é geralmente considerado uma pessoa culta e superior. Segundo Rajagopalan (2003, p. 65): "A palavra 'estrangeira' é comumente reservada para qualificar uma outra língua que conta com mais respeitabilidade que a língua materna de quem fala." Ele ainda nos lembra que quando essa outra língua é considerada de menor prestígio, ela é muitas vezes tida como um dialeto e não uma 'língua estrangeira'. Vale ressaltar, assim, que a língua “estrangeira” que hoje simboliza o prestígio e o poder é a língua inglesa. Jordão (2011, p.224) cita Blackledge (2006) ao dizer que “uma língua se torna poderosa pelo uso que pessoas poderosas fazem dela”. Ou seja, a língua não tem poder simbólico pela sua estrutura interna, mas sim, pelo seu uso.

Mas afinal o que seria dominar essa língua? É senso comum se acreditar que seria se aproximar ao máximo do que um falante nativo consegue fazer com ela. Seria isso possível? E o mais importante de tudo, seria isso de fato necessário? O mito do falante nativo ainda permeia nossas salas de aula porque aqueles que não conseguem se aproximar de um conceito ideal de uso da língua se sentem marginalizados e inferiorizados. A língua estrangeira acaba sendo apresentada como superior aos nossos alunos – uma meta impossível de ser alcançada.

É exatamente por compreender o termo língua estrangeira como excludente que adoto nessa pesquisa a denominação língua adicional, para me referir a outras línguas (além da materna) que possamos utilizar em nossos contextos sociais. Assim, concordo com Schlatter e Garcez (RIO GRANDE DO SUL, 2009), quando dizem que

Essa escolha [pela denominação Língua Adicional] se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase do acréscimo que a disciplina dá a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a Língua Portuguesa. (...) O Inglês e o Espanhol são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que

os educandos usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127-128).

Entendo que, para os autores, falar em língua adicional caracteriza uma língua que pode ser utilizada significativamente tanto em contextos de sala de aula, como externos a ela. É importante notar que os referidos autores falam do inglês e do espanhol pois estão numa região de fronteira com países que falam a língua espanhola (Rio Grande do Sul). Essas seriam então, as línguas significativas para eles. Nada impede que, em outras regiões do Brasil, ou, a depender do contexto, outras línguas possam ser consideradas significativas para o aprendizado, como a francesa, a italiana, a japonesa, apenas para citar algumas.

Além disso, ainda existe a crença de que aprender uma outra língua envolve aprender também a cultura daqueles que a falam. Não discordo plenamente dessa proposição, mas é preciso que nos situemos no tempo e no espaço ao se falar de cultura (como já foi refletido anteriormente) e ao se falar de falantes de uma língua. Afinal, quem são essas pessoas e de onde elas estão falando?

Ao se tratar de língua inglesa, não podemos esquecer que nos referimos a uma língua utilizada atualmente por mais de um bilhão de pessoas. Kachru (1985) propõe uma categorização entre esses usuários. Ele os divide em três tipos: os que pertencem ao Círculo Interno, os que pertencem ao Círculo Externo e aqueles do chamado Círculo em Expansão⁵. Os brasileiros falantes do inglês se situariam nesse terceiro círculo, ou seja, não o tem como primeira língua nem como língua oficial.

Discordo da visão colonizadora de Kachru pois, na minha concepção, todos os falantes, independente do círculo onde estejam situados, estão falando inglês. Como podemos pensar em uma cultura apenas, entre os falantes dessa língua, se ela já se encontra transculturalizada por natureza? Esse 'ideal' de monoculturalidade ('os ingleses falam assim', 'os americanos agem assim') ainda existe, infelizmente, em alguns dos nossos livros didáticos de inglês, em muitas de nossas aulas e nos discursos internalizados de senso comum.

Essa internalização ocorre porque a globalização e a ideia de homogeneização que muitas vezes ela perpassa acaba por nos fazer acreditar que todos os falantes de uma mesma língua possuem a mesma identidade linguística. Ora, não podemos esquecer que a nossa

⁵ Para Kachru (1985) o círculo interno é formado por países como Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, onde a maioria dos habitantes fala o inglês como primeira língua. O círculo externo é formado pelas ex-colônias da Inglaterra, onde as pessoas continuam a usar o inglês como língua oficial. O círculo em expansão é aquele formado por países que tem o inglês como língua adicional.

sociedade contemporânea que vive uma modernidade líquida, se caracteriza pela fluidez. Essa fluidez também se aplica as identidades. Rajagopalan (2003, p.59) já nos diz: "Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades". Se podemos dizer isso de grupos sociais que coabitam em uma mesma nação, o que dizer então de pessoas que vivem em lugares diferentes, mas compartilham a mesma língua?

Concordo com Ortiz (2006) ao afirmar ser o inglês hoje, uma língua mundial e não global. Para ele o termo global envolve uma unicidade, uma homogeneização, que de fato não ocorre em termos culturais. O mundial para ele, envolve uma miscigenação de culturas que incorporam a língua do outro, mas faz as adaptações adequadas aos contextos locais. Em suas palavras, "ao tornar-se mundial, ela (a língua inglesa), se liberta de seu enraizamento anterior instituindo um artefato a ser legitimamente "deformado" pelos falantes de uma mesma galáxia" (ORTIZ, 2006, p. 27). Ou seja, para o autor é importante que a língua seja destituída de seu caráter de estrangeiridade, que a torna homogênea e, portanto, global. Caso contrário, o usuário jamais conseguirá deformá-la, visto que ele não considerará essa língua como parte de sua vida e cultura. É essa possibilidade de deformação, de manipulação, de efetivo uso, que tornaria a língua inglesa mundial.

Moita Lopes (2003) adverte aqueles que ainda enxergam o inglês como uma língua única

O fato é que essa visão se baseia em um modo de ver o mundo construído em uma língua como monocultural, apagando o fato de que uma cultura é um construto social, e é, portanto, um produto daqueles que vivem as práticas discursivas em que essa LE é usada. E, ao contrário dessa visão de cultura como um pacote, os que vivem as práticas discursivas em uma língua são multiculturais (MOITA LOPES, 2003, p. 51).

É necessário que percebamos que não estamos aprendendo (ou ensinando) a língua e o seu único pacote cultural, principalmente ao lidar com pessoas que estão tendo um primeiro contato com ela. Assim, acho válido que elas aprendam a língua e conheçam outras culturas para ter finalmente a visão de que o mundo pode ser (e de fato o é), diferente de nós. É esse contato com o novo e com o diferente que pode nos fortalecer e nos empoderar, uma vez que nos permite refletir criticamente sobre nossa realidade local a partir do contato com o global. Moita Lopes utiliza o termo multiculturalidade. Eu acredito que na sociedade atual estamos além desse conceito. Na minha concepção, o multicultural indica que as diversas culturas coabitam num mesmo espaço, mas não se interpenetram. Numa visão de transculturalidade há essa permeabilidade entre culturas diversas, que interagem umas com outras num conceito

análogo ao de fluidez. Concordo assim com Cox e Assis-Peterson (2007) quando elas afirmam que

conceitos como pluralismo cultural, diversidade cultural, multiculturalismo ou interculturalidade não nos parecem ser capazes de traduzir essas realidades. Eles nomeiam a existência de grupos culturais diversos, contudo silenciam acerca de suas contaminações e seu permanente estado de fluxo. Para traduzir ainda que aproximadamente tais realidades, optamos pelo termo transculturalidade (COX e ASSIS-PETERSON, 2007, p.35).

Ainda segundo as autoras esse conceito dialoga com o de transculturação defendido por Ortiz. Para o autor cubano, a transculturação envolve dois movimentos: o de desculturação (ou seja, o desenlace de uma cultura anterior) e outro de neo-culturação (o contato e a possível incorporação de novos fenômenos culturais). “O autor explica o enlace de culturas, fazendo uma analogia com a geração de um filho: a criança tem algo de seus pais, mas sempre algo de diferente de cada um dos dois” (COX e ASSIS-PETERSON, 2007, p.35-36). A transculturação se relaciona assim, com o fenômeno da glocalização anteriormente descrito.

Diante do cenário exposto acima, acredito que o ensino da língua inglesa pode vir a ter um caráter transformador e formador dentro da sociedade contemporânea. Assim, o processo de ensino-aprendizagem do inglês, seguindo essas premissas, surge como um fator que pode fortalecer as crianças da escola pública, que passarão a ter contato com outros discursos e outras culturas através dessa língua e, graças a essas possibilidades de contato, poderão refletir sobre as suas experiências de mundo, ao confrontar culturas e discursos outros com os seus. Por isso sua inclusão é plenamente justificável nas séries iniciais do ensino fundamental. Já que me reporto então, a processos de ensino-aprendizagem é fundamental que se conheça bem o público com quem trabalho. Assim, na próxima seção discorro sobre algumas das características do público criança.

1.2. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

A oferta do componente curricular língua inglesa tem aumentado nos últimos anos no Brasil. Na grande maioria das escolas regulares privadas, as crianças têm contato com a língua desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I e em algumas desde a pré-escola. O mesmo, infelizmente, não ocorre na escola pública. Apesar dos documentos oficiais (LDB e PCN) facultarem a inclusão da língua adicional nas séries iniciais; o que encontramos de fato, hoje, são iniciativas isoladas de alguns municípios, situados em sua maioria, nas regiões sul, sudeste

e centro-oeste do Brasil. Um caso à parte é o estado de São Paulo, onde a inclusão do idioma já é realidade nas escolas estaduais e municipais.

Concordo com Rocha (2012, p.28), quando ela ressalta "o impacto contraproducente do caráter optativo da língua inglesa na Matriz Curricular do EFI, visto que, até o momento, essa particularidade implica, primeiramente, a ausência de bases mínimas comuns de referência, política e teoricamente sustentadas". Ou seja, sabemos que essa falta de regulamentação, dificulta a implantação da disciplina (no ensino público) por todas as regiões do Brasil. Esses projetos de inclusão do inglês⁶ são de responsabilidade, em sua grande maioria, de governos municipais e muitas vezes não têm continuidade ao fim dos mandatos desses governos.

Vale ressaltar, aqui, as razões para inclusão do inglês mais cedo na vida escolar das nossas crianças da Escola Pública. Para isso, é preciso que nos voltemos para a seguinte questão: com que concepção de língua estamos trabalhando ao falar em ensino-aprendizagem para essas crianças? Seria uma língua estrangeira morta, vista por uma perspectiva estruturalista, ou uma língua que permita que elas interajam no mundo plural e heterogêneo onde habitamos hoje? Assumo essa segunda visão de língua e a partir dela, penso que a introdução da língua inglesa mais cedo no currículo das escolas públicas contribuiria na formação da criança como sujeito e cidadão crítico. Mas antes de discorrer sobre isso, me proponho a refletir, na subseção a seguir, sobre quais as necessidades do aprendiz criança. Encerro esta seção refletindo sobre a questão da aprendizagem das crianças, apoiando-me na visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem de Vygotsky.

1.2.1. Afinal, quais são as necessidades do aprendiz criança?

Apesar de estarmos lidando com um público específico, acredito que é preciso muito cuidado a fim de se evitar generalizações ao se falar do aprendiz criança. Cameron (2001) nos diz que as crianças são geralmente aprendizes entusiasmados, motivados e desinibidos, não se negando, na maioria das vezes, a assumir riscos em novas atividades, além de perder o interesse rapidamente e ainda não serem capazes de utilizar a metalinguagem, como os adolescentes e adultos o fazem, em seus processos de aprendizagem. Acredito que, ao afirmar isso, a autora está desconsiderando particularidades que a criança pode apresentar a depender de seus contextos de vida e de aprendizagem. Ainda segundo a autora, como elas têm necessidades

⁶ Aqui me refiro ao inglês, por ser essa língua o objeto de estudo da minha investigação, mas acredito ser também importante a introdução de outras línguas adicionais no currículo do ensino público brasileiro.

específicas, ao se pensar em atividades para crianças é preciso que se avalie os seus reais interesses. “Numa perspectiva de aprendizagem centrada no aprendiz, o conhecimento sobre como a criança aprende é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Atividades bem-sucedidas são aquelas que estão sintonizadas com as necessidades de aprendizagem das crianças” (CAMERON, 2001, p.1). Ora, acredito ser essa afirmação válida não somente para o trabalho com crianças, uma vez que, não há como negligenciar as necessidades e particularidades de cada um de nossos alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos.

Essas generalizações aparecem mais uma vez no discurso de Moon (2000, p.10). Para ela, o professor(a) ao pensar em aulas com esse público deve tentar:

- criar uma necessidade real e um desejo de utilizar o inglês;
- proporcionar tempo suficiente para a língua;
- proporcionar exposição a um insumo variado e significativo, com foco na comunicação;
- proporcionar oportunidades para as crianças terem experiências e contato com a nova língua;
- proporcionar muitas oportunidades para praticar e usar a língua em diferentes contextos;
- criar uma atmosfera amigável em que a criança possa correr riscos e usufruir da nova língua;
- proporcionar *feedback* (retroalimentação) em relação ao aprendido;
- ajudar as crianças a perceber os padrões linguísticos existentes na língua.

Entendo que todas essas questões são pertinentes e relevantes ao se tratar de qualquer público, não apenas das crianças. Assim, ratifico que, ao se falar sobre a criança não deveríamos generalizar seus comportamentos. Cada criança é uma pessoa que carrega consigo suas aspirações e experiências de mundo. Ela deve ser considerada como tal. Assim, cabe ao professor(a) ter sensibilidade para perceber e adaptar suas atividades a depender do grupo com quem está lidando. Em se tratando dessas atividades, Cameron (2001) aponta para a necessidade de se promover um ensino embasado em desafios. Ela critica aquelas atividades que têm como objetivo apenas a diversão, pois, segundo a autora, isso desperdiça o potencial de aprendizagem da criança. Em suas palavras,

o professor(a) deve procurar oportunizar o que a criança pode não ser capaz de fazer ainda – ele/ela deve ter uma visão mais ampla e levar a criança a desafios cada vez maiores, assim o seu potencial de aprendizagem não será desperdiçado (CAMERON, 2001, p.2).

Segundo Pinter (2006), no início, as crianças são motivadas por uma atitude positiva em relação à nova língua. "Elas querem aprender inglês porque gostam das atividades e da

atmosfera confortável que é criada na sala. Crianças mais novas dizem que gostam de inglês porque gostam da professora" (PINTER, 2006, p.37). Ou seja, em classes onde as crianças não têm contato com a língua inglesa diariamente, é preciso que o professor crie um ambiente que as envolva e as faça gostar e querer aprender a nova língua. A partir daí as questões relativas ao contato com outras culturas e o papel formador que o inglês pode exercer surgem com mais tranquilidade. Assim afirma a autora

crianças que são educadas em ambientes monolíngues podem ter a oportunidade de conhecer novas culturas e novas línguas através da introdução de uma Língua Estrangeira em séries iniciais. Para essas crianças a experiência será de crucial importância ao estabelecer atitudes positivas em relação a outras culturas e ao aprendizado de línguas em geral (PINTER, 2006, p.36).

Percebe-se pelo pensamento de Pinter, que o fato de a criança não ter contato direto com ambientes em que se fale apenas a língua inglesa, não é fator impeditivo para o aprendizado, além de ser extremamente importante fazê-la desde cedo, ter contato com outras culturas e realidades diferentes da sua, para ampliar seus leques discursivos.

Williams e Burden (1997) resumem o que foi exposto acima ao identificar quatro fatores primordiais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. São eles: o professor, o aluno, as tarefas propostas e os contextos. Segundo os autores,

esse processo enfatiza a natureza dinâmica da interpelação entre professores, alunos e tarefas, e proporciona uma visão do aprendizado como uma consequência da interação com os outros. (...) Uma vez que o aprendizado nunca ocorre no isolamento, nós também reconhecemos a importância do ambiente ou contexto em que esse aprendizado ocorre (WILLIAMS e BURDEN, 1997, p.43).

Vale destacar assim que nenhum desses componentes isoladamente gera aprendizagem significativa, porque para que ela ocorra é preciso que eles estejam em constante interação.

A teoria do "quanto mais cedo melhor" ainda permeia a mente de muitos adultos (principalmente os pais das crianças) em relação a idade ideal para o início da aprendizagem da língua inglesa. Ela tem sua origem na corrente cognitivista de aprendizagem, principalmente do pensamento de Lennenberg (1967) sobre a Hipótese do Período Crítico. Segundo essa hipótese, a língua seria melhor aprendida na infância até os doze anos de idade. Após esse período todos teríamos dificuldades no aprendizado do idioma, uma vez que o cérebro começaria a perder sua plasticidade. Essa teoria nunca foi comprovada, no entanto, principalmente entre os estudiosos da Linguística Aplicada. Brewster, Ellis e Girard (2002) nos dizem que "a única coisa que podemos concluir é que começar cedo, por si só, não é automaticamente uma vantagem, há outros fatores que desempenham um importante papel no sucesso da aprendizagem" (BREWSTER, ELLIS e GIRARD, 2002, p. 21). Esses outros fatores,

ainda segundo os autores, seriam a motivação, a confiança e principalmente os contextos de aprendizagem. Outros pesquisadores (ASSIS-PETERSON e GONÇALVES, 2002; JOHNSTONE, 1994; FUKOSHIMA, 2004) também consideram importante esse contexto, que na verdade, é formado pelas possibilidades de interação significativa com outros indivíduos.

A meu ver, a introdução da disciplina língua inglesa no EFI é plenamente justificável pelo seu caráter formador e transformador (além do aspecto linguístico), que pode fazer muita diferença na forma de ver o mundo do nosso aluno (enquanto criança que é e como adulto no futuro). Porém, se a exposição à língua não for feita respeitando os seus interesses e reais necessidades, a disciplina será apenas mais uma dentre tantas que ele já estuda, e a velha máxima do ensino de inglês que não funciona na escola pública tem sérias chances de se concretizar.

A introdução da língua inglesa nas séries iniciais tem o potencial de contribuir para a formação integral das crianças, podendo torna-las pessoas críticas e conscientes do seu papel na sociedade. É sobre a concepção de língua adotada nesse estudo que discorro a seguir.

1.2.2 Que língua é essa com que a criança irá lidar?

Se fizermos um retrospecto ao início do século XX veremos que foi o período de lançamento do Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure. Era também o período em que fervilhava o Positivismo na Europa e havia a necessidade da afirmação da Linguística como ciência. Foi Saussure quem conseguiu delimitar à época, um objeto de estudo para a Linguística – a língua. Segundo ele, a língua é um sistema. Apesar de Saussure jamais ter negado ser a língua um fato social, ele acreditava ser esse um fator externo, que em nada interfere na ordem interna da língua. Podemos dizer então que Saussure a considerava em seus estudos como um sistema abstrato, imune a influências externas. Para ele, os episódios concretos e individuais de uso da língua seriam representados pela fala. Essa, por não ser sistemática, estava fora, portanto, do objeto de estudo da Ciência Linguística.

O estruturalismo linguístico na Europa não foi criado por Saussure, mas indubitavelmente seus seguidores veem em sua teoria um ponto de partida. Podemos dizer então, que a Ciência Linguística nasceu presa a preceitos positivistas, que tentavam analisar o objeto de estudo língua de forma isolada, sem considerar as interferências constantes que os fatores sociais exercem sobre ela. Concordo com Cox e Assis-Peterson (2007, p. 37) quando elas afirmam que, numa perspectiva estruturalista, “a língua é, assim, um objeto ideal falado

por ninguém”. Ou seja, desvinculada do caráter social, a língua é um objeto ideal e abstrato, visto que só existe dessa forma em manuais normativos.

A visão de língua de Bakhtin e seu Círculo se opõe a visão abstrata e desconexa apregoada pelo estruturalismo. Bakhtin defende a ideia de língua como um fenômeno claramente social. Assim, para ele, "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p.127).

Ou seja, para eles, a língua só existe a partir da interação com o outro e sendo assim, jamais será estática: ela está em evolução ininterrupta. Por essa concepção perpassa a ideia de um sujeito que nunca está pronto, acabado. Se ele, o sujeito, não está permanentemente definido e estático, assim também não estará o seu discurso. É interessante perceber a vital importância do outro nesse processo e a clara dialogicidade presente nessas relações. Segundo Bakhtin (2011, p. 300), "todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam". Ou seja, esses enunciados surgem como respostas ativas a outros enunciados e isso não precisa ser necessariamente síncrono. Eu posso dialogar com o autor de um livro, por exemplo, ao lê-lo, a partir do momento que reajo ao que está ali escrito. Ainda sobre essa compreensão responsiva ativa, Bakhtin nos fala, "toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (BAKHTIN, 2011, p. 271). Este é então, o princípio do diálogo a que me referi no início. Para Bakhtin, nós estamos em permanente processo de diálogo, uns com os outros ou com nós mesmos, visto que somos constituídos por um mosaico de outros discursos com que temos/tivemos contato em nosso convívio social.

Assim, nosso discurso jamais será individual. Ele sempre traz um reflexo do meio social em que a pessoa está inserida. Ou seja, ele é carregado das ideologias⁷ que permeiam nossa existência. Concordo com Faraco (2009, p.57) quando ele diz que “aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais”. A língua é viva e

⁷ Aqui, concordo com a visão de ideologia proposta por Bakhtin e seu Círculo. Miotello (2014) assim resume o pensamento dos autores russos, que discorrem sobre dois tipos de ideologia – a oficial e a do cotidiano: “ a ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELLO, 2014, p. 169).

se reconfigura a cada instante, a cada nova interação, a cada contato com o mundo exterior. Para Bakhtin/Volochinov (2010) "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p.128).

Em relação a essa conexão que temos com o outro e que demonstramos em nossos enunciados, Bakhtin (2014) complementa

Em todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade. Quanto mais intensa, diferenciada e elevada for a vida social de uma coletividade falante, tanto mais a palavra do outro, o enunciado do outro, como objeto de uma comunicação interessada, de uma exegese, de uma discussão, de uma apreciação, de uma refutação, de um reforço, de um desenvolvimento posterior, etc., tem peso específico maior em todos os objetos do discurso (BAKHTIN, 2014, p. 139).

Entendo que é justamente essa ampliação das possibilidades de contato com vários enunciados, oriundos dos mais diversos lugares e interlocutores, que o aprendizado da língua inglesa pode proporcionar aos nossos alunos. Assim, aqueles que se orientam pela percepção de língua de Bakhtin e seu Círculo, jamais podem considerar a materialidade linguística desconectada de seu contexto de uso. Segundo Rocha (2009, p.257), desconectá-la "significaria negligenciar o projeto (a intenção) do sujeito e sua realização na comunicação. Significaria, ainda, destitui-la de todo seu sentido, pelo apagamento da vontade enunciativa do sujeito e da posição que assume como autor do enunciado".

Depreendo do pensamento da autora que, a partir do momento em que a língua só se torna 'viva' quando utilizada em relações dialógicas, percebemos que o aprendizado dessa língua só será significativo se ela for de fato estudada dessa forma – com sentidos e objetivos reais de uso e o mais importante, respeitando os reais interesses das crianças. Aqui me reporto aos PCN – 1ª a 4ª séries que assim discorrem sobre aprendizagem significativa:

O trabalho educacional deve dar significado à realidade que o aluno conhece. Isto posto, na concepção destes documentos, as aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de significados (BRASIL, 1998, v.1, p.33).

É possível concluir então, que uma aprendizagem significativa está intrinsecamente ligada à realidade do aluno, às suas experiências de vida. Ele só conseguirá enxergar sentido naquilo que estiver de alguma forma conectado a ele. Assim concordo com Vasconcellos (2002) quando ele diz que uma aprendizagem não significativa é mecânica e sem sentido, uma vez que não foi trabalhada a sua conexão com a realidade.

Quando se trata de ensino de língua inglesa para crianças é preciso que tenhamos em mente também as perspectivas e anseios do público infantil em relação a essa língua. A criança não deve enxergar o inglês como simplesmente uma língua diferente, a qual ela dificilmente terá acesso. Segundo Rajagopalan (2010):

A criança só domina uma segunda língua, domesticando-a, domando-a pelo "chifre", enfim trazendo-a pra dentro do seu repertório linguístico. Ou seja, uma língua estrangeira nunca é aprendida como tal, ela precisa ser destituída, esvaziada, de sua "estrangeiridade", livrando-a de qualquer vestígio da sensação de estranheza que ela pode provocar no aprendiz em um primeiro contato (RAJAGOPALAN, 2010, p. 11).

Ou seja, é preciso que sejam criados laços dialógicos que permitam que nossas crianças de fato utilizem a língua inglesa refletindo sobre o que pode ser discutido a partir dela. O foco nessa concepção de língua adotada em minha investigação, não é o seu estudo em si, mas os sentidos produzidos pelos enunciados dela oriundos.

A seguir, detalho um pouco mais sobre questões relacionadas ao aprendizado da língua inglesa por crianças. Nesse momento, apoio-me teoricamente nos conceitos do sociointeracionismo propostos por Vygotsky que, a meu ver, dialogam com a visão de língua proposta por Bakhtin e seu Círculo.

1.2.3. O aprendizado da língua adicional pela criança

Antes de falar sobre a corrente teórica que norteou meu estudo, gostaria de contextualizar o leitor acerca das diversas correntes que versam sobre a aprendizagem.

A primeira delas é o behaviorismo que tem como principal teórico Skinner (1957). Os behavioristas acreditam que a repetição e a formação de hábitos são a chave para o desenvolvimento linguístico. A segunda corrente é o nativismo (ou inatismo) que tem Chomsky (1959) como teórico principal. Ele acredita na existência de uma Gramática Universal (GU) que possibilita às crianças ouvirem e produzirem sentenças coerentes. Tanto o behaviorismo como o nativismo desconsideram a presença do social no aprendizado da criança. Uma terceira visão é a cognitivista (PIAGET, 1972) que apregoa que o desenvolvimento linguístico é uma consequência do desenvolvimento cognitivo, em outras palavras, os estágios de desenvolvimento da criança seriam pré-programados de acordo com a sua idade (e consequente maturidade).

A quarta e última corrente é o sociointeracionismo, que tem Vygotsky (2001, 2007) como teórico principal. É com essa corrente que a presente pesquisa se identifica, por ser aquela

que, a meu ver, melhor dialoga com a visão de língua como construto social, proposta neste estudo. Segundo Tonelli (2007), Vygotsky

entende a linguagem como prática discursiva, ou seja, como produção simbólica que se constitui nas atividades sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, também constituem essas práticas; portanto, considera a interação social e o instrumento linguístico decisivos para o desenvolvimento (TONELLI, 2007, p.112).

Fica claro então, a forte presença do componente social no pensamento do autor. Rego (2014, p.41) ratifica essa forma de pensar do psicólogo ao afirmar que para Vygotsky as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações das pessoas em seus contextos culturais e sociais.

Acho importante frisar, aqui, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na visão vygotskyana. Para ele, o aprendizado é um aspecto fundamental para o processo de desenvolvimento ao contrário de outros teóricos (Piaget, por exemplo) que vinculam a aprendizagem ao momento em que um determinado desenvolvimento físico ou psíquico é alcançado. O autor russo assim complementa: “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Entendo que aprendizagem para o psicólogo russo é um processo que envolve interação, a presença do outro. Assim, segundo Kohl (2010), em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio históricos, a ideia de aprendizagem inclui a participação das pessoas envolvidas no processo. “O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluído sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” (KOHL, 2010, p.59).

A presença do outro é tão importante para Vygotsky que um dos principais conceitos desenvolvidos por ele é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para compreender o seu significado é preciso refletir sobre o que seria para o psicólogo os níveis de desenvolvimento real e potencial. Assim, segundo Kohl (2010), o desenvolvimento real,

caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pelas crianças. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança são aquelas já bem estabelecidas naquele momento. São resultado de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados (KOHL, 2010, p.61).

O desenvolvimento real corresponderia a tudo aquilo que a criança consegue fazer sozinha, sem a mediação de outras pessoas. Já o nível de desenvolvimento potencial representa

tudo aquilo que a criança consegue realizar com a mediação/ajuda de outros. No espaço criado entre esses níveis de desenvolvimento estaria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Segundo Vygotsky,

ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p.97).

A ZDP está sempre em transformação, ou seja, o que a criança consegue fazer com ajuda hoje, conseguirá provavelmente fazer sozinha amanhã e assim novos ciclos se formam. Concordo assim com Kohl (2010, p. 62) quando ela diz que o aprendizado desperta processos de desenvolvimento. O próprio Vygotsky diz que o aprendizado é "um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (VYGOTSKY, 2007, p.100). Precisamos do outro para que possamos aprender e, assim, nos desenvolver.

Os PCN – LE reforçam essa visão sócio interacionista de língua e aprendizagem ao afirmarem que

Aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional e enxergando que os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem (BRASIL, 1998, p. 58).

Percebemos assim, uma intenção dos documentos oficiais de promover mudanças no contexto educacional, gerando a preocupação de se promover uma maior interação social significativa entre os alunos.

De acordo com Rocha (2012, p.42): “Toda palavra é discursiva e dialogicamente marcada porque é sempre proferida por alguém e para alguém, em determinados tempo e espaço históricos”. O pensamento da autora reforça uma das orientações de cunho bakhtiniano mais relevantes para esse estudo (e já mencionada anteriormente) – o dialogismo. Uma vez que enxergo a língua como um produto da interação social, a presença do outro é fundamental para que essa interação ocorra. O sociointeracionismo de Vygotsky reforça a importância do outro para que ocorram aprendizagem e desenvolvimento.

Na próxima seção, discorro um pouco melhor sobre aspectos relacionados às práticas de sala de aula. Assim, comento sobre questões relacionadas à oralidade e à escrita, em seguida foco na importância de se considerar os multiletramentos nas propostas de trabalho com o

público infantil e, finalmente, encerro esse capítulo teórico com uma proposta de ensino vinculada ao uso de temas.

1.3. AS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LIC

Segundo Cameron (2003) ao se tratar de crianças aprendendo inglês, a habilidade comunicativa que deve ser privilegiada é a expressão oral. Para a autora, aprender a ler e escrever em inglês não é um processo direto e natural para a criança. Não podemos esquecer que é através da oralidade que a criança faz suas primeiras incursões pela sua língua materna e o mesmo acontece com uma segunda língua. Assim Cameron corrobora o pensamento de Vygotsky (2001, p.267), quando ele diz que “o ensino de uma língua estrangeira a um aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base”.

Isso não quer dizer que em nenhum momento a criança irá escrever ou ler em inglês, mas o desenvolvimento apenas da leitura ou da escrita de forma isolada, não deve ser o foco do processo. Assim, Cameron defende que o ensino de inglês que privilegia o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (ler, ouvir, falar e escrever) separadamente, associadas à gramática e ao vocabulário há de ser repensado ao se tratar do público criança. A língua deve ser considerada holisticamente e separá-la em habilidades específicas, nada mais é do que valorizar a sua estrutura abstrata. A autora complementa

Para as crianças a oralidade é o meio através do qual a nova Língua é encontrada, entendida, praticada e aprendida. Ao contrário de ser apenas mais um aspecto do processo de aprendizagem, a oralidade numa sala de aula para crianças atua como a primeira fonte de contato com a Língua (CAMERON, 2001, p.18).

Assim, para ela, não há como separar a língua em habilidades estanques. O processo de aprendizagem envolve o todo; e a língua ‘viva’ em situação real de uso, não é fragmentada ou retalhada. Não quero dizer com isso que, em nenhum momento, possamos focar em uma habilidade específica em um contexto de sala de aula, mas sim, que estejamos cientes de que todas as habilidades comunicativas devem ser integradas na maior parte do tempo para que tenhamos contato com a língua como de fato ela se apresenta.

Ainda de acordo com Cameron (2003), as crianças enxergam a língua "de dentro", ou seja, elas só a veem com sentido, a partir do momento que a utilizam, que a experimentam. A criança não vê a língua como um sistema abstrato e distante, mas sim como uma possibilidade de comunicação e interação. E essa interação só ocorre no meio social onde ela está inserida. Por isso é tão importante a qualidade e a finalidade das atividades propostas pelo professor que

irá mediar esse processo. Assim, vale a pena refletir se uma atividade não estaria restringindo as oportunidades de aprendizagem de uma criança, apenas pela exigência da leitura ou da escrita. De acordo com Vygotsky (2007),

Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo, dessa forma, tornar-se fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores (VYGOTSKY, 2007, p.125).

Vale ressaltar que o autor não está negligenciando a linguagem escrita, mas sim apregoando que ela deve surgir através de atividades significativas, do contrário será plenamente artificial.

Ao considerarmos a língua como um todo, fica evidente então, que o trabalho com vocabulário e gramática também deve ser visto desta forma. Não há sentido em ensinar palavras isoladas a uma criança, que muito provavelmente, não as conseguirá utilizar em contextos significativos de uso, uma vez que não foi apresentada a esse léxico dessa forma. O mesmo ocorre com a gramática. Falar de tempos verbais ou estruturas isoladas a um aprendiz criança seria inócuo. Assim, concordo com Rocha (2008, p. 295) quando ela afirma que o ensino de gramática e vocabulário deve estar subordinado à construção de sentidos produzidos em situações de uso significativo.

Nessa construção de sentidos faz parte o que Vygotsky chama de formação de conceitos por parte da criança. Para o autor russo “um conceito é mais do que a soma de vínculos associativos formados pela memória, mais do que um hábito mental; é sim um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio de memorização” (VYGOTSKY, 2001, p.156). Ou seja, uma criança não constrói conceitos simplesmente memorizando o significado de uma palavra. Ela precisa utilizar essa palavra em um contexto real de uso, para assim ativar processos vivos de pensamento. O psicólogo é categórico quando afirma: “a transmissão deliberada de novos conceitos e novas formas ao aluno, é como usar a força bruta para ajudar uma flor a desabrochar e passar a desenrolá-la pelas pétalas e amassar tudo ao redor” (VYGOTSKY, 2001, p.249).

Diante do exposto, concluímos que a língua inglesa deve ‘entrar’ no mundo da criança de uma forma natural, sem as idealizações e abstrações que os estudos apenas linguísticos e estruturais trazem. Quando menciono essa forma natural não estou esquecendo o fato de que, na maioria das vezes, o próprio contexto escolar desnaturaliza o processo ensino-aprendizagem.

O que quero dizer é que, na medida do possível, devemos tentar utilizar a língua em contextos e situações de interação social e não apenas focar em sua estrutura abstrata. Sendo assim, acho importante a seguir, discorrer sobre os processos de letramento e suas implicações, uma vez que entendo serem os letramentos fundamentais para a realização dos referidos processos de interação.

1.3.1. Letramentos e multiletramentos

Em primeiro lugar, gostaria de fazer uma breve reflexão acerca do conceito de letramento. Soares (2003) faz uma clara distinção entre os termos alfabetização e letramento. Segundo a autora a alfabetização tem como finalidade apenas decifrar o código linguístico, enquanto que o letramento envolve a utilização desse código linguístico em um contexto social de uso. Assim,

Um adulto pode ser analfabeto, (...), mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que em geral, dita, usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 24).

Fato semelhante ocorre quando uma criança, mesmo não alfabetizada em língua inglesa, consegue jogar um jogo de videogame que está em inglês, por exemplo. Ela está se utilizando de práticas de letramento em um contexto significativo de uso.

Street (1984) faz uma distinção entre letramento autônomo e letramento ideológico. O autônomo estaria mais associado a noção de alfabetização, uma vez que se encontra desvinculado de práticas de uso sociais e situadas. Essas práticas situadas ocorreriam no letramento ideológico. Nesse sentido, quando falamos em prática social podemos utilizar o termo letramentos, uma vez que estamos nos referindo a mais do que textos verbais, estamos nos referindo a imagens, sons, gostos, cheiros. Buzato (2007) resume dizendo que “letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam” (BUZATO, 2007, p. 153).

Vale aqui ressaltar que esses letramentos citados pelo autor, como práticas sociais que são, ocorrem dentro e fora dos muros da escola. Isso valoriza as experiências de vida trazidas pelos nossos alunos para a sala de aula. Concordo assim com Schlatter (2009, p.12), quando ela

diz que “as atividades (em língua adicional) devem levar em conta o papel da língua na vida do aluno, de que forma ele já se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa língua pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas”. Entendo que com essa afirmação a autora reforça a importância de considerarmos outros contextos sociais na vida dos nossos alunos, além daqueles vivenciados dentro da escola.

Também entendo que, na sociedade em que vivemos, temos contato com a nossa língua materna e com as línguas adicionais através de muitos outros meios além da palavra escrita (GEE, 2003). Somos bombardeados frequentemente com imagens, sons, vídeos, gestos, só para citar algumas formas. Sendo assim, não há como se pensar o processo ensino-aprendizagem baseado apenas em textos verbais, como ele vem sendo praticado em alguns contextos escolares. Faço minhas as palavras de Rocha (2007, p.17), quando ela diz que “torna-se imperativo pensar o processo de ensino-aprendizagem para além da letra, ou seja, abarcando a construção de sentidos por meio de outros signos que não somente as palavras”.

Tudo que foi explicitado acima, leva ao conceito de multiletramentos. Segundo Rojo (2012),

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p. 8)

Depreendo do pensamento da autora, que trabalhar na perspectiva dos multiletramentos envolve valorizar as diversas culturas que permeiam o universo dos participantes da pesquisa (local e regionalmente), mas também fazê-los ter contato com outras, para que eles consigam se posicionar criticamente diante das diferenças. Além disso, não podemos esquecer que esses contatos e reconhecimentos não se darão apenas na forma dos chamados letramentos formais, como já foi dito anteriormente. No mundo multissemiótico em que vivemos, há diversos outros tipos de letramento que devem ser valorizados nesse processo. Saber jogar um determinado jogo de videogame, conseguir operar um caixa eletrônico ou até mesmo conseguir baixar um aplicativo num celular, são exemplos de outros tipos de letramento além da escrita e da leitura formais.

Concordo com Rocha (2007, p. 22) quando ela diz que “a educação de línguas transformadora deve visar, portanto a construção de multiletramentos necessários na nova língua, para que o aluno seja capaz de engajar-se em práticas sociais mediadas pela linguagem”.

E essas práticas sociais obviamente valorizam conhecimentos produzidos dentro e fora dos muros da escola. O importante é permitir às crianças da escola pública acesso a discursos diversos para que ela consiga deles de apropriar (ou não) de forma consciente e crítica.

O conceito de multiletramentos dialoga perfeitamente com a visão de língua socialmente construída de Bakhtin. Rojo (2012a, p.25), elenca algumas de suas características:

- Eles são interativos; mais do que isso, eles são colaborativos.
- Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)

Ora, se eles são colaborativos eles só se realizam na presença do outro, em práticas sociais. E quando a autora comenta que eles são fronteiriços e mestiços, ela os está inserindo na nossa sociedade contemporânea, onde fluidez e incompletude permeiam as nossas identidades. Duboc (2011, p.730) resume dizendo que o trabalho com multiletramentos “postula modelos científicos menos regulares e menos universais, passando a legitimar e priorizar elementos como diversidade, descontinuidade, conflito e contradição, (...) inerentes a qualquer fenômeno social”.

Dentre os multiletramentos ressalto o letramento crítico, fundamental para que consigamos refletir e nos posicionar diante do contexto já descrito de nossa sociedade contemporânea. Assim, segundo Tílio (2013)

Alguns pressupostos básicos de uma teoria de letramento crítico são a desnaturalização e não neutralidade do conhecimento; a instabilidade da realidade, constantemente (re) (co) construída; a multiplicidade do significado, historicamente e culturalmente (re) (co) construído, sempre múltiplo, negociável e contestável, considerando as relações de poder envolvidas nas práticas sociais (TÍLIO, 2013, p. 68).

O pensamento do autor corrobora a ideia de que na fluidez da sociedade contemporânea, a criticidade é crucial para que possamos refletir sobre as forças hegemônicas e discursos dominantes que a permeiam.

É importante que se faça aqui uma reflexão acerca do que é ser crítico. Monte Mór (2015) faz uma relação entre os termos *criticism* e *critique*. Segundo a autora, o primeiro termo se refere a uma crítica especializada, que remonta à escolarização; já o segundo está relacionado a percepção social, a experiência de vida, sendo, portanto, subjetiva e não relacionada diretamente aos bancos escolares. Geralmente quando mencionamos a palavra crítico, é o primeiro termo que nos vem à mente, no entanto a noção de criticidade presente no letramento crítico que defendo nesse estudo “remete a uma vivência social, a uma reorganização do

conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor, espectador, interlocutor, pessoa, enfim, cidadão” (MONTE MÓR, 2015, p. 43). Ou seja, o letramento crítico está diretamente relacionado à capacidade do indivíduo de refletir sobre o seu universo, compará-lo com realidades diferentes da que vive e mais importante do que tudo, sabendo conviver com essas diferenças.

Duboc (2007) assim resume tudo o que foi dito acima. “Um trabalho de letramento crítico (...) requer a formação de sujeitos capazes de, cada vez mais, se posicionarem e negociarem sentidos de forma crítica diante das várias formas de significação que encontram em seu entorno” (DUBOC, 2007, p.218).

Essa possibilidade de posicionamento e ação a que o letramento crítico pode levar é uma posição agentiva diante do contato com outros discursos. Assim, concordo com Duboc (2014), quando ela diz que atividades que promovem a agência,

promovem a resposta do aluno ao seu entorno, ou seja, o seu posicionamento diante de uma determinada situação ou tema, a compreensão histórica desta sua posição e ainda o reconhecimento da existência de posicionamentos outros, além da possibilidade iminente de ver seu próprio julgamento transformar-se (DUBOC, 2014, p. 27).

Dessa forma, concluo dizendo que não há como pensar em ensino da língua inglesa para o público infantil sem considerar os multiletramentos que permitem as crianças compreender o seu universo. Sendo assim, acredito que o ensino baseado em temas (e apoiado nos multiletramentos) é uma forma de introduzir esse novo idioma de uma maneira significativa para a criança e é sobre isso que discorro a seguir.

1.3.2. O ensino através de temas – uma alternativa

Scott e Ytreberg (1990, p.84) afirmam que o ensino por temas pode ser útil, prático e excitante para criança. As autoras pontuam algumas vantagens dessa forma de trabalho:

- o professor se concentra num tópico específico, assim, o conteúdo se torna automaticamente mais importante do que a estrutura da língua. Isso torna mais fácil relacionar as aulas às experiências e interesses das crianças.

- o trabalho com temas ajuda no processo de aprendizado. As crianças associam palavras, estruturas, funções e situações a um tópico particular. Aprender uma língua em contexto claramente facilita o processo de compreensão.
- o professor pode se aprofundar em um determinado tema e isso pode trazer à tona reações e sentimentos nas crianças. Isso faz com que as necessidades delas fiquem mais evidentes.
- O trabalho com temas amplia as oportunidades de trazer os componentes locais (experiências de vida das crianças) para o aprendizado.

Acredito que o ensino baseado em temas apresenta uma real aproximação com o mundo da criança, fazendo com que ela perceba o sentido daquilo que está produzindo. Assim, concordo com Brewster, Ellis e Girard (2002, p. 129) quando dizem que o uso de temas resgata a experiência de vida do aluno e viabiliza a possibilidade de criação de vínculos entre a escola e o seu mundo real. Tílio (2015) resume o exposto acima

Ao oferecer temas familiares, que ‘digam algo’ ao aluno, e relevantes aos seus contextos situacionais e culturais, cria-se uma oportunidade real para que ele se engaje sociodiscursivamente no processo de ensino e aprendizagem, o que propicia a construção de uma base de conhecimento sólida na Língua (TÍLIO, 2015, p.59).

Vale frisar neste momento, a importância de produção significativa de língua pelas crianças. Para isso, precisamos pensar na qualidade das atividades propostas pelo professor(a) no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não é qualquer uma delas que oportuniza interação significativa. Ressalto então, que a comunicação e a interação na língua-alvo feitas de forma situada são realizadas por meio de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011). Para o autor russo esses gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados. Sobre eles, Bakhtin complementa, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Ou seja, segundo Bakhtin a língua só se torna viva e real, quando ela se realiza nesses gêneros discursivos socialmente situados. Ainda segundo o russo, esses gêneros discursivos teriam sempre três elementos básicos – o tema, o estilo (recursos lexicais e gramaticais da língua) e a forma composicional (que seria típica e característica de um determinado gênero). Entendo assim que trabalhar com temas me aproxima da teoria Bakhtiniana de gêneros do discurso, e nessa proposta, pretendo que dentro de um mesmo tema ocorra a possibilidade de trabalhar com gêneros discursivos diferentes, uma vez que eles são manifestações sociais da linguagem. É a finalidade que acaba por determinar as características do gênero discursivo.

Nesse momento em que a criança é apresentada à nova língua nada melhor que fazer com que essa língua apareça em contextos comunicativos que lhe sejam familiares considerando os multiletramentos que permeiam a sociedade contemporânea.

Após explicitar as correntes teóricas que nortearam meu estudo, passo a descrever a forma como foi realizada a pesquisa. Assim, a seguir, discorro sobre os procedimentos metodológicos que utilizei durante a investigação.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo descreve o caminho trilhado durante toda a minha investigação para que o leitor possa ter uma melhor compreensão da interpretação de dados que virá em seguida. Na primeira parte eu contextualizo minha pesquisa. Em seguida, descrevo os participantes do meu estudo, os instrumentos de coleta utilizados e faço uma descrição detalhada de todas as atividades realizadas com as crianças. Concluo com os procedimentos para interpretação dos dados coletados.

Após a explicitação do meu objeto de estudo nos fundamentos teóricos, gostaria de situar a minha pesquisa no universo científico e para isso é necessário que eu assuma uma posição ontológica e epistemológica. No século XVII, Descartes apregoava que o pesquisador deveria manter distância do seu objeto de pesquisa. Isso evitaria que influências externas afetassem a sua capacidade de análise dos dados. Vivíamos o paradigma positivista, onde se acreditava que até as ciências sociais eram regidas por leis invariáveis (positivismo de Augusto Comte).

O interpretativismo surge a partir das contribuições de Kant, Dilthey e Weber. A partir daí começou-se a acreditar que o conhecimento acerca do mundo poderia ser obtido pela observação e por interpretações da realidade do ponto de vista dos participantes (relativismo). Essa compreensão de mundo envolve então, aspectos psicológicos, históricos, sociais e culturais, ou seja, promove uma visão holística do ponto de vista dos participantes da pesquisa.

A pesquisa qualitativa é associada ao interpretativismo e é com ela que o meu estudo se identifica dada a sua preocupação eminentemente social. Assim, apoio-me teoricamente em Ludke e André (1986, p.13), que afirmam que “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. A meu ver é impossível que seja assumida uma postura de inclusão de uma criança no universo de uma nova língua (o que contribui também para sua formação como indivíduo), sem que o pesquisador se envolva e assuma uma postura interpretativa e agentiva, no sentido de tentar modificar uma realidade existente. Essa pesquisa descarta ainda, a possibilidade de uma verdade única, universal. A partir do momento em que o pesquisador usa sua subjetividade e conhecimento de mundo na análise de seus dados, percebemos que se pode chegar a visões diferentes sobre um mesmo fenômeno. Para quem faz pesquisa qualitativa, o processo e os participantes da pesquisa são a razão de ser do estudo e não a exclusiva busca por resultados.

Elenco a seguir algumas das posturas metodológicas discutidas anteriormente que um pesquisador qualitativo deve apresentar propostas por Ritchie e Lewis (2003, p. 4). Assim, segundo os autores, o pesquisador deve:

- procurar na medida do possível tentar compreender a visão do participante da pesquisa (a visão do outro).
- compreender os processos que envolvem as relações sociais e não focar em dados estatísticos.
- proporcionar uma visão holística do contexto investigado.
- ser flexível.

Concordo com os autores em relação às posturas necessárias do pesquisador ao fazer pesquisa qualitativa e reforço ainda que ele (o pesquisador) jamais será neutro. A partir do momento que eu assumo essa visão epistemológica de investigação eu afirmo que as conclusões por mim alcançadas não são as únicas possíveis ou as únicas verdadeiras.

No paradigma qualitativo de pesquisa, defino a minha como um estudo de caso. Apoio-me em algumas das características elencadas por Ludke e André (1986, p.18 e 19), para assim classificar o meu estudo. Segundo essas autoras, o estudo de caso caracteriza-se por investigar uma realidade que é única. Em suas palavras: “O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outras realidades ou situações” (LUDKE; ANDRE, 1986, p.17). Assim, a pesquisa visa a descoberta e o conhecimento de aspectos relevantes e profundos de uma realidade específica. Quando falamos desse tipo de estudo, é muito importante que sejam determinadas as fronteiras que delimitam o caso que será estudado. Isso significa que um estudo de caso pode compreender apenas um grupo de alunos em sala de aula (se o pesquisador assim o desejar) ou um contexto maior, que envolva alunos, pais, professores e comunidade, por exemplo. Tudo depende de qual aspecto o pesquisador deseja focalizar ou aprofundar em sua investigação. Com relação a isso Hood (2009, p. 68) complementa dizendo que o estudo de caso é um “*bounded system*”⁸, denominação que utilizarei de agora por diante. O “*bounded system*” segundo o autor é a delimitação exata do que o pesquisador se propõe a estudar.

Em se tratando da minha investigação, o que caracteriza o meu estudo como único é o fato de que na escola onde ele se realizou, nunca havia ocorrido uma experiência de introdução da língua inglesa nas séries iniciais. A seguir, detalharei melhor o contexto em que foi realizada

⁸ “Sistema delimitado” em português. Optei por deixar a nomenclatura em Inglês em meu estudo.

a pesquisa e descreverei o meu “*bounded system*” bem como os caminhos que me levaram a assim determiná-lo.

2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Minha pesquisa iniciou de fato, a partir do momento em que escolhi a escola onde gostaria de desenvolver meu projeto. Escolhi a Escola Municipal Dra. Elisabeth Anne Lyra Lopes de Farias, onde já havia lecionado um ano antes. Minha escolha se deu por questões completamente pessoais – era a escola onde eu tinha mais afinidade com a Direção e que dificilmente negaria a minha solicitação para realização do estudo.

A escola fica localizada no Conjunto Luiz Pedro III, que é parte do complexo Benedito Bentes II, bairro da periferia da cidade de Maceió. Hoje, ela funciona nos três turnos com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental pela manhã e a tarde e turmas de Educação de Jovens e Adultos no período da noite⁹. Ao todo estudam ali 1066 alunos. Em sua estrutura física a escola conta com 15 salas de aula, uma sala de leitura, uma biblioteca, um laboratório de informática e um refeitório. Para as aulas de Educação Física, eles utilizam um espaço para realização de eventos, vizinho à escola, que é cedido pelo seu proprietário para esse fim. Há previsão, no entanto, para construção de uma quadra coberta.

Acho importante ressaltar que essa escola possui uma estrutura física privilegiada em relação a outras escolas municipais de Maceió e eu ousaria dizer, em relação a maioria das escolas públicas de Alagoas. Todas as salas de aula, por exemplo, possuem ar condicionado, um fato relativamente raro em escolas públicas de Alagoas. Os alunos que frequentam a escola moram, em sua maioria, no próprio conjunto habitacional onde fica a instituição escolar, mas alguns vem de conjuntos vizinhos (Conj. Selma Bezerra e Conj. Paulo Bezerra). No geral, é um público de baixa renda.

O Diretor Rodolfo¹⁰ e a Coordenadora Pedagógica Fábria me deixaram completamente à vontade para escolher a turma e o turno em que gostaria de trabalhar. Escolhi trabalhar com uma turma de 4º ano do período da manhã. A escolha do turno foi aleatória, mas a escolha da série não. Eu sabia que o estudo começaria em 2014 e se estenderia até 2015, ou seja, eu

⁹ No final dessa pesquisa, a escola foi contemplada com o programa Escola em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Maceió. Assim a partir de 2016, a escola passa a ter as turmas de 1º ao 5º ano com aulas pela manhã e à tarde.

¹⁰ Todos os nomes de pessoas mencionados nessa pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

continuaría com essa turma quando eles já estivessem no 5º ano. Minha intenção era que as crianças tivessem o menor espaço de tempo possível entre o final da minha intervenção e a efetiva introdução da língua inglesa como disciplina na sua grade curricular. No ano seguinte (em 2016) eles já seriam 6º ano e o contato com a língua ocorreria (agora sim, oficial e compulsoriamente). Caso eu tivesse feito a escolha de trabalhar com uma turma do 2º ano por exemplo, eles teriam pelo menos dois anos sem contato com a língua inglesa na escola, após o término da minha pesquisa. Não era essa a minha intenção, quando desde o início menciono a importância dada aos participantes da pesquisa numa abordagem qualitativa.

Minha primeira conversa com o Diretor e a Coordenadora Pedagógica ocorreu no dia 24/11/2014. Eles se mostraram desde o início interessados e dispostos a colaborar. Inclusive a Coordenadora queria que eu ficasse com todas as turmas de 4º ano da escola, o que foi impossível devido aos meus outros afazeres, tanto acadêmicos como profissionais. O primeiro contato com os alunos ocorreu no dia seguinte (25/11/2014). Nesse dia me apresentei a eles e conversei com várias crianças a respeito do que elas esperavam das aulas de inglês. A turma era composta por 30 alunos. Apesar do ano letivo estar perto do fim (eles teriam aulas até o meio de dezembro) achei válido iniciar minha investigação nesse período. Desde o início deixei claro para eles que as aulas continuariam no ano seguinte e aqueles primeiros contatos serviriam para que nos conhecêssemos melhor. Fiquei muito feliz em saber também que a professora titular¹¹ da sala acompanharia a turma na série seguinte – isso facilitaria a continuidade do meu trabalho.

A partir dessa conversa inicial pude perceber quais eram as expectativas daquele grupo em relação ao aprendizado do novo idioma. Esse momento também me ajudou a ampliar as fronteiras do meu estudo de caso – os limites do meu “*bounded system*” se moveram como descrevo melhor a seguir.

2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A princípio pensei que em meu estudo teria apenas contato com os alunos que faziam parte da turma escolhida. A partir da minha conversa inicial com a Direção e a Coordenação e posteriormente, minha primeira conversa com os alunos, cheguei à conclusão que teria de ampliar as fronteiras do meu universo de pesquisa. Senti necessidade de integrar à minha

¹¹ Apenas a título de esclarecimento, as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I geralmente contam com um professor(a) para todos os componentes curriculares (a exceção de Educação Física). Ele(a) tem formação em Pedagogia.

investigação a visão da Coordenação da escola e da professora titular da turma, visto que elas tinham expectativas em relação ao aprendizado do idioma por essa turma e esboçaram o desejo de dar continuidade ao projeto na escola depois que a minha pesquisa fosse concluída.

Para mim, no entanto, a maior surpresa veio das respostas dos meus alunos à pergunta: “Você acha que seria legal aprender inglês?”. Muitas crianças queriam aprender outros idiomas para impressionar ou agradar seus pais e familiares. Nesse momento foi necessário integrar a família ao meu “*bounded system*”, uma vez que eu precisava investigar que interações significativas ocorriam (ou passaram a ocorrer) na/sobre a língua inglesa entre os alunos e seus familiares.

Nas figuras a seguir comparo as fronteiras de meu estudo de caso antes (fig.1) e depois (fig.2) dessa reflexão inicial.



Fig. 1 – Fronteiras iniciais da pesquisa

Observe que as setas representam as possibilidades de interação. Ao compararmos as interações representadas nas figuras 1 e 2, é nítido que elas aumentaram consideravelmente na segunda figura. Isso se coaduna com a teoria sociointeracionista na qual me apoio nessa pesquisa, visto que os outros elementos que foram incluídos ao meu estudo não surgiram aleatoriamente. Eles foram incorporados à medida em que eu como pesquisadora, senti necessidade de assim fazê-lo, uma vez que fui me aprofundando nas relações com os participantes e percebendo as suas necessidades.

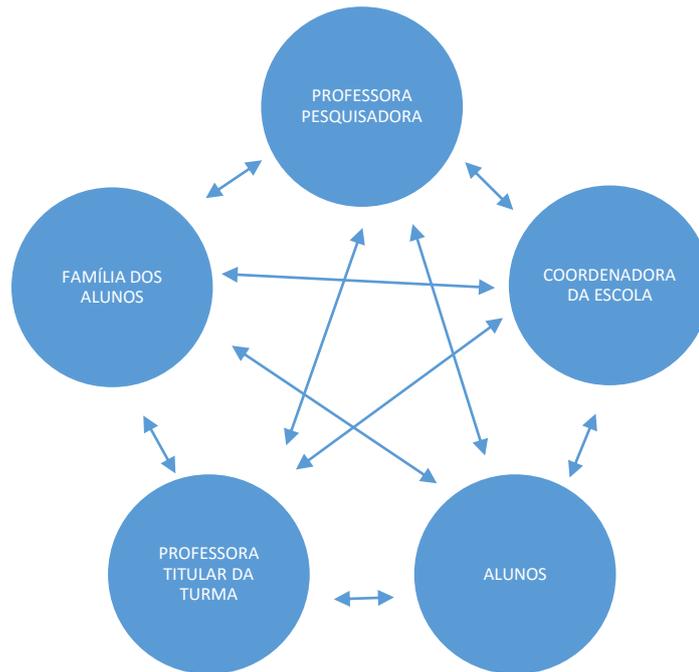


Fig. 2 – Fronteiras finais da pesquisa

A seguir, passo a detalhar um pouco melhor esses participantes: os alunos, a Coordenação, a professora titular da turma, familiares dos alunos e eu, a professora pesquisadora.

2.2.1 Os alunos

Em novembro de 2014 a turma investigada era composta por 30 alunos (como já mencionado). Quando retornamos em 2015, já no 5º ano, a turma contava com apenas 26 alunos. Seis alunos saíram da escola, segundo a professora titular, porque se mudaram e passaram a morar num bairro mais distante dali, e dois alunos novos passaram a integrar a turma. Eles formam um grupo bastante coeso e a maioria vem estudando junto desde o primeiro ano. Dezesesseis alunos moram no Conj. Luiz Pedro III, onde se localiza a escola e o restante mora nos conjuntos habitacionais da vizinhança. Todos têm entre 10 e 11 anos. Durante a pesquisa optei por dar-lhes nomes fictícios para preservar suas identidades. Os nomes por mim criados e que aparecerão durante este estudo são: Adriano, Alessandra, Ana Alícia, Antônio, Eliel, Emily, Davi, Rayanne, Nayuri, Islane, Mirella, Alan, João, Camila, Luisa, José, Leo, Edu, Carlos, Ester, Francielle, Gabriel, Ingrid, Isaac, Laura e Vitória.

2.2.2 A Coordenadora da Escola

A coordenadora Fábيا está na escola há quase cinco anos. Isso facilita sem dúvidas o contato com os alunos e com a comunidade. Ela desenvolve um trabalho social junto à comunidade nos fins de semana e horas vagas. Fábيا foi muito solícita durante a realização da pesquisa e participou inclusive de um momento junto com os alunos. No final do ano de 2015, ela foi eleita Diretora Geral da escola.

2.2.3 A professora titular da turma

Rosa é a professora titular da turma. Ela é graduada em Pedagogia. Ela é professora efetiva do quadro da Secretaria Municipal de Educação de Maceió e está na escola há 4 anos. No início, Rosa demonstrou um grande interesse em participar de todas as aulas como observadora, uma vez que intencionava dar continuidade ao trabalho quando a pesquisa fosse concluída. Rosa engravidou durante o período do estudo, e isso acabou por afastá-la da grande maioria dos nossos encontros. Ela continua, porém, com a ideia de ministrar aulas de língua inglesa às suas próximas turmas de EFI.

2.2.4 A família dos alunos

Tive contato apenas com familiares de alunos que moram no Conjunto Habitacional Luiz Pedro III. Infelizmente não houve a possibilidade de contato com todas as outras famílias, por questões de horário e de disponibilidade dos próprios pais. A Coordenadora me relatou que realmente era muito mais fácil interagir com as famílias das crianças que residiam no Conjunto e que até mesmo ela, não conhecia os pais de algumas crianças que moravam nas redondezas.

As famílias com as quais tive contato são de baixa renda. Eles residem no conjunto há mais de cinco anos. De uma forma geral se mostraram interessadas e motivadas com a possibilidade de seus filhos terem aulas de Inglês.

2.2.5 Eu, a professora pesquisadora

Como já relatei na introdução desse estudo, sou professora há dezesseis anos e durante esse tempo tive a oportunidade de trabalhar como professora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Posso dizer que a experiência de trabalhar da Escola Elisabeth Anne Lyra

durante quase três anos (2011 a 2013) representou muito na minha trajetória profissional. Sempre me senti acolhida e reconhecida naquele lugar. Apesar da Escola estar localizada numa região marcada pela violência e pelo tráfico de drogas na periferia de Maceió, sempre tive uma relação de afetividade e respeito muito grande com os alunos e com os profissionais que ali trabalham. Essas boas relações, indubitavelmente, tornaram o meu caminhar menos árduo durante o período em que realizei minha pesquisa.

2.3 A COLETA DE DADOS

Antes de mais nada, devo enfatizar que essa pesquisa foi aprovada e autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas em 28/08/2014 (Parecer nº 770.624 - anexo A) e qualquer tipo de dado só começou a ser recolhido após essa devida aprovação. Vale ressaltar também que, já que minha investigação envolve crianças, solicitei a autorização dos pais para participação de seus filhos na pesquisa logo no meu primeiro contato com a turma (anexo B)

Antes de explicitar os momentos em que essa coleta foi realizada, gostaria de descrever os instrumentos que utilizei para fazê-la.

Busquei a maior quantidade de instrumentos possíveis, pois assim haveria uma maior possibilidade de triangulação de dados. Isso daria a análise uma maior confiabilidade e autenticidade, uma vez que eu, como pesquisadora, teria uma visão mais abrangente do meu objeto de estudo. Sobre esse processo de triangulação de dados Rocha (2006, p.43) complementa dizendo que ele se baseia “na premissa de que múltiplas abordagens a respeito de um mesmo evento ou fenômeno resultam em uma visão mais global, precisa e próxima da realidade em foco”.

Utilizei então como instrumentos: entrevistas (com os alunos, com os pais, com a Direção e a Coordenação e com a professora titular da turma), gravações em áudio das aulas, meus planos de aula, diários de aula e as produções dos alunos (desenhos, textos, vídeos).

Escolhi para esta pesquisa o formato de entrevista semiestruturada (apêndice A), ou seja, eu tinha apenas um roteiro de perguntas que eu ia seguindo ou alterando à medida que conversava com o entrevistado. A escolha pela entrevista em detrimento a outros instrumentos de coleta (como o questionário, por exemplo) deu-se basicamente a dois fatores. Primeiramente, pelo fato de lidar com crianças (eu sabia que elas poderiam ainda ter dificuldades com a escrita formal) e em segundo lugar porque acredito ser a entrevista uma excelente forma de interagir e

dialogar com o outro – e a interação e o diálogo são as premissas do meu estudo. Com relação a isso, Ludke e André (1986, p.33) complementam: “Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

Sendo assim, realizei entrevistas com representantes de todos os participantes do meu estudo de caso, em momentos diferentes da pesquisa, conforme ilustro no quadro a seguir (Fig. 3). Essas entrevistas foram gravadas em áudio.

Não houve critério para escolha dos alunos que seriam entrevistados no primeiro momento. Eu entrevistei todos aqueles que quiseram participar. Vale ressaltar que todas as entrevistas ocorreram na sala de leitura da escola e para isso eu os organizei em duplas. Achei que eles se sentiriam mais à vontade para conversar na presença de um outro colega.

GRUPO PARTICIPANTE	QUANTIDADE DE ENTREVISTAS	QUANDO
ALUNOS	18	Início da pesquisa (25/11/2014)
COORDENADORA DA ESCOLA	01	Início da pesquisa (24/11/2014)
PROFESSORA TITULAR DA TURMA	03	Em momentos diversos durante a pesquisa
PAIS DOS ALUNOS	06	Em momentos diversos durante a pesquisa

Fig. 3 – Quadro resumo das entrevistas

As entrevistas com os pais ocorreram em momentos e dias diferentes. Geralmente eu aproveitava quando eles iam levar as crianças para a escola. Tentei organizar uma reunião com todos os pais e mães (ou responsáveis) dos alunos da turma, mas não consegui concretizar essa ação, visto que o único dia disponível a todos seria o sábado – e a escola estava fechada nesse dia. Assim, uma alternativa que pensei foi uma proposta de socialização das atividades que produzimos durante o período da pesquisa. Esse encontro também não deu certo, pois mais uma

vez, não conseguimos um dia que fosse adequado a todos. A solução que encontrei foi visitar algumas famílias que moravam próximas a escola. Nessas visitas, eu consegui mostrar o que as crianças haviam produzido e conversamos para que eu pudesse saber um pouco mais sobre as visões que eles tinham do projeto. Ao todo, visitei e conversei com quatro mães. A seguir discorro sobre as aulas realizadas em que utilizei os outros instrumentos de coleta mencionados: gravações de áudio, planos de aula, diários de aula e produções dos alunos.

2.3.1 As aulas

As aulas foram por mim ministradas e foram todas gravadas em áudio. Elas começaram no final de 2014, sendo retomadas em 2015. A princípio minha intenção era que o contato com os alunos fosse semanal – teríamos aulas todas as terças-feiras de 7:30h as 9:00h. Esse dia foi escolhido pela professora titular da turma, que ajustou o horário das nossas aulas à sua realidade com os alunos. Logo no início do ano letivo de 2015, os professores do município de Maceió entraram em greve. Essa greve durou praticamente três meses (do início de abril a meados de junho de 2015), e isso dificultou bastante a minha pesquisa, uma vez que não tinha como continuar com as aulas de inglês já que a escola estava fechada.

As aulas foram retomadas em junho de 2015 e decidi que a partir daquela data passaríamos a ter encontros duas vezes por semana (as terças e quintas, no mesmo horário). A professora titular aprovou a ideia e assim foi feito. No final do mês de agosto essa professora entrou em licença maternidade e a Secretaria Municipal de Educação não enviou professor substituto. Isso quer dizer que a turma ficou sem aulas. Eles iam a escola uma vez por semana para continuar a ter aulas de inglês. A professora substituta foi enviada no final do mês de novembro de 2015.

Em resumo, nesse breve tempo que passei com os alunos pude presenciar uma longa greve e um afastamento da professora que deixou os alunos sem aulas. Infelizmente, essa é a realidade no nosso ensino público. Ainda há muito por que lutar, para que tenhamos uma educação de qualidade para nossas crianças. Confesso que muitas vezes me senti desanimada frente às adversidades, mas continuei (e continuo) acreditando ser possível mudar essa realidade e isso me fez persistir em minha caminhada.

Ao todo, então, foram ministradas 20 aulas, perfazendo um total de aproximadamente 40h de contato direto com os alunos. As aulas assim, iniciaram no dia 25/11/14 e terminaram no dia 05/10/2015. Em cada momento-aula procurei coletar e posteriormente interpretar: o meu

plano de aula (20 ao todo), a gravação em áudio da aula (20 transcrições), as produções realizadas pelos alunos nas aulas (textos, desenhos e vídeos) e o meu diário de aula (que redigia após cada momento com as crianças. Foram 20 ao todo). Eventualmente, pude recolher também o diário de observação da professora titular da turma (02 diários) e um diário de observação de Alef, um professor que foi convidado a participar em uma aula da pesquisa.

Como já mencionado nos fundamentos teóricos, meu estudo tem como proposta o trabalho com temas. A seguir, detalho como foi realizada a escolha desses temas e como se deu o processo de análise dos dados coletados.

2.3.2. A escolha dos temas

Desde o início da pesquisa minha intenção era tornar as aulas e o aprendizado da nova língua significativos para as crianças. Eu não tinha pretensão de elaborar um plano de curso e simplesmente executá-lo durante as aulas previstas. Também não queria seguir nenhuma sugestão proposta por livros didáticos. Eu gostaria que os temas surgissem a partir das necessidades e interesses das crianças, uma vez que, se eles fossem por mim escolhidos previamente eu correria o risco de, como nos diz Rocha e Tílio (2009, p.307), abordar conteúdos não situados no mundo dos alunos. Segundo os autores, dessa forma os conteúdos são como “abstrações em um vácuo social”.

De qualquer forma eu teria de eleger um primeiro tema que serviria de ponto de partida para os demais. Pensei assim em trabalhar o universo da escola, por ser uma realidade próxima e vivenciada por todos. Numa das últimas atividades relacionadas a esse conteúdo que realizamos em sala, eu pedi que eles elegessem os seus locais favoritos na escola. A segunda opção mais votada foi a quadra para prática de atividades físicas e a primeira opção mais votada, o local favorito da maioria das crianças, foi o refeitório. A partir daí, decidi que trabalharia os temas atividades de lazer e comida.

Não estipulei um número fixo de aulas para cada tema. Enquanto havia interesse e surgiam novas ideias e oportunidades de atividades significativas para os alunos, eu continuava trabalhando o mesmo tema.

Essas minhas decisões metodológicas se coadunam assim, com meus referenciais teóricos (Bakhtin e Vygotsky) que enxergam língua e aprendizado como possibilidades de interação.

No quadro a seguir, resumo a quantidade de aulas que dediquei a cada momento-tema e as atividades realizadas pelos alunos.

TEMA	ATIVIDADE REALIZADA	AULA	DATA
Primeiros contatos com os alunos	- Entrevista inicial	01	25/11/2014
	- Fotos	02	02/12/2014
		03	24/03/2015
ESCOLA	Desenho 01 – My favourite school object	04	31/03/2015
	Fotos – My favourite place in my school	05	16/06/2015
		06	18/06/2015
		07	23/06/2015
		08	30/06/2015
		09	21/07/2015
ATIVIDADES DE LAZER	Aula interativa –	10	23/07/2015
	Dodge Ball	11	28/07/2015
	Produção dos livretos – My favourite leisure activity	12	30/07/2015
		13	04/08/2015
COMIDA	Colagem – my favourite food	14	11/08/2015
	Produção dos cardápios – Our school canteen	15	18/08/2015
		16	21/08/2015
		17	01/09/2015
		18	08/09/2015
FECHAMENTO DAS ATIVIDADES	Reflexões sobre o que foi produzido.	19	15/09/2015
		20	05/10/2015

Fig. 04 – Quadro resumo das aulas e atividades

2.3.3 As atividades realizadas com as crianças

Esta subseção que agora inicia tem como objetivo narrar o processo de execução das atividades que foram realizadas durante as aulas com as crianças. Ela está dividida em 5 partes que correspondem a divisão de temas que foi anteriormente explicada, além dos momentos inicial e final com os participantes da pesquisa.

2.3.3.1 Os primeiros contatos com os participantes do estudo

A pesquisa iniciou, oficialmente, no final de 2014, com a minha ida a escola para falar com a direção e a coordenação e conhecer a turma em que realizaria o meu estudo. A primeira conversa aconteceu, de fato, com a Coordenadora, uma vez que o diretor apenas me recebeu, aprovou a minha solicitação e me deixou à vontade para ficar na escola o tempo que desejasse. Fábيا (a coordenadora) também se mostrou extremamente favorável à realização da minha pesquisa. Conversamos sobre a importância da língua inglesa para as crianças da escola. Nesse mesmo dia conheci a professora titular da turma onde eu trabalharia, que se juntou a nossa conversa sobre a importância do idioma na vida das crianças.

No dia seguinte, entrevistei os alunos da turma escolhida para realizar o meu estudo. As entrevistas foram realizadas em duplas (Apêndice B). No início tentei conversar com a turma inteira, o que se mostrou improdutivo, já que alguns acabavam por se calar e não externar sua opinião. A pergunta inicial foi: "Você acha que seria legal aprender inglês? Por quê?" A partir desse questionamento foi iniciado o diálogo, ou seja, sempre que necessário eu fazia indagações complementares para esclarecer as respostas das crianças.

A partir das respostas obtidas nesses momentos de interação com os participantes da investigação, percebi alguns aspectos recorrentes em suas falas que diziam respeito a sua relação com a língua inglesa naquele momento. A partir das reflexões feitas após essas entrevistas iniciais ficou bem claro para mim que, antes de qualquer coisa, eu precisava aproximar a língua da realidade dos meus alunos, caso contrário eles não sentiriam necessidade/vontade de aprendê-la, uma vez que não geraria nenhum tipo de interação significativa.

Na outra semana eu teria mais um encontro com as crianças e meu objetivo foi criar uma atividade que pudesse fazê-las perceber a inserção (ou não) da língua inglesa em suas vidas. Assim, resolvi que as levaria para um passeio pelas ruas do conjunto habitacional onde fica a escola. Elas teriam como objetivo me apontar tudo aquilo que vissem em inglês e eu

então, tiraria fotos. Aqueles que dispunham de celular com câmera, tirariam suas próprias fotos. Assim foi feito.

Essa atividade se coaduna com a minha proposta de trabalhar os multiletramentos em minhas atividades com as crianças, uma vez que, a partir do momento em que saímos da visão tradicional da leitura e da escrita dentro de uma sala de aula, passamos a vivenciar os contextos que são familiares aos alunos, valorizando assim suas realidades e culturas. Isso sem mencionar a questão da autoria e da interação presente nesse tipo de atividade, visto que foram as crianças que escolheram (e algumas tiraram) as fotos juntas. Assim concordo com Rojo (2012, p.25) quando ela diz que “A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, designs não unidirecionais e controlados, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias”. Assim as crianças têm a oportunidade de produzir e compartilhar suas visões de mundo, o que remete a ideia de empoderamento desse aprendiz. Vale ressaltar, ainda, que as fotos fazem as crianças terem contato com outro tipo de texto – a imagem. Esse fato se integra à visão de língua adotada nesse estudo, que a vê como um sistema de construção de sentidos e que pode ser composto por formas verbais e não verbais.

Essa atividade ocorreu no nosso segundo encontro. Antes de sairmos, perguntei se eles acreditavam que iríamos encontrar palavras ou expressões em inglês no Conjunto. Foi unânime a negativa. Ninguém acreditava que poderia existir contato com outra língua no Conjunto Luiz Pedro III.

Ao todo, conseguimos tirar 25 fotos, sem considerar algumas repetidas. No início, tive que guiá-los na busca, visto que algumas palavras lhes eram tão familiares que eles não se davam conta que estavam em inglês. Assim aconteceu com *show* e *bike* (fotos 01 e 02) por exemplo. Aos poucos eles foram percebendo (e se surpreendendo) com a quantidade de palavras em língua inglesa que conseguimos encontrar ali.

Interessante foi notar que, em alguns momentos, eles tinham dúvidas se a palavra estava em inglês ou não. A tendência era apontar todas aquelas que lhes eram desconhecidas. Assim ocorreu com *biroska* por exemplo (foto 03). A palavra não é da língua inglesa, mas, por ser diferente, foi assim considerada.

Ao passarmos por uma banquinha de revistas, os alunos começaram a se dar conta de que muitas das palavras nas revistas e álbuns (que eles liam e colecionavam) estavam em inglês (fotos 04, 05 e 06). A partir desse momento, eles foram detectando a presença da língua em outros objetos simples, que faziam parte de sua rotina diária (fotos 07 e 08).



Foto 01



Foto 02



Foto 03



Foto 04

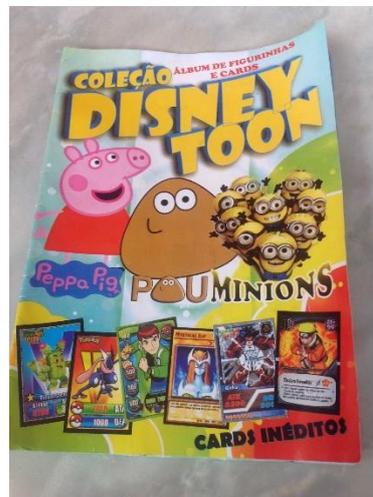


Foto 05



Foto 06



Foto 07



Foto 08

Ao final da caminhada pelo conjunto voltamos para a escola e as crianças contaram que ficaram surpresas com a quantidade de palavras encontradas. Infelizmente não foi possível fazer uma reflexão acerca das fotos naquele mesmo dia. Na semana seguinte, a escola entrou em férias e só pudemos retomar o contato na primeira aula de 2015.

Nesse primeiro encontro de 2015 mostrei a eles todas as fotos que havíamos tirado no ano anterior (incluindo as deles) e começamos uma reflexão acerca do que encontramos. A primeira delas surgiu com as revistinhas.

Na revistinha Combo Kids (foto 04, p. 47), perguntei a eles o que eles achavam que estava em inglês – eles disseram *KIDS*. Pergunto: "O que quer dizer *kids*?". A maioria sabe que *kids* quer dizer crianças. Ou seja, a palavra já faz parte, de certa forma, de suas realidades.

Ainda nas revistinhas, eles me disseram que a palavra *cards* queria dizer cartas. Num outro contexto apareceu a palavra *Mastercard* (foto 09).

Eu: "E agora, a palavra *card* tem o mesmo significado? Como a gente faz pra diferenciar?"

Eliel: "Depende da hora né? Tem de prestar atenção direitinho pra ver o que é..."

(Excerto - aula 03)

Eles perceberam então que uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes a depender do contexto de uso ("depende da hora"). Observe que já existe a noção de construção de sentidos de forma situada, relacionando-a a um determinado contexto. Assim, não estamos trabalhando a língua como código linguístico fixo e abstrato. Logo, concluo que essa atividade gerou uma aprendizagem significativa para os alunos, a partir do momento em que eles tiveram contato com contextos reais de uso da língua inglesa.



Foto 09

A seguir, discorro sobre os três momentos em que trabalhamos com temas, dando continuidade às nossas aulas.

2.3.3.2 Momento escola

Ao todo foram dedicadas seis aulas a este momento, como já especifiquei na fig. 04 (p. 44). Durante esse período tivemos uma longa greve dos professores do município que deixou os alunos sem aulas por quase três meses (abril, maio e junho de 2015).

Minha intenção ao surgir com este primeiro tema foi trazer algo próximo à realidade dos alunos para que eles pudessem se sentir bem à vontade para compartilhar suas experiências. Basicamente realizamos três atividades: uma discussão sobre salas de aula ao redor do mundo e dois miniprojetos onde as crianças teriam de desenhar e falar sobre o seu objeto escolar preferido e fotografar o seu ambiente favorito na escola.

A discussão sobre salas de aula ao redor do mundo surgiu para que eles pudessem se dar conta da diversidade de escolas e salas de aula em lugares diferentes do seu. A intenção era fazer as crianças perceberem que há lugares, pessoas e estilos de vida diferentes daqueles do bairro ou da cidade onde moram. Esta visão se associa a proposta de introdução da língua inglesa numa perspectiva formadora do sujeito, trazendo o mundo multicultural para dentro da sala de aula (ROCHA, 2007).

Assim, levei um arquivo em *Power Point* com imagens de várias salas de aula ao redor do mundo e pedi que os alunos comentassem sobre elas. (apêndice D)

Os alunos fizeram vários comentários esboçando suas opiniões a respeito das diversas salas de aula, mas ao refletir sobre o momento me dei conta de algo muito importante.

Com relação ao tema das salas de aula, sinto que preciso retomá-lo no próximo encontro pois na minha tentativa de mostrar a diversidade de

salas de aula pelo mundo acabei por criar estereótipos. Nem todas as salas de cada país são iguais as que mostrei. Preciso desfazer essa imagem e levá-los à reflexão. (Diário reflexivo aula 04)

Na aula seguinte então, retomei o tema, mas desta vez levei imagens de várias salas nos Estados Unidos (que havia sido a sala de aula preferida deles) e no Brasil (que foi na visão deles o pior lugar). O objetivo era fazê-los perceber que num mesmo lugar (no caso, em um mesmo país), a diversidade também se faz presente. Assim, concordo com Duboc (2015, p. 226), quando ela diz que “o simples contato com o novo nem sempre é característico de um trabalho crítico, havendo a necessidade de uma problematização dessas questões com nossos alunos”. Não bastava então mostrar-lhes salas de aula diferentes, era preciso fazê-los refletir sobre essas diferenças.

Meu objetivo na próxima atividade era trabalhar o tema objetos escolares, mas não queria fazê-lo de forma descontextualizada. Em outras palavras, não queria simplesmente levar palavras isoladas e fazer as crianças memorizarem o significado e a pronúncia delas em inglês. Claro que o estudo do vocabulário é importante, mas queria desvinculá-lo de práticas meramente formais e reprodutivas. Por isso, pensei em fazê-los expressar suas preferências e que isso pudesse gerar também uma reflexão. Assim concordo com Rocha (2012) quando ela diz que

é preciso que problematizemos juízos de valor mobilizados quando enunciamos essas preferências. Nesse enfoque, é importante lembrar que, se um menino afirma que prefere azul à rosa, por exemplo, preconceitos e estereótipos podem estar sendo postos em circulação e precisam ser objetos de reflexão (ROCHA, 2012, p. 46).

Acredito que essa reflexão pode surgir a todo momento em que as crianças falam sobre preferências – desde o seu objeto escolar favorito até o lugar que mais gosta na escola. As crianças produziram seus desenhos e houve um momento onde elas puderam apresentá-los aos outros colegas. Essa era a oportunidade que tinham para justificar e falar sobre suas escolhas. Apesar das crianças terem se posicionado em relação às suas preferências, acredito ter faltado um pouco mais de criticidade na atividade. Assim no meu diário reflexivo pondero

No final das contas, acho que faltou o componente crítico a essa atividade. Eles falaram sobre suas preferências, mas e daí? Eu poderia tê-los feito refletir sobre o que é comum em termos de material escolar na escola deles, se eles acham que há diferença entre os alunos no Brasil, se eles acham que há diferenças em outras partes do mundo (e se há, por quê).

(Diário reflexivo – aula 07)

Na atividade seguinte, eles teriam de tirar fotos dos lugares que mais gostavam e dos que menos gostavam na escola. Eles tiveram uma semana para se organizar e tirar essas fotos

que foram enviadas para o meu aplicativo de mensagens instantâneas (*Whatsapp*). Aqueles alunos que não tinham celular com câmera ou não dispunham de internet, tiraram fotos com a professora Rosa que me enviou posteriormente. Eu juntei todas as fotos e montei um arquivo em *Power Point* que levei para a aula seguinte. Meu objetivo era trabalhar com os lugares da escola em inglês (*classroom, bathroom, kitchen, court, library, etc.*) e uma vez mais, não queria que isso fosse feito de forma descontextualizada.

A partir dessa atividade, conseguimos eleger os lugares que eles mais gostavam na escola e essa preferência me levou a escolha dos próximos temas que iríamos trabalhar.

A seguir, discorro sobre o segundo tema de trabalho (atividades de lazer) e as atividades que surgiram a partir dele.

2.3.3.3. Momento atividades de lazer

Como já mencionei anteriormente, os temas surgiram a partir da escolha feita pelos alunos de seus lugares favoritos na escola. As atividades de lazer foram inseridas porque a quadra de esportes foi um dos frutos dessa escolha. Trabalhamos com esse tema durante 04 aulas e foram desenvolvidas três atividades.

Na primeira os alunos me falavam as atividades de lazer que mais gostavam e a partir daí eu ia introduzindo o nome em inglês dessas atividades. Algumas, eles já sabiam nomear em inglês, como *soccer* por exemplo. Nessa aula, os apresentei uma personagem fictícia – a americana Stephanie. Mostrei as atividades que Stephanie gostava de praticar e comparamos com as praticadas aqui. Interessante foi o momento em que eles me falavam sobre brincadeiras e atividades que eram características do lugar onde eles moram (no caso, o conjunto habitacional), como o soltar pipas e jogar chimbras¹² em determinadas épocas do ano, por exemplo. Assim eles me explicaram

Pedro: Ah, tia. Aqui no conjunto tem época de cada coisa. Tem época de pão, tem época de chimbra, tem época de cards... Tudo depende do que está vendendo nas banquinhas...

(Excerto – aula 10)

¹² Bolinhas usadas no jogo de gude. No Nordeste elas têm essa denominação, no Sul e Sudeste do país são chamadas de bolas de gude.

E foi assim que descobri como os comerciantes do Conjunto Luiz Pedro III influenciavam os hábitos de brincar das crianças dali. Descobri por exemplo, que aquela era a época de pião, e quase todos os alunos já haviam adquirido os seus.

Refletimos ainda, sobre as diferenças existentes entre as atividades de lazer (brincadeiras ou esportes) que as crianças gostavam de praticar em outros lugares e porque elas seriam diferentes. Essas discussões surgiram a partir de minhas reflexões acerca da personagem Stephany

Não sei até que ponto foi legal levar como personagem fictícia uma americana. Parece que estou reforçando estereótipos e uma visão colonializada. Por que não levei uma índiana ou uma sul africana, por exemplo? (Diário reflexivo – aula 10)

Num segundo momento, levei um professor de inglês amigo, Alef, que gostava muito de trabalhar a questão das atividades físicas atreladas às suas aulas. Ele dividiu a aula em dois momentos. No primeiro, as crianças jogariam *Dodge Ball* (o equivalente em inglês ao nosso Queimado) e as instruções para o jogo, assim como os direcionamentos para o aquecimento (correr, pular, se alongar, etc) foram feitos em inglês. As crianças logo se integraram ao jogo e começaram rapidamente a produzir comandos e instruções em inglês. Percebo assim, o papel importante da questão do uso situado da linguagem. Eles tinham um objetivo real para o uso da língua, o que os motivou sobremaneira. No final da aula, Alef iniciou uma discussão com os alunos a respeito da importância do esporte e das atividades físicas em suas vidas.

O terceiro momento de trabalho com o tema envolveu a produção de um livreto, onde as crianças teriam de desenhar e escrever sobre suas atividades físicas ou de lazer favoritas (figuras 05 e 06). A socialização desses trabalhos foi interessante, e suscitou questões como: “Há atividades exclusivas de meninos e exclusivas de meninas?”, “Por que será que essa atividade é comum aqui e não o é, nos Estados Unidos, por exemplo?”.

Meu objetivo com esse miniprojeto era fazer com que os alunos, além de falar sobre as atividades de lazer em inglês, refletissem sobre questões relacionadas à diversidade.

2.3.3.4 Momento comida

Esse tema surgiu por ter sido o refeitório o lugar preferido da escola para as crianças. Ao todo, foram cinco aulas trabalhando comidas e basicamente realizei três atividades diferentes com os alunos.

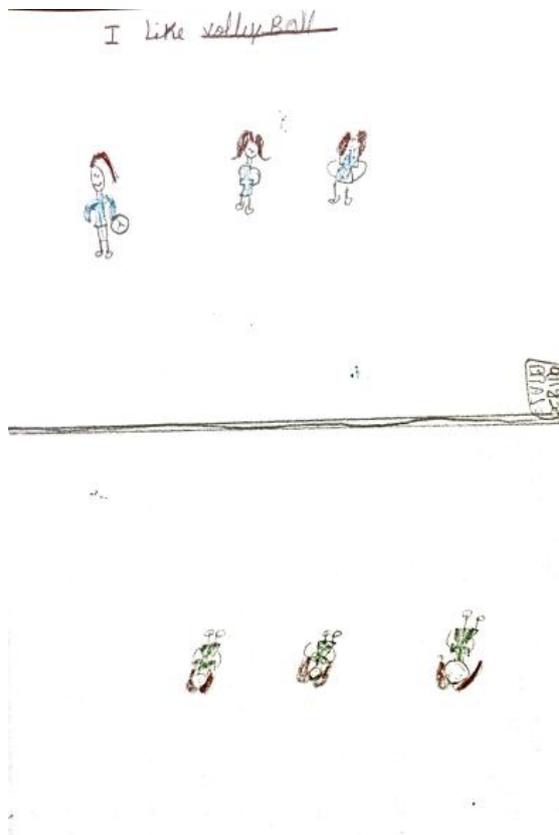


Fig. 5

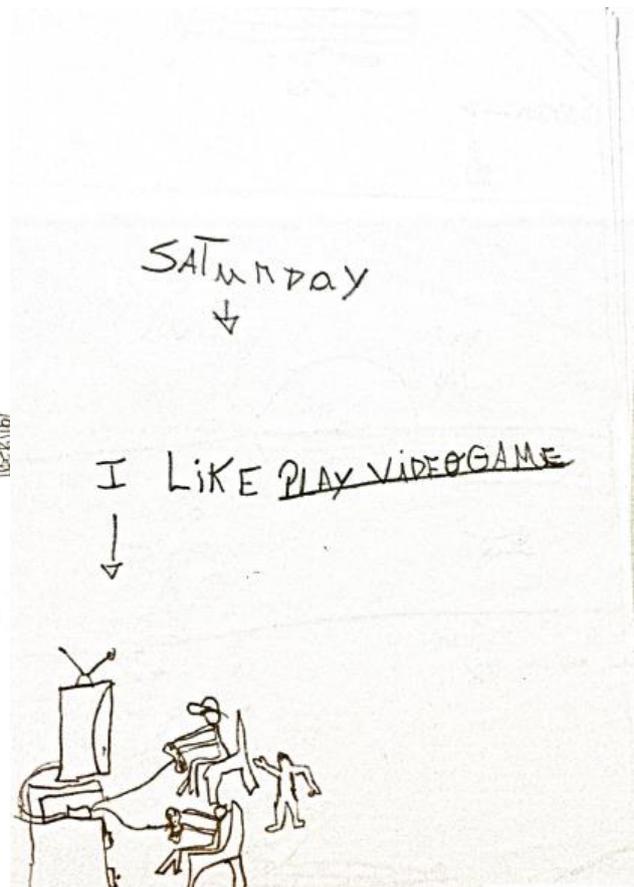


Fig. 6

Na primeira, aquela que introduziria o tema, pensei, mais uma vez, em deixar com que eles surgissem com as palavras relacionadas a comida que fossem significativas para eles, ao invés de simplesmente trazer um vocabulário pré-determinado por mim. Assim, recolhi encartes dos supermercados próximos ao conjunto habitacional onde fica a escola e pedi que eles montassem o seu “prato”, fazendo uma colagem daquilo que mais gostassem (figuras 07 e 08).

Após montarem os seus “pratos” as crianças iriam socializar com seus colegas, verbalizando as suas escolhas. Esse primeiro momento foi feito em língua materna. A partir daí eu introduzi o vocabulário relacionado àquelas comidas que eles escolheram. Vale ressaltar que eles também poderiam desenhar algum tipo de comida que eles gostassem muito e que não estivesse nos encartes. Num segundo momento, eles voltaram a apresentar as suas escolhas, mas agora em inglês.

A partir dessa atividade, surgiu a discussão sobre alimentos saudáveis e não saudáveis além da questão da diversidade de comidas que são típicas ou não de determinadas regiões.

Como percebi que os alunos se interessaram bastante pela discussão acerca da alimentação saudável tive a ideia de pedir que eles montassem um novo cardápio para o refeitório da escola (anexo C). Eles adoraram a sugestão e produziram vários modelos de cardápio. O objetivo final da atividade era apresentar os cardápios para a direção da escola, a fim de que o melhor deles (que foi escolhido por votação) pudesse ser de fato implementado (fig. 9).



Fig. 7

A apresentação para a coordenação da escola e as reflexões geradas a partir daí, contribuíram, sem dúvidas, para a formação cidadã das crianças.

A seguir, apresento o último momento de contato com as crianças onde fizemos as reflexões finais sobre os momentos que vivenciamos.



Fig. 8

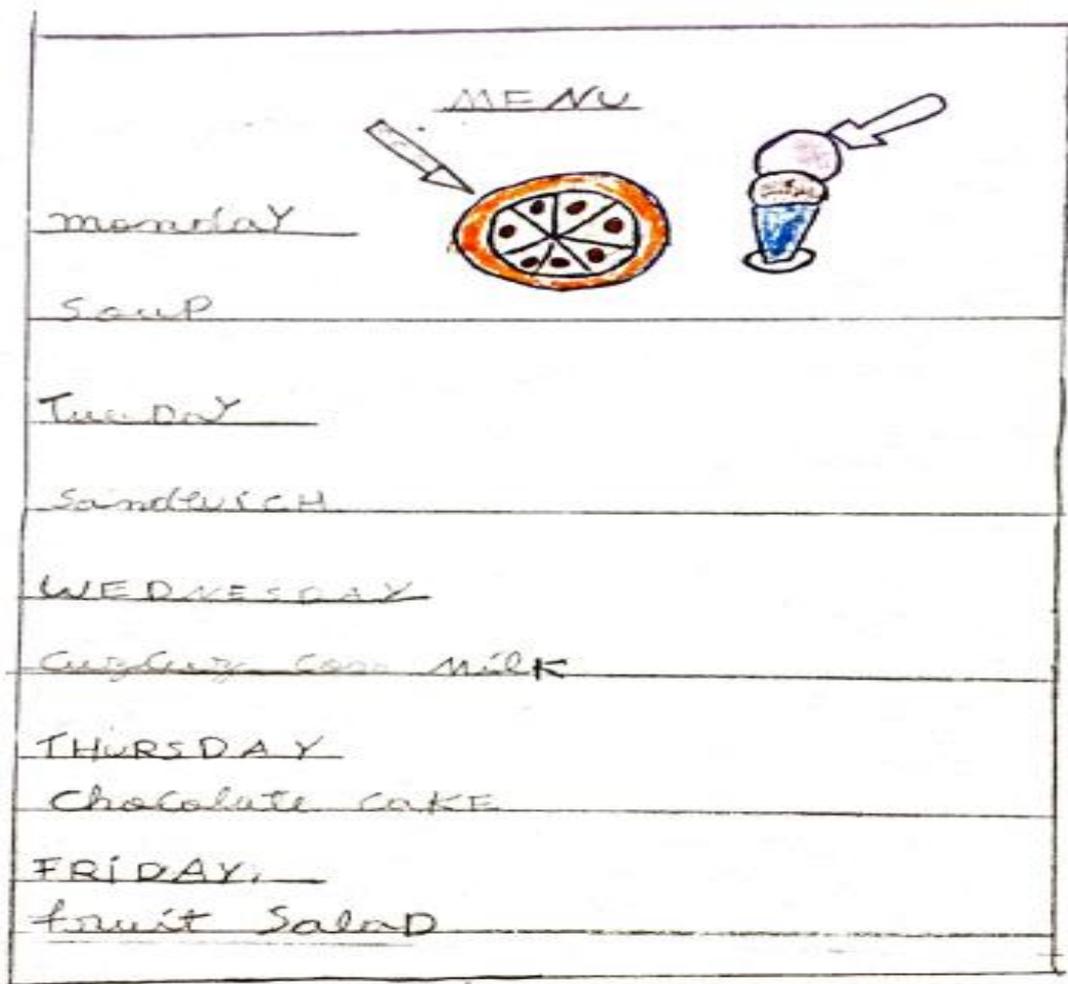


Fig. 9

2.3.3.5 Momento final

Os dois últimos encontros do estudo foram reservadas para uma reflexão das atividades que realizamos durante as aulas da pesquisa. Confesso que esse foi um momento bem difícil, uma vez que as crianças estavam sem aulas na escola (por conta da licença maternidade da professora Rosa) e até aquele momento a Secretaria Municipal de Educação não havia enviado uma professora substituta. O simples fato das crianças estarem comparecendo à escola apenas para as aulas de inglês, já caracteriza, a meu ver, uma avaliação positiva para o estudo. Ora, se as crianças não gostassem das aulas dificilmente compareceriam.

Na primeira dessas aulas de fechamento, elaborei um *Power Point* resumo, com as atividades que realizamos, os vídeos que as crianças produziram, suas fotos, as fotos dos momentos de produção e as fotos das atividades realizadas. No segundo momento (a segunda aula), pedi que eles fizessem um desenho que representasse a maneira como eles viam a língua inglesa depois dos vinte encontros que tivemos (anexo D). Consegui conversar com algumas crianças (5 ao todo) acerca dessas produções. Não consegui conversar com todas pelo fator tempo, uma vez que, nesse dia, estava ocorrendo um evento na escola – uma apresentação do Corpo de Bombeiros.

Eu considero que o primeiro momento (de apresentação das atividades realizadas) foi muito importante para mim, como pesquisadora, e para as crianças, que tiveram uma retrospectiva (e uma possibilidade de reflexão) de tudo que havíamos realizado. Enquanto estava elaborando o *Power Point* resumo, pude perceber como a minha forma de trabalhar a língua inglesa com as crianças mudou ao longo dos encontros. Assim, ao trabalhar com o primeiro tema (escola) eu ainda carregava comigo a visão de que precisava inserir vocabulário em contexto para as crianças e isso fica claro nos meus planos de aula.

01. Introduzir os números de 01 a 12
 - Checar o conhecimento prévio dos alunos sobre os números
 - Praticar os números de 01 a 12 (ver Powerpoint)
02. Introduzir a estrutura: "How old are you?" "I'm _____"

(Extrato – plano de aula 04 - 31/03/2015)

A reflexão que fiz após essa aula já me mostrava que havia algo errado:

Em seguida introduzo os números de 01 a 12 mostrando um slide com esses números. Digo introduzir, mas de fato, a maioria já conhecia os números de 01 a 10. Meu objetivo ao introduzir os números de 01 a 12 apenas, era utilizar esses números para responder à pergunta "How old are you?". Como eu sabia que ninguém na sala tinha mais de 12 anos,

achei válido parar no 12. Não sei se fui muito feliz com essa minha escolha de apresentação do 'novo' vocabulário. (...) O que de fato aconteceu foi – eles focaram apenas no número que representava a sua idade. Como não houve prática significativa dos outros numbers, eles se preocuparam apenas em 'lembrar' do que correspondia a sua idade para responder à pergunta "How old are you?"

(Diário reflexivo – aula 04 – 31/03/2015)

A forma como tentei contornar essa situação surgiu na aula seguinte, quando realizei um bingo para que as crianças pudessem utilizar os tais números de 01 a 12, num contexto significativo de uso.

Pensei em uma atividade divertida para consolidar esse vocabulário e trazer uma prática significativa. Sucesso total! Eles adoraram o bingo e utilizaram os números em contexto produzindo língua.

(Diário reflexivo – aula 05 – 16/06/2015)

No decorrer do trabalho com os temas fui me dando conta que quanto mais naturalmente esse vocabulário referente aos temas surgisse para os alunos, mais facilmente eles iriam utilizá-lo em contexto. Assim, em um dos últimos planos de aula, eu já não me preocupei tanto em descrever etapas e processos, mas sim, em mostrar o que seria de fato discutido durante a aula.

01. Conversar com as crianças sobre o que elas gostam de comer.

02. Colagem – prato

Pedir que as crianças montem seus “pratos” recortando dos encartes aqueles alimentos que elas gostam. Elas estarão organizadas em trios ou quartetos.

03. Apresentação dos seus “pratos”

As crianças irão apresentar as suas escolhas de comida para os seus colegas. A partir dessas escolhas, eu irei ensinando o termo em inglês correspondente a cada comida que eles colaram em seus pratos. No final elas farão a apresentação dos seus pratos em inglês.

(Plano de aula – aula 15 – 18/08/2015)

Percebo que não utilizo mais expressões do tipo “introduzir o vocabulário”. O foco desse plano de aula está no uso que as crianças efetivamente fariam da língua inglesa.

De uma maneira geral, todas as atividades que realizei junto às crianças tiveram como objetivo fazê-las ter contato com a língua inglesa em uso, ou seja, tentei fazer com que as elas refletissem sobre os temas trabalhados através do uso da língua. Isso descarta, para mim, a possibilidade de trabalhar o inglês apenas como uma estrutura linguística. Tentei também, fazer com que os alunos envolvidos no estudo tivessem contato com vários tipos de texto (verbais e

não verbais), em conformidade, assim, com a minha proposta de trabalhar com multiletramentos.

2.4. PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Ao final da minha investigação, consigo visualizar cinco estágios de desenvolvimento desse estudo que são os contatos iniciais com os participantes, os três momentos-temas (escola, atividades de lazer e comida) e as reflexões finais sobre todo o processo.

Em cada um desses momentos tentei coletar a maior variedade possível de dados, a fim de conseguir visualizar e compreender o processo como um todo. Assim, consegui, em cada momento, dados sob o ponto de vista de participantes diferentes do meu *bounded – system*. Por exemplo, no momento escola interpretei os meus planos e diários de aulas (ponto de vista da professora pesquisadora), as produções dos alunos (ponto de vista das crianças) e os diários de observação da professora – titular da sala (ponto de vista da professora titular). Isso garante uma triangulação de dados que permite uma maior clareza para a interpretação das informações obtidas.

Ao me debruçar sobre os dados coletados, consigo encontrar diversos ‘outros’ nos discursos produzidos pelos participantes da pesquisa e a partir daí, comecei a refletir sobre os impactos que a interação com o outro provoca na formação e na aprendizagem das crianças e acima de tudo na relação que elas passaram a estabelecer com a língua inglesa, a partir do contato com discursos e valores diversos. Percebi então que, os temas recorrentes nos dados coletados foram a relação com o outro (e como essa relação influencia o processo de aprendizagem das crianças) e o desenvolvimento de multiletramentos que possibilitam aos nossos alunos uma melhor compreensão de nossa sociedade contemporânea que se apresenta transculturalizada, heterogênea e multissemiótica. A questão da criticidade surge então, como uma necessidade basilar no trabalho com multiletramentos, uma vez que a proposta se coaduna com as questões referentes a diversidade de culturas e a diversidade de linguagens presentes na sociedade contemporânea. Concordo assim com Rojo (2012, p28), quando ela diz que trabalhar com multiletramentos na escola envolve uma discussão sobre as culturas locais e as culturas globais, a fim de que os alunos construam critérios críticos de apreciação desses valores locais e globais.

Assim, a partir das constatações acima descritas, optei por dividir a minha interpretação de dados em três partes: na primeira, me atendo ao momento inicial, em que as

crianças me relatam suas necessidades e anseios em relação ao aprendizado da nova língua. Na segunda parte, me proponho a refletir sobre as relações estabelecidas com o(s) outro(s) e finalmente, na terceira parte, interpreto as questões relacionadas ao desenvolvimento de multiletramentos pelos participantes envolvidos no estudo.

No próximo capítulo me aprofundo então, nas discussões e reflexões acerca de cada um desses aspectos que pude constatar a partir dos dados obtidos durante a pesquisa.

3. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No capítulo anterior, fiz uma descrição do meu percurso metodológico junto aos alunos no desenvolvimento da pesquisa. Assim, resumi as atividades que foram realizadas e os objetivos que eu tinha como professora-pesquisadora ao trabalhar cada uma delas. Neste capítulo que agora se inicia discorro sobre minha interpretação acerca dos dados coletados.

Ao refletir sobre esses dados, percebi que a relação que as crianças estabeleceram com a língua inglesa foi o fio norteador de toda a pesquisa. A partir das minhas primeiras impressões acerca de como elas lidavam com a língua, logo no início do estudo, tomei decisões e fiz escolhas acerca do andamento do curso. Essas impressões serão descritas na primeira parte do capítulo.

A partir da observação do andamento das aulas, os dados apontam para dois fatores que interferiram na relação que os participantes passaram a estabelecer com a língua inglesa: a interação com o outro (no caso, os diversos outros com quem os alunos vivenciaram o processo) e o desenvolvimento de multiletramentos que contribuem para a formação cidadã das crianças envolvidas no estudo.

A interação com o outro será descrita na segunda parte do capítulo e as contribuições dos multiletramentos na terceira.

3.1. O QUE OS PARTICIPANTES PENSAVAM SOBRE ESSA OUTRA LÍNGUA?

Como já mencionei anteriormente, minha primeira preocupação ao iniciar esse estudo foi saber como os participantes da pesquisa iriam lidar com o aprendizado da nova língua e o que eles pensavam sobre ela. Para isso, tivemos uma conversa inicial onde eles me diziam porque seria interessante (ou não) aprender inglês. A partir das suas falas, pude identificar dois aspectos recorrentes em suas relações com a língua: o distanciamento (tanto espacial quanto temporal) e o estranhamento (a sensação de não reconhecimento, de que aquela língua não faz parte de suas realidades). Tais aspectos serão melhor descritos a seguir.

3.1.1 O distanciamento da outra língua

Hoje em dia os discursos do senso comum apregoam razões para se aprender a língua inglesa. Rosa (2003) assim os resume

Hoje, há pelo menos dois discursos em circulação na nossa sociedade: o da língua inglesa como língua internacional que abre as portas do mundo e o discurso da empregabilidade, que sustenta que o conhecimento de inglês garante ao trabalhador a sua inserção ou permanência no mercado de trabalho (ROSA, 2003, p. 72).

Ao ser indagada sobre o que achava da inserção do inglês nas turmas do Ensino Fundamental I, a coordenadora Fábica diz:

Ah! Muito importante! Principalmente para essas crianças daqui né? Que não tem acesso a nada! Acho que eles vão gostar, e a gente sabe que futuramente eles vão precisar disso né? Pra conseguir emprego... Hoje em dia a coisa tá difícil! Até pra ser gari tem de estudar muito!
(Fábica – conversa 01 – 24/11/2014)

Pela fala da coordenadora, percebemos a importância instrumental que é dada ao idioma hoje em dia. Quando ela diz “a gente sabe que futuramente eles vão precisar”, reforça a ideia de que a língua é importante, mas as crianças só irão utilizá-la no futuro. A fala da professora Rosa também denota essa ideia: “Acho que eles vão amar! Inglês é muito importante hoje em dia né? Eles vão precisar mais na frente...” (Rosa – conversa 01 – 24/11/2014).

A família das crianças também parece pensar assim

Ah! Eu acho sim importante aprender inglês. Hoje em dia né, eles tão exigindo cada vez mais coisa pra arrumar emprego né? Se ele tiver inglês melhora, com certeza! (Rosemilda – conversa com a família – 25/11/14)

Enquanto que os adultos parecem se enquadrar nos tipos de discurso citados por Rosa (2003), as crianças entrevistadas têm um discurso diferente:

Eu acho legal fazer inglês para, tipo, quando eu crescer viajar para outros países. Dá pra comunicar com as outras pessoas (Emily – Aula 01).

Eu gostaria de aprender inglês para *mim* (sic) futuramente viajar pra, pra, (...) Nova York e me comunicar com as outras pessoas (Ana Alícia – Aula 01).

Eu achei muito legal fazer inglês pra falar com pessoas de outros países. Quando for pra outro país e falar com as pessoas e pra eu não ficar *se perdendo* (sic) nos outros países” (Davi – Aula 01).

Eu queria aprender inglês pra poder ir pra outros países conhecer meus ídolos” (Rayanne – Aula 01).

O que podemos observar das falas acima é a presença de expressões temporais para indicar o futuro – “quando eu crescer”, “futuramente viajar”, “quando for para outro país”. As crianças também utilizam expressões como, “poder ir para outros lugares”, “poder viajar”. Isso

denota uma distância em relação a língua. Eles condicionam as questões de uso do inglês a lugares ou situações que estão distantes, tanto temporal quanto espacialmente. No entanto, ao contrário dos adultos, as crianças não percebem uma necessidade instrumental para o aprendizado da língua. Elas parecem querer aprender inglês para realizar sonhos. Elas não estão preocupadas com melhores possibilidades de trabalho ou com perspectivas concretas de uso da língua, mesmo que no futuro. Elas querem aprender a língua inglesa para “conhecer seus ídolos” ou para não “se perder em outros países”.

Nesse momento, reporto-me a reflexão feita por Rajagopalan (2003) do que seria uma língua estrangeira. Ao querer aprendê-la "somos movidos pelo desejo de ampliar os nossos horizontes culturais, de nos lançar a um melhor nível de vida – em suma, de tirar proveito do contato com algo previamente entendido e encarado como superior ao que possuímos." (RAJAGOPALAN, 2003, p.67). Identifico essa visão de estrangeiridade à percepção que as crianças têm nesse momento, sobre a necessidade/vontade de ter contato com a nova língua. Elas ainda não percebem a língua como parte de seus contextos de realidade, mas como um objeto de desejo para alcançar voos maiores em suas vidas. A necessidade do aprendizado da língua representa para as crianças a dimensão do sonho¹³.

Assim quando a participante diz “É bom porque a gente pode viajar, pode conversar com quem quiser (...) pode ir pra vários lugares e (...) se uma pessoa perguntar 'Aonde é esse lugar?' a gente pode dizer!” (Jamilly – Aula 01), ela demonstra a possibilidade de independência que o conhecimento da língua inglesa lhe possibilitaria ("a gente pode conversar com quem quiser"). Veja que eles percebem que a língua tem uma grande abrangência pelo mundo e que o seu conhecimento lhes possibilitaria ampliar os seus horizontes – "a gente pode falar com outras pessoas que falam inglês". Talvez esse seja um discurso do senso comum, naturalizado e repetido por muitos, no entanto, observo que eles consideram a língua inglesa importante e sentem desejo de aprendê-la e usá-la, mas ainda não a enxergam como parte de suas vidas. Esse distanciamento pode ser percebido pelos excertos abaixo:

Onde a gente encontra pessoas que falam inglês? Ah, ... , no Japão, na China... (Nayuri – Aula 01)

Eu acho que só tem contato com inglês lá no Rio, São Paulo, que tem migrantes né? Pessoas migrantes (Islane – Aula 01).

A gente não tem contato com inglês por aqui não (Eliel – Aula 01).

¹³ Aqui agradeço a sugestão de utilização da palavra sonho feita pela Prof^a Dra. Rita Zozzoli durante minha Banca de Qualificação.

Da fala inicial da coordenadora Fábria, eu ainda destaco as questões de exclusão social que permeiam o ensino público. Quando ela diz “Muito importante! Principalmente para essas crianças daqui né? Que não tem acesso a nada!” e “Até pra ser gari tem de estudar muito!”, as expressões em destaque denotam o aspecto negativo atribuído às crianças daquela classe social. O “até pra ser gari” demonstra o quão longe (na visão dela) as crianças dali conseguiriam chegar, uma vez que elas “não têm acesso a nada”.

Essa visão da coordenadora parece ser o reflexo do contexto onde a pesquisa foi realizada. Ao lidar com alunos de escola pública, estamos falando de crianças geralmente pertencentes a uma classe social menos favorecida economicamente em que as possibilidades de ascensão social geralmente se resumem à educação e a conquista de melhores empregos que ela pode proporcionar. O aprendizado da língua inglesa surgiria para suprir essa necessidade instrumental.

3.1.2. O estranhamento em relação à língua do outro

É interessante perceber pelos depoimentos das crianças o grau de estranhamento em relação à língua inglesa. Eles têm a percepção da língua como estrangeira, estranha, aquela que é diferente. Quando Eliel coloca “Na verdade, eu queria mesmo era aprender Francês, porque eu já sei falar ‘Buenos Dias’ e “Buenas Noches” (Eliel – Aula 01), ele confirma o que nos diz Rajagopalan (2010): “Do ponto de vista da criança, também não importa se a língua que o outro fala é uma língua estrangeira ou uma língua estranha aos seus ouvidos, já que a língua do outro é uma só para ela (a criança)” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 11). Ou seja, não importa se estamos falando de Inglês, Francês ou Espanhol; para a criança a língua estrangeira é simplesmente aquela que ela não compreende. O inglês é visto então por ela como a língua do outro – e nesse caso, o outro para a criança é o diferente, o estranho.

Outra participante complementa

Se tivesse alguém que falasse inglês aqui, eu não ia falar nada né? Eu não sei nada, e mesmo assim, sei lá, tenho vergonha... Ia falar o que com ele? (Emily – aula 01)

Vale observar aqui, como o outro é visto de formas diferentes pelas crianças daquela comunidade. Há o outro intocável e aparentemente inatingível (nesse caso, o falante da língua inglesa) e o outro com quem as crianças naturalmente interagem (seus amigos, sua família, as professoras). A possibilidade de interação com pessoas que fazem parte de sua realidade é mais

confortável para a criança (“tenho vergonha... Ia falar o que com ele?”). Assim, a meu ver, para que o aprendizado da língua seja efetivo, é preciso que se crie uma real motivação ou necessidade de interação. Se o falante da língua inglesa está tão distante dela, torna-se difícil interagir com ele. Assim, concordo com Rajagopalan (2010, p. 11) quando ele diz que “a língua do outro precisa ser trazida do reino de *xenos* para o de *oikos*. Só nessa condição é que se pode dizer que o processo de aprendizagem teve pleno êxito”. O autor se reporta às palavras gregas *xenos* (que significa estrangeiro, estranho) e *oikos* (que significa casa, lar) para nos mostrar o quanto precisamos aproximar a língua da realidade dos nossos alunos para que eles a utilizem de fato e eles só conseguirão fazer isso quando o outro *xenos* passar a ser visto como o outro *oikos*.

Essa língua como *xenos* assume características que os assustam e desestimulam, como vemos nos depoimentos abaixo:

Eu ficava tentando aprender inglês e nunca conseguia. Eu tentava escrevendo, mas nunca consegui (Islane – Aula 01).

Parece um pânico! Quando eu assisto um filme e não entendo o que as pessoas estão falando eu fico agoniada! É por isso que eu tenho medo... (Mirella – Aula 01).

Os dois aspectos descritos, o fato da criança nunca conseguir aprender o inglês, apesar de muito tentar, e a menção feita ao pânico, geram uma desmotivação, sem dúvidas. Para mim, fica claro que, enquanto as crianças não perceberem que a língua pode fazer parte de suas realidades, o seu aprendizado fica comprometido.

Esse distanciamento também aparece no momento em que fomos fotografar pelo conjunto habitacional as palavras que estavam em inglês. Dessa experiência surgiram registros de palavras como *biroska*, *cremosinn* ou até mesmo a palavra *opção* (fotos 10, 11 e 12). Ao serem indagadas sobre o porquê da escolha dessas palavras, eles revelam

Oxe tia! Nunca tinha escutado essa palavra opção não! Pensei que fosse Inglês! (Elieil – aula 02)

Inglês não é assim né tia? Um monte de consoante junta que a gente não entende nada! (Islane – aula 02, se referindo à foto 12)

Fica claro assim que para a criança naquele momento, a língua é vista realmente como estrangeira, estranha, aquela que ela simplesmente não entende. Ora, em sua visão, se ela nunca ouviu falar, é porque está em inglês.



Foto 10



Foto 11



Foto 12

Confirmei assim a ideia de que, a partir daquele momento, teria de aproximar a língua inglesa da realidade daquelas crianças. Foi essa relação com a língua que norteou os rumos que deveriam ser tomados durante minha investigação. A partir da interpretação dos dados gerados durante as outras aulas que compuseram o estudo cheguei à conclusão que houve uma modificação na maneira como os estudantes lidavam com a língua inglesa. Os fatores que motivaram essa mudança (ainda de acordo com os dados) foram a relação das crianças com os vários outros constituintes dessa pesquisa e o desenvolvimento de multiletramentos. Nas subseções que seguem discorro mais aprofundadamente sobre esses fatores.

3.2. AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM O OUTRO – O PAPEL DA INTERAÇÃO

Já discutimos no capítulo teórico o quão importante é para a criança e para o seu processo de aprendizagem a interação com o outro. Assim, de acordo com Rocha (2012)

Segundo pressupostos enunciativos, é a partir da interação verbal, imersa em um incessante processo de constituição e ruptura entre o Eu e o Outro, ou seja, fundamentalmente marcada pelo dialogismo, que surge a consciência do indivíduo como ato sociocultural e ideologicamente situado (ROCHA, 2012, p.39).

Depreendo do pensamento da autora que a interação com o outro é necessária para que a criança se perceba como parte de um contexto social. Já que falamos de língua inglesa, interagir com o outro por intermédio dessa língua vai aproximá-la, a meu ver, da realidade das crianças que passarão a utilizá-la em contexto e não idealizar um inglês apenas ouvido (ou lido) em filmes e letras de músicas.

Durante todo o estudo, os alunos tiveram oportunidade de interagir com vários ‘outros’ que puderam contribuir para que a relação delas com a língua inglesa fosse modificada. Dentre esses outros eu destaco os professores, os colegas de sala, os membros da comunidade com quem eles interagem e mais ainda o conjunto de valores que os circundam e que contribuem para a formação de seus discursos. Ao me debruçar sobre os dados coletados durante a pesquisa percebi que nessa interação com o outro, alguns aspectos se sobressaíram no que diz respeito a forma como as crianças lidavam com a língua inglesa. Esses aspectos serão melhor descritos a seguir.

3.2.1 A influência das relações de poder

Segundo Foucault (2009) o poder interliga todos os organismos sociais. De acordo com Janks (2010), “Foucault não enxerga o poder como algo negativo (...) ao contrário, ele o percebe como uma força que produz efeitos” (JANKS, 2010, p. 50). Ainda segundo o filósofo existe uma relação estreita entre o poder e o saber em nossa sociedade. Ao considerar o saber como a busca pela verdade ele diz: “Creio que essa vontade de verdade, assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos - estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e um poder de coerção” (FOUCAULT, 2009, p. 18). Já que minha pesquisa se passa num contexto de sala de aula e de educação, acredito ser importante começar esta subseção refletindo sobre como o poder exercido pelo conhecimento se manifestou durante o estudo. Em seguida, discorro sobre as relações de poder estabelecidas pela própria língua inglesa na tentativa de ocupar um papel hegemônico na sociedade contemporânea.

Durante os primeiros encontros da pesquisa, era visível o fato de que as crianças estavam inibidas para expor suas opiniões durante as aulas. A meu ver, esse comportamento se justificava pela presença de duas situações bastante novas para elas. A primeira era a língua – comprovadamente distante e estranha. A segunda era a minha presença. Eu era a professora ‘nova’ que representava aquela língua estranha e distante.

Muitas vezes percebi que eles só se sentiam confortáveis para fazer comentários com o colega do lado. Se eu pedia para que contassem para toda a turma, eles se negavam. Sabendo que eles se sentiam inibidos diante do novo, procurei então fazer com que eles ficassem em duplas ou grupos durante a maioria das atividades que realizamos. Isso se mostrou para mim bastante proveitoso visto que, nas primeiras aulas, onde eu não havia procedido dessa forma, ocorreu o seguinte: aquelas crianças mais desinibidas, naturalmente foram protagonistas da maioria das falas. Em minha reflexão após a aula, pondero:

Não achei legal a aula da forma como ocorreu hoje. Eu levei as fotos das salas de aula pelo mundo, e pedi que eles se manifestassem. O que aconteceu? Duas ou três crianças mais desinibidas, acabaram ‘tomando a cena’ ou seja, acabaram falando quase que todo o tempo. Numa sala de 26 só conseguir escutar 2 ou 3 não é bom... Preciso descobrir maneiras de fazê-los interagir mais (Diário reflexivo – aula 05).

A professora Rosa também sente o mesmo problema, mas reage de forma diferente

Ah, é difícil viu? Se deixar, a Emily e o Eliel falam a aula inteira!!! Eu acho ótimo, porque eles são bem inteligentes, mas fico meio com pena dos outros, que não tem muita chance de participar, né? (...) O que eu

faço pra mudar isso? Ah.. as vezes eu deixo eles sentarem em duplas, mas dá muito trabalho!!! Prefiro deixar como está, mas sei que tá errado... (conversa com a professora Rosa após a aula 05).

Percebo assim que, infelizmente, a maioria dos professores ainda vivencia aquele momento da modernidade que privilegia a homogeneização e a professora Rosa não é diferente. É aparentemente mais fácil (ou mais confortável) ser aquele professor que tem a ilusão de controlar tudo que acontece em sua sala, principalmente quando os alunos que respondem a tudo são considerados os inteligentes. O que dizer dos outros? Quando colocamos as crianças para trabalhar em grupos ou duplas elas produzirão junto às suas reflexões e criações, barulho e conversa. Infelizmente, muitos professores ainda enxergam isso como uma distração, uma perda de tempo e que “dá muito trabalho”. Eu me incluo nesse contexto também. Ao iniciar minhas aulas com a turma acabei querendo exercer meu poder controlador sobre as crianças, tentando monopolizar e centralizar todas as falas. Ora, hoje percebo ser praticamente impossível ao professor dar conta de todos os processos interativos que ocorrem em uma sala de aula, e isso não é um pecado. É natural que os alunos se sintam mais confortáveis em expor primeiro seus pensamentos e reflexões para os seus colegas de sala, o seu grupo de ‘iguais’. O professor, quer queira, quer não, ainda carrega o estigma do detentor do conhecimento (e o conhecimento é o poder na sala de aula), e o nosso comportamento em sala na maioria das vezes reforça esse conceito.

Acredito que eu e a professora Rosa vivemos um momento de conflitos, semelhante ao que passam muitos professores. A modernidade e sua tentativa de homogeneização nos faz acreditar em uma produção de conhecimento linear, binário, que privilegia dicotomias como ‘certo’ e ‘errado’. Na modernidade líquida vivemos a complexidade (MORIN, 2011). Dois filósofos franceses, Deleuze e Guattari comparam esse momento a um rizoma. O rizoma é um vegetal sem forma específica. Não conseguimos dizer onde ele começa e onde ele termina. Com relação a isso, Menezes de Souza (2011), reflete sobre o nosso papel como professores nesse contexto

Quando nós seguimos a metáfora linear preestabelecida o nosso papel já foi pré-identificado, nós só temos que seguir o ‘script’ que alguém escreveu para nós. Quando lidamos com a metáfora do rizoma, da complexidade, da pluralidade, ou seja, da confusão, aí que surge nossa responsabilidade: onde que eu estou? Que confusão é essa? Como que eu vou entender, traduzir esta aparente confusão em algo que faz sentido? (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 282).

Assim, Rosa percebe que há algo ‘errado’ (“sei que tá errado”) mas ao mesmo tempo, não faz nada para mudar essa realidade, porque talvez ainda esteja presa a um contexto que é aqui simbolizado pela metáfora da linearidade.

Era importante fazer as crianças interagirem, porque acredito na visão de língua como construto social e, portanto, produzida em interações sociais significativas. Se as crianças se sentiam inibidas em participar diante de um grupo grande, a solução era fragmentar esse grupo. Assim, decidi que as discussões com todos os alunos, só ocorreriam após a realização de interações em pequenos grupos. Trabalhamos assim em duplas, trios e quartetos. Deixei que eles escolhessem com quem gostariam de trabalhar, uma vez que meu objetivo era criar um ambiente onde eles se sentissem à vontade para produzir (e conseqüentemente interagir).

Os reflexos dessas atividades acabaram por repercutir junto à professora titular da turma.

Menina, agora eles só querem saber de trabalhar em grupos! Eles dizem: ‘A tia do inglês faz assim, vamos fazer também?’ Mas até que não estão dando muito trabalho não... (conversa com a professora ao final da aula 10)

Os depoimentos das crianças corroboram essa visão de aprendizagem construída pela interação

Se eu gostava de trabalhar em grupo? Ah gostava, porque se eu tinha alguma dúvida tirava com a minha amiga, não precisava contar pra todo mundo... (Emily – aula 20)

O que eu mais gostava era fazer os trabalhos junto... A gente se ajudava né? As minhas *colega me ajudava nos desenho* (sic), nas palavras que eu não sabia... E eu ajudava elas também! (Islane – aula 20)

Oxe, eu gostava de fazer os trabalhos com o Pedro! Ele desenha bem tia!!! E eu ajudava ele nas partes de escrever... (Eliel – aula 20)

Percebo pela fala das crianças, que o suporte do colega acabava por encorajá-los a produzir, sem se deixarem intimidar pelas dúvidas que naturalmente surgem durante o processo de aprendizagem e que as deixam com vergonha de se expor à turma inteira. Essa é uma grande vantagem de se trabalhar em pequenos grupos – as crianças se sentem menos inibidas. Ou seja, optar pelos trabalhos em grupos foi a minha tentativa de subverter a influência potencialmente negativa das relações de poder em sala de aula.

Percebo também que essas relações de intimidação pelo poder, não são restritas ao contexto professor-aluno. Elas existem entre os colegas também. Assim, quando Emily diz “não precisava contar pra todo mundo...” ela está se referindo ao receio de se expor aos outros da turma.

O desenrolar da pesquisa também registrou o fato de ser o conhecimento da língua inglesa um fator empoderador. Assim, ao comentarem sobre porque gostariam de aprender o novo idioma as crianças declararam

É pra falar com o meu pai e ele dizer 'Oxe! O que é isso?', e eu dizer a palavra certa. Pra impressionar o meu pai, tia! (Alan – Aula 01)

Ai minha irmã fica rindo, eu fico lendo pra ela... aí ela aprende! Ela sabe falar inglês agora e minha mãe tá aprendendo inglês que eu tô ensinando! (Antônio – Aula 01)

Eu acho que é muito bom aprender inglês pra falar com meus pais, impressionar eles, tia! (Islane – Aula 01)

Perceba como o fato de saber lidar com uma nova língua para as crianças se reveste em um fator de prestígio diante de suas famílias. O fato de eles serem detentores de um conhecimento que seus pais ou familiares não tem, os empodera. Ao dizer, “pra impressionar o meu pai” e “minha mãe tá aprendendo inglês que eu tô ensinando” as crianças mostram orgulho e satisfação de poder ‘repassar’ esse saber. Os depoimentos da família reforçam essa afirmação.

Ah professora, ela gostou muito do inglês viu? Ficou aqui, ensinando os nomes *das comida* pra todo mundo... Eu até aprendi umas coisa!!! (Mãe de Islane – conversa com a família – 04/11/2015)

Oxe, ele diz que vai ser professor de inglês! Fica falando essa língua enrolada aqui em casa!! Ele gosta mesmo viu, das aulas!! (Vó de Eliel – conversa com a família – 04/11/2015)

Ao refletir sobre o uso da língua inglesa em seus contextos locais essa percepção do empoderamento que a língua pode proporcionar também vem à tona. Assim, ao discutirmos o porquê do dono de um bar no Conjunto ter escolhido o nome “Galeto’s Bar” (foto 13) a seguinte discussão surge:

Emily: "Ah, então do jeito que está aí, o bar é do Galeto não é tia?"

Eu: "Por que será que o dono do bar fez essa escolha de nome?"

Emily: "Para aparecer né tia? Se ele não sabia o que era não tinha nada de ter colocado!"

João: "Ele podia não saber – colocou porque achou bonito!".

Eu: "Se vocês fossem os donos do bar colocariam o nome em inglês?"

Vários alunos: "Não! Pra não errar!"

(Extrato - Aula 03)

Percebo a noção da língua inglesa como aquela que dá poder aos seus falantes. Quando a aluna diz, “Pra aparecer, né?”, ela parece querer dizer que o dono do bar acredita que o nome em inglês lhe dá um certo status social.



Foto 13

A discussão continua:

Eu: O que vocês acharam do passeio? A gente achou muitas palavras em Inglês?

Ana Alícia: Muitas!!! Demais!!! Tinha Inglês por todo lado!!! Por que será que o povo tem mania de botar o nome *das coisa* (sic) tudo em inglês heim?

Emily: Ora! Porque é muito mais chique!

Eu: E é? O que vocês acham? Se o nome estivesse em português não era chique?

Emily: Ah tia!! Claro que não né? As coisa (sic) de fora é muito melhor!!

Eu: Vocês concordam?

(Divisão de opiniões – alguns concordam outros discordam)

Davi: Tia, eu acho que no fundo, no fundo, o povo faz isso pra ser chique mesmo, viu? Eita povo besta!! Mas, quer saber? No fundo, até eu acho mais bonito!! (risos)

(Extrato – Aula 03)

Identifico mais uma vez a relação de superioridade que a língua exerce sobre as crianças. Ao dizer que “as coisa de fora” são melhores Emily parece reforçar um discurso colonializado de um endeusamento da cultura e da língua do outro falante de inglês. Quando eu pergunto se eles concordam com a afirmação de Emily, alguns discordam, mas acabam por ceder: “No fundo, até eu acho mais bonito!”.

Na discussão sobre as salas de aula ao redor do mundo essa questão do empoderamento torna a aparecer. Assim, ao refletir sobre uma sala de aula nos Estados Unidos:

Eu: “Por que vocês acham que a nossa sala não é melhor do que essa?”
 (mostro a figura de uma sala de aula nos EUA)
 Emily: “Ah tia... Porque essa fica nos Estados Unidos e lá tudo é melhor...”
 Eu: “Como assim, tudo é melhor? Tudo o que por exemplo...”
 Emily: “Ah, não sei mas mais coisa tem né? Com certeza... Queria tanto viver lá...”
 Eu: “Por que você queria viver lá?”
 Emily: “Lá com certeza todo mundo é feliz!”
 Eu: “Vocês concordam gente? Será que todo mundo é feliz lá?”
 João: “Se TODO mundo é não sei tia, mas a maioria dos povo (sic) é sim...”

(Extrato - aula 05)

Ao dizer “mais coisa tem”, e “a maioria *dos povo é sim*”, as crianças parecem reforçar o discurso do colonizador, que apregoa uma vida feliz e próspera aos habitantes daquele país (o famoso “*American Way of Life*”).

Até mesmo quando confeccionaram os novos cardápios para a escola, uma aluna reforçou essa ideia. Quando perguntei: “Os itens que você colocou no cardápio são os seus favoritos?”, a aluna respondeu: “Menos o dia de cookies com iogurte, tia. Eu vi num filme e achei tão chique!!” (Fig. 10)

Nesses casos, a reflexão surge como a subversão a essa tentativa de homogeneização da língua inglesa e a crença de que seus falantes são naturalmente superiores a nós. Ao contribuir para a dissolução dessa ‘natural’ superioridade podemos aproximar a língua das crianças que passam a não mais enxergá-la como algo totalmente inatingível, mas como uma língua que pode ser manipulada e deformada (ORTIZ, 2006), pois percebem que ela pode fazer parte de suas vidas.

Acontece que, de fato, o processo não é tão simples, nem tão pouco imediato. Eu não poderia achar que rápidas conversas com as crianças, as fariam internalizar um discurso contra hegemônico imediatamente. Não tenho como garantir que o que fiz durante essa pesquisa permitiu às crianças manipular e deformar a língua inglesa tornando-a parte de suas vidas. O que posso garantir é que, em todas as vezes em que percebi a presença de um discurso dominante homogeneizador em relação à língua, eu as questioneei se esse era um processo natural, se teria de ser sempre assim.

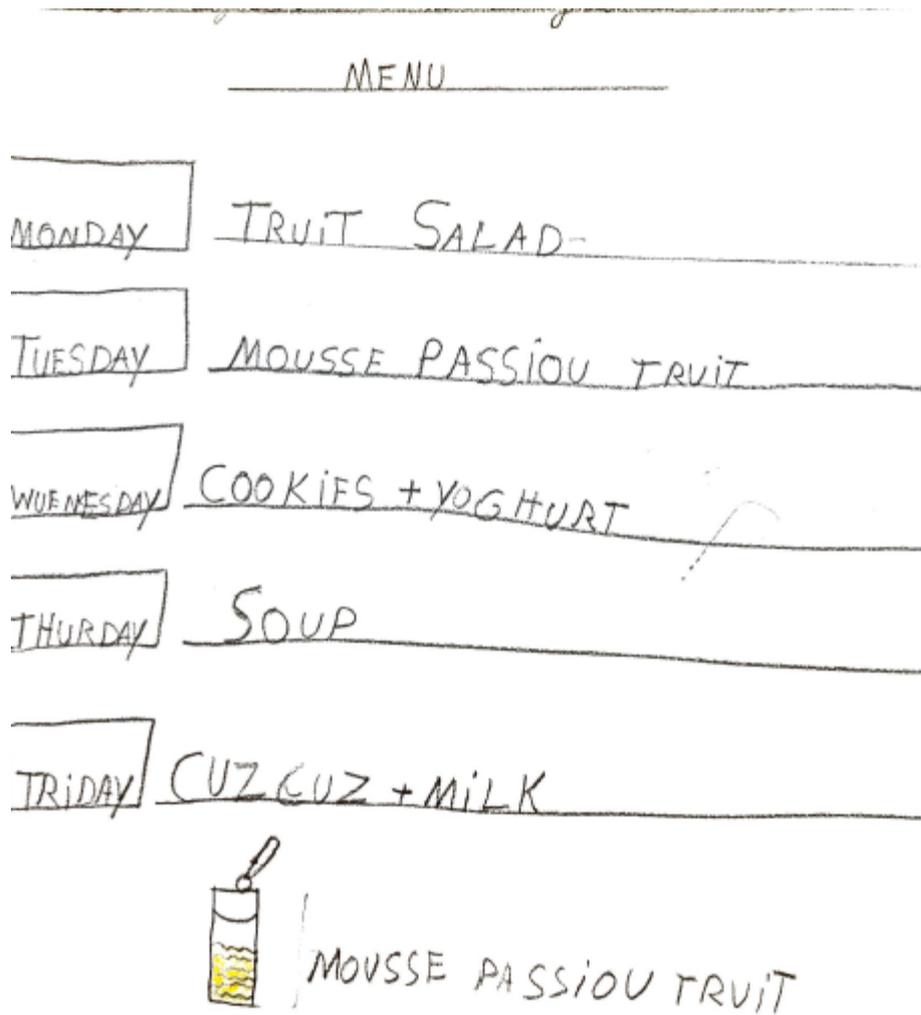


Fig. 10

Acredito ser papel do componente curricular língua inglesa hoje contribuir na formação de cidadãos capazes de atuar criticamente no mundo contemporâneo ao fazê-los refletir sobre os discursos que os circundam.

3.2.2. A Questão da afinidade

Acredito que o fato de uma criança encarar uma sala de aula e as relações estabelecidas ali, entre os colegas e os professores, de uma forma alegre e prazerosa, vai fazer com que ela se sinta à vontade e queira continuar naquele ambiente. Assim, concordo com Vygotsky (2001a) quando ele diz que,

se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo (VYGOTSKY, 2001a, p. 139).

Ao me remeter às questões relativas a aprendizagem eu diria que, se o aluno não tem repulsa pela aula, as possibilidades de estabelecimento de interações significativas que o façam atingir as zonas de desenvolvimento proximal (e o conseqüente aprendido) se ampliam.

A questão da afinidade influir diretamente na vontade do aluno permanecer ou não executando uma determinada atividade é uma característica marcante do público infantil. Segundo Cameron (2001), as crianças são geralmente espontâneas e sinceras. Eu poderia acrescentar, dizendo que elas ainda não dominam a capacidade de adaptação a situações desconfortáveis que um adulto teria, por exemplo. Assim, se a criança não gostar da aula, da professora, ou do comportamento de algum colega, ela irá transparecer.

As boas relações estabelecidas entre as crianças participantes e entre essas crianças e os professores, me levam a concluir que a questão da afinidade (e conseqüentemente da afetividade) foi um fator que aproximou a língua inglesa da realidade dos alunos.

Entre essas evidências posso destacar o bom relacionamento entre os colegas de sala, que pude constatar pela facilidade com que trabalhavam em grupos e pelas conversas informais que tivemos durante as aulas. Segundo as crianças

A gente já estuda junto há muito tempo tia! Nem lembro quanto. A maioria é daqui do Conjunto. A gente brinca de tarde, essas coisa... (Elieil – aula 20)

A parte que eu mais gostava das aulas? Quando a gente se sentava junto!! Eu gosto de estar junto com as meninas!! (Emily – aula 20)

A boa relação que as crianças estabeleceram comigo como pesquisadora, sem dúvidas me fazem acreditar que esse fato teve uma influência positiva no processo de aprendizagem das crianças. Assim, durante as aulas recebi diversos bilhetes e cartinhas de alunos (fig. 11 e 12) e era sempre recebida com abraços e beijos nos dias dos nossos encontros.

Alguns dos desenhos que eles fizeram nos últimos encontros (que representariam como eles percebiam a língua inglesa após as nossas aulas) me surpreenderam, uma vez que, em alguns deles, eu fui representada como aquela de quem eles lembravam ao falar de inglês (fig. 13 e 14).



Fig. 11

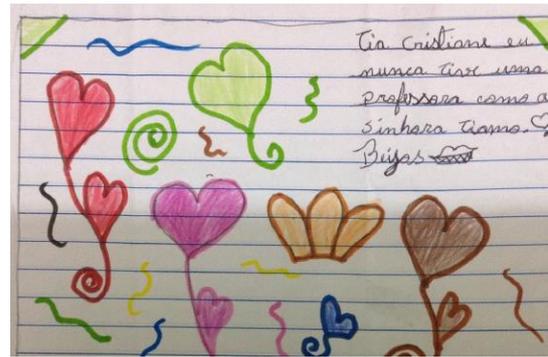


Fig. 12

Perguntei ao autor do desenho da Figura 14, o que ele representava. O aluno me respondeu

Ah tia! Eu desenhei eu e você, porque assim... A gente viu que inglês não é tão complicado quanto a gente achava... Já sei dizer *umas coisa* (sic), né? E quero aprender mais!! (João – aula 20)

Isso me faz refletir sobre a responsabilidade do professor que vai introduzir a língua adicional para a criança. Se não houver essa ligação pela afetividade, as crianças tendem a sentir repulsa pelo aprendizado. Assim, nos primeiros encontros, uma participante me falou

Eu não gostava, porque a professora lá no Rio de Janeiro gritava e a gente não escutava, não aprendia direito." (Emily – Aula 01)

Assim, eu presumo que o fato da professora gritar com as crianças, acabou por fazer com que elas não conseguissem enxergar a sala de aula como um ambiente que convida a interação e a aprendizagem. É claro que nós como professores/professoras somos seres humanos e como tal, sofremos variações de humor, temos problemas em casa, adoecemos, ou seja, acredito que nenhum professor (a) consegue ser afetivo(a) e tranquilo(a) durante todas as aulas, durante todo o ano. Mas acho válido perceber que, quando isso não ocorre, os processos de interação ficam comprometidos. Se essa desarmonia é muito frequente o desestímulo é certo.



Fig. 13

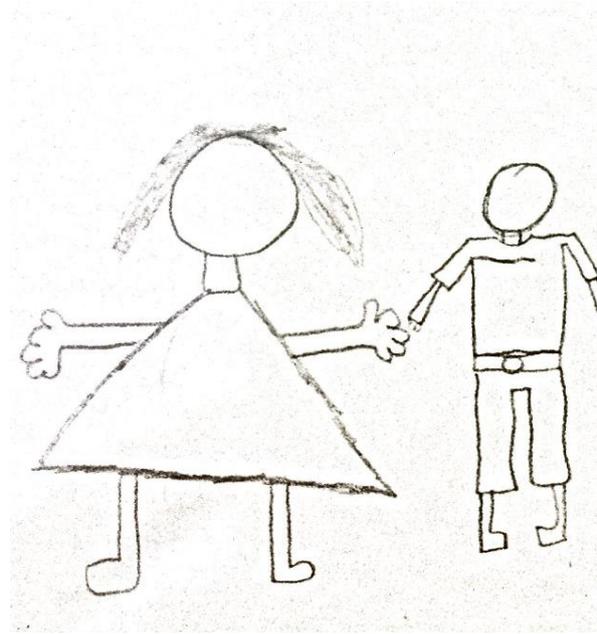


Fig. 14

A seguir reflito sobre a contribuição que o desenvolvimento de multiletramentos junto às crianças desempenhou frente às suas relações com a língua inglesa.

3.3 O DESENVOLVIMENTO DE MULTILETRAMENTOS

Começo essa reflexão ecoando o pensamento de Rocha (2012) ao dizer que o desenvolvimento de multiletramentos,

Privilegia o reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação, ao mesmo tempo em que se refuta qualquer tipo de relação autoritária ou monolítica (ROCHA, 2012, p.93).

Concordo com a autora pois acredito que nesse mundo multissemitizado em que hoje habitamos não há como conceber a escola como aquele lugar que privilegia o conhecimento linear e binário (MENEZES DE SOUZA, 2011). As mudanças na sociedade exigem transformações na nossa forma de ver o mundo e de nós professores lidarmos com questões pedagógicas.

Durante essa pesquisa, tentei trabalhar com as crianças o desenvolvimento de multiletramentos e alguns aspectos se sobressaíram nesse contexto de trabalho. Eles serão melhor descritos a seguir.

3.3.1 O convívio com a diferença

Minha preocupação desde o início das aulas foi colocar as crianças em contato com a diversidade. Ao refletir sobre os acontecimentos durante nossos encontros percebo que algumas das minhas tentativas de proporcionar contato com a diversidade foram mais efetivas do que outras.

Nos primeiros momentos, quando tentei mostrar aos alunos diferentes salas de aula pelo mundo, errei, pois, acabei por criar estereótipos acerca de cada lugar retratado nas figuras. Como já refleti anteriormente (ao descrever as atividades realizadas), nem todas as salas de aula do Chile ou do Japão, por exemplo, são iguais àsquelas das figuras que levei para as aulas. Assim, é preciso ter cuidado para não acabar apenas mostrando alguns aspectos culturais de localidades diferentes como se fossem curiosidades culturais daquela comunidade. Concordo com Almeida Filho (2012, p. 211) quando ele afirma que “a curiosidade cultural não raramente se apresenta como traço de exotismo, podendo resvalar para o estereótipo e daí para o preconceito, ficando longe os valores da tolerância e/ou da compreensão, ambos potencialmente capazes de propiciar ações mais profundas na integração”.

Aqui, cabe uma reflexão acerca do contato com a diferença ou com o novo. Não basta apenas apresentarmos algo diferente ou novo e não pensar sobre ele. Acredito então que o contato com as diferenças tem a função de tornar o aluno mais crítico, fazendo-o refletir sobre elas e acima de tudo respeitando-as. De acordo com Rocha (2012, p.105), “sob perspectivas pluralistas, é preciso que a ideia de respeito às diferenças incorpore a ideia de heterogeneidade em sua essência, levando-nos a valorar as diferenças sob perspectivas menos assimétricas”. Ou seja, de acordo com a autora temos sim, de ter contato com o diferente, mas levando em consideração que precisamos entender que essas diferenças não fazem os outros melhores ou piores do que nós.

Ao me dar conta disso, tentei fazer os alunos refletirem sobre esse contato com o diferente e ao me debruçar sobre os dados, percebi que isso ocorreu em vários momentos da

pesquisa. O primeiro que relato, aconteceu justamente, durante a primeira apresentação das salas de aula pelo mundo.

Ao mostrar uma sala de aula na Inglaterra (fig. 15) a seguinte discussão surgiu:



Fig. 15

João: Essa é de cair o queixo! (Se referindo a sala de aula)

Camila: Oxe! Só porque é na Inglaterra? Nada a ver! É normal, uma sala! Só que todo mundo é loiro, só tem uma menina morena...

Eu : O que você pensa disso?

Camila: Ela deve estar mal né tia, porque é pobre!

Eu: E todo preto é pobre?

Eliel: Nada a ver. Preto não pode ser rico não?

Camila: Eh, pode. Mas não sei... Essa não tá com cara não... Ela tá muito triste...

Eu: Pobre, preto e triste, como assim Camila?

Camila: É o que a gente vê aqui tia! A maioria é pobre e triste não é não?

Eu: Mas será que tem de ser assim? E será que aqui no Brasil é sempre assim?

João: Aqui no Brasil é né gente? Vamos combinar! Lá fora eu já não sei...

(Excerto aula 05)

Identifico que há uma tentativa de generalizar a cultura desconhecida do outro. No final, eles acabam chegando à conclusão que se sentem à vontade para falar daquilo que conhecem (“Lá fora eu já não sei,,,”), mas mesmo assim, tendem a fazer generalizações. Assim, quando João diz “Aqui no Brasil é né gente? Vamos combinar!”, ele está se referindo provavelmente à sua realidade local e acaba englobando o Brasil inteiro nesse discurso. Mais uma vez reitero

que, é importante para as crianças conhecerem e refletirem sobre culturas ou situações diferentes do seu contexto de convívio, pois de acordo com Rocha (2012),

A construção do pensamento crítico e transformador por meio do ensino de língua inglesa nos primeiros anos da educação formal tem como base, portanto, o contínuo questionamento das relações que produzem as desigualdades, procurando romper com a forte tendência de se enxergar o diferente de forma unívoca e seguir padrões culturais modelares (ROCHA, 2012, p. 86).

Um outro momento de reflexão aconteceu durante a produção de alguns pequenos vídeos, onde as crianças iriam se apresentar para duas ETAs¹⁴ americanas que estavam em estágio na Universidade Federal de Alagoas e iriam me ajudar em alguns encontros da pesquisa. Os alunos gravaram seus pequenos vídeos que foram mostrados para elas e as ETAs (Christina e Maggie) também gravaram um pequeno vídeo onde se apresentavam para as crianças. No momento em que mostrei os vídeos das americanas em sala de aula, a seguinte discussão surgiu:

Eliel: Oxe, tia!! Essa Maggie é americana, mas a outra não é não!!!

Eu: Por que você diz isso?

Eliel: A outra é chinesa tia! Tem os olhos puxados!

Eu: Ué... Vocês acham que todo mundo nos Estados Unidos é loiro como a Maggie?

Emily: A maioria é sim tia! Se não for é porque não é americano!

Eu: Será? O que vocês acham?

João: Acho que não tia! E aqueles jogadores de basquete? A maioria é preto!

Eu: Aqui no Brasil, todo mundo é igual?

Vários alunos: Claro que não!

João: Aqui é tudo misturado tia!

Eu: E por que vocês acham que lá nos Estados Unidos todo mundo deve ser igual?

(vários alunos falam ao mesmo tempo entre si)

Eu: O que você acha Emily?

Emily: É... Pode ser, como eu não conheço né? Aqui eu posso falar porque conheço!

(Excerto – aula 06)

Nesse excerto percebemos a presença de vários conceitos cristalizados como senso comum no discurso das crianças. Ao falar sobre aspectos físicos dos habitantes de um determinado lugar eles reafirmam o padrão do americano como branco e loiro. Para eles

¹⁴ As ETA's (English Teaching Assistants) fazem parte de um programa desenvolvido pela CAPES - Fulbright, que consiste na inserção de um bolsista norte americano na condição de assistente de ensino em cursos de bacharelado ou licenciatura em Letras – Inglês. A Faculdade de Letras da UFAL recebe ETA's anualmente.

também, todos aqueles com olhos puxados são chineses. Interessante é perceber que essas afirmações surgem muitas vezes pelo desconhecimento do outro e de suas diversas culturas. O estereótipo é criado numa tentativa de homogeneização dessas culturas. No caso da cultura americana vemos a consolidação do padrão físico do Europeu - branco, loiro e muito provavelmente considerado bonito. Ao pedir que eles refletissem sobre essa diferença, a aluna chega à conclusão que pode falar com propriedade daquilo que conhece e não do desconhecido (É... Pode ser, como eu não conheço né? Aqui eu posso falar porque conheço!). Por isso é tão importante para as crianças conhecerem, terem contato com outros, mesmo sabendo que esse contato a princípio as desestabiliza. De acordo com Teixeira e Silva (2015),

O ponto de destaque aqui é que, se antes o ‘outro’ parecia ser relativamente mais específico e identificável, agora, em nossa atual conjuntura, o ‘outro’ não pode ser definido a partir de características sociais, culturais, políticas, linguísticas – o ‘outro’ é imprevisível (TEIXEIRA E SILVA, 2015, p.108).

Esse é o reflexo do transculturalismo que vivenciamos. Se consideramos as culturas como fluidas e em permanente contato, não há como se criar estereótipos que simbolizem uma monoculturalidade. Para as crianças, que tinham seus discursos cristalizados por essa visão monocultural, o contato (e o respeito) a essas diferenças exige reflexão e discussão e o componente curricular língua adicional pode surgir para cumprir esse papel ao possibilitar essas discussões.

Outra situação relevante de contato com o diferente foi quando eu convidei o professor Alef para participar do nosso momento atividades de lazer. A ideia inicial do professor era fazer com que as crianças tivessem contato com um esporte americano. Assim, em nossas conversas por e-mail, nos momentos de preparação para esse encontro, ele me diz:

Andei pesquisando alguns esportes estrangeiros e achei um que parece legal (*Dodgeball*), seria bom porque pode gerar interesse em conhecer a cultura estrangeira, assim sendo, pode-se trabalhar no assunto - abaixo segue o URL do vídeo que explica as regras:
<https://www.youtube.com/watch?v=0wGeZfzEHKE>

(conversa com o professor Alef antes da aula 11)

Percebo ainda no plano de aula de Alef a visão do professor de língua inglesa como aquele que tem a função de apenas mostrar a cultura do outro para o aluno, mas sem gerar discussão sobre essa diferença. Isso fica claro quando pergunto a ele se a escolha se deu pela semelhança do *Dodgeball* com o nosso Queimado e ele responde

Olha, conscientemente não... Mas agora que você falou, é quase o mesmo jogo né? Será que eles vão perceber? Nesse caso, acho que valeria a pena escolher um outro esporte... Que tal algum na neve, ai

nenhum deles teria tido contato, eu acho... (conversa com o professor Alef antes da aula 11)

Note que essa visão de apenas mostrar o diferente, o novo para o aluno transparece claramente em seu discurso agora. Achei a princípio a ideia do *Dodgeball* fantástica, justamente pela semelhança com o nosso Queimado e pela discussão que isso poderia gerar. Após essa nossa conversa decidimos que iríamos continuar com o vídeo do *Dodgeball* e aguardar os comentários dos alunos durante a aula.

De fato, os alunos perceberam a semelhança ao assistirem o vídeo e a discussão que se originou a partir daí, gerou a seguinte reflexão.

Eliel: Esse esporte é igualzinho ao queimado que a gente brinca! Queimado é americano é?

Alef: Olha só, muito provavelmente o nosso queimado tem origem americana, mas lá ele é considerado um esporte mesmo, tem até campeonato!

Ana: Que legal! A gente devia fazer com campeonato aqui também!

Luisa: Oxe menina! Para de querer imitar *os americano*! Do jeito que tá aqui tá bom! Pra que negócio de competição?

Ana: Que besteira! Se tivesse não ia ser legal não?

Vários alunos: Ia!

Eu: Tinha algum problema pra você Luisa? O que você acha?

Luisa: Tia, eu acho assim... Eu não gostei das regras todas que tem no vídeo... Pra mim, jogar que nem brincadeira é melhor...

Alef: Basquete também é americano e a gente não joga aqui também? Qual o problema?

Eliel: Nenhum professor!! É que ela não sabe jogar!! (risos)

Eu: Mas será mesmo que tem algum esporte que seja genuinamente americano, ou chinês ou brasileiro, ou... Será que tem problema a gente compartilhar o esporte do outro? Futebol por exemplo, não nasceu no Brasil....

Luisa: Problema não tem tia! Contanto que a gente deixe do nosso jeito...

(Extrato – aula 11)

Percebo como a princípio, Luisa defende o discurso antiamericano ao criticar o fato do colega querer que a brincadeira fosse considerada um esporte aqui no Brasil também. Ela ecoa um discurso do senso comum, quando, na verdade, ao refletir sobre a situação ela chega à conclusão que não gosta das regras. Isso, de fato, não tem a ver com o esporte ter a sua origem em outro país ou não. O fato é que Luisa prefere que “a gente deixe do nosso jeito”. Apesar de seu discurso ser aparentemente uma valorização da cultura local, é importante que as crianças reflitam sobre essa hibridação cultural que vivenciamos em nossa sociedade atual. Assim,

concordo com Welsh (1999, p.4), quando ele diz “Não há algo absolutamente estrangeiro. Tudo está ao nosso alcance. Não há mais nada exclusivamente ‘nosso’. Autenticidade se tornou folclore”. Ou seja, a transculturalidade permite uma permeabilidade entre as culturas, que podem (ou não) se mesclar a partir dos contatos sociais.

Alef conclui em seu diário reflexivo sobre a aula,

Eu achei a aula muito legal, a forma como as crianças interagiram. Eles adoraram jogar queimado. E repetiam os comandos em Inglês! Mas o que eu mais gostei foi da reflexão sobre a cultura dos americanos. Eu nunca tinha pensado em falar também sobre a nossa sabe? Sempre achei que meu papel era só mostrar a outra. No começo fiquei confuso, mas fiquei pensando e acho que temos de valorizar mesmo! Se a gente não fizer, quem vai fazer? (Diário reflexivo – Alef – aula 11)

Percebo que, para o professor, também foi difícil conviver com formas diferentes de lidar com o outro. Quando ele diz “sempre achei que meu papel era só mostrar a outra”, ele corrobora a visão do professor de língua adicional que seria um mero transmissor de uma monocultura que é na verdade inexistente. Qual seria a outra cultura? Cultura de quem? Perceber que esse ideal não existe desestabiliza e incomoda. Esse aparente ‘incômodo’ é o que nos impulsiona a refletir e mudar.

A seguir, reflito sobre a questão da criticidade, fundamental ao falarmos em multiletramentos, uma vez que o desenvolvimento do Letramento Crítico leva a formação de cidadãos críticos e agentes na sociedade em que vivem. Vale ressaltar, que essa criticidade permeou todo o estudo, tendo sido inclusive citada em vários dos momentos já descritos e interpretados. A questão de abordá-la em uma subseção a parte tem razões claramente didáticas, para facilitar ao leitor a visualização de sua relação com a cidadania e a agência e de como isso aflorou durante a pesquisa.

3.3.2 A formação cidadã das crianças envolvidas no estudo – a contribuição do Letramento Crítico

Acho importante iniciar essa subseção corroborando o pensamento de Rocha (2012) ao mencionar que a ideia de agência está relacionada à nossa capacidade de refletir sobre outros discursos além daqueles que já internalizamos como se fossem nossos e a partir dessa reflexão modificar ou adequar (ou até mesmo negar) esses outros discursos às nossas realidades de vida. Assim, segundo a autora

A ideia de agência (...), geralmente apresenta-se ligada ao conceito de apropriação de discursos alheios e de sua ressignificação, na medida em que estes, ao encontrarem-se imersos no inacabamento da comunicação verbal/multissemiótica ideológica e dialógica, impregnarem-se por entonações expressivas e valorações únicas, tornam-se internamente persuasivos (ROCHA, 2012, p. 70).

Enquanto refletimos e modificamos, podemos agir sobre a realidade vigente. Ao desenvolver o letramento crítico, podemos nos tornar capazes de ultrapassar as visões massificadoras dos nossos discursos autoritários internalizados e contribuir para uma participação mais democrática e ética no mundo em que vivemos. O mais importante de tudo isso é que essa participação é protagonista, visto que cada indivíduo irá refletir e chegar as suas próprias decisões e ações. A essa capacidade de ação, Rocha (2012) chama de cidadania ativa.

Durante a pesquisa identifiquei alguns momentos em que as crianças refletiram e agiram sobre as suas realidades. O primeiro que descrevo, ocorreu na elaboração dos livretos relativos as atividades de lazer que eles gostavam de executar. Eles teriam de criar os seus livretos e apresentá-los aos colegas. A seguinte discussão surgiu a partir do livreto de João (fig. 16 e 17).

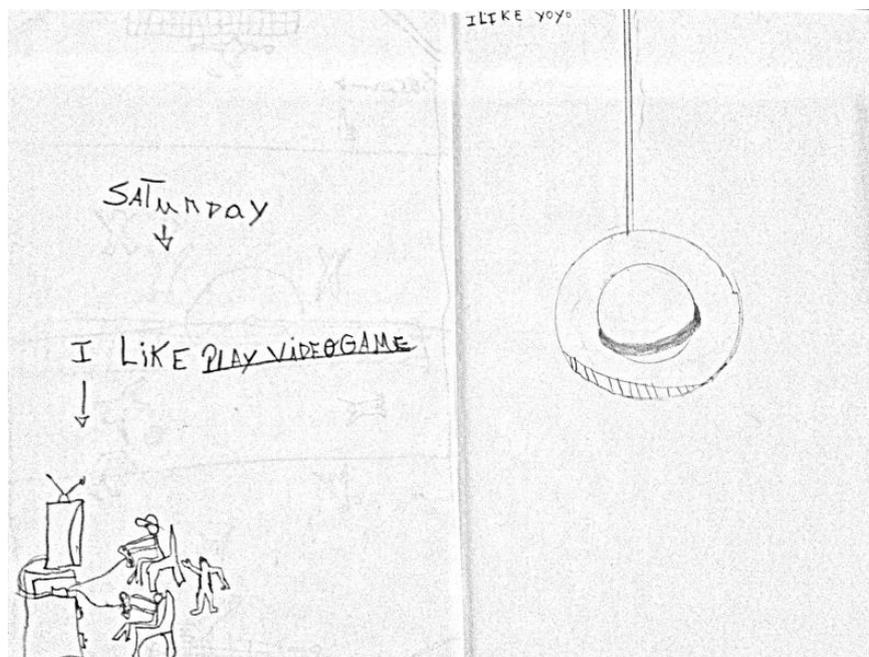


Fig. 16

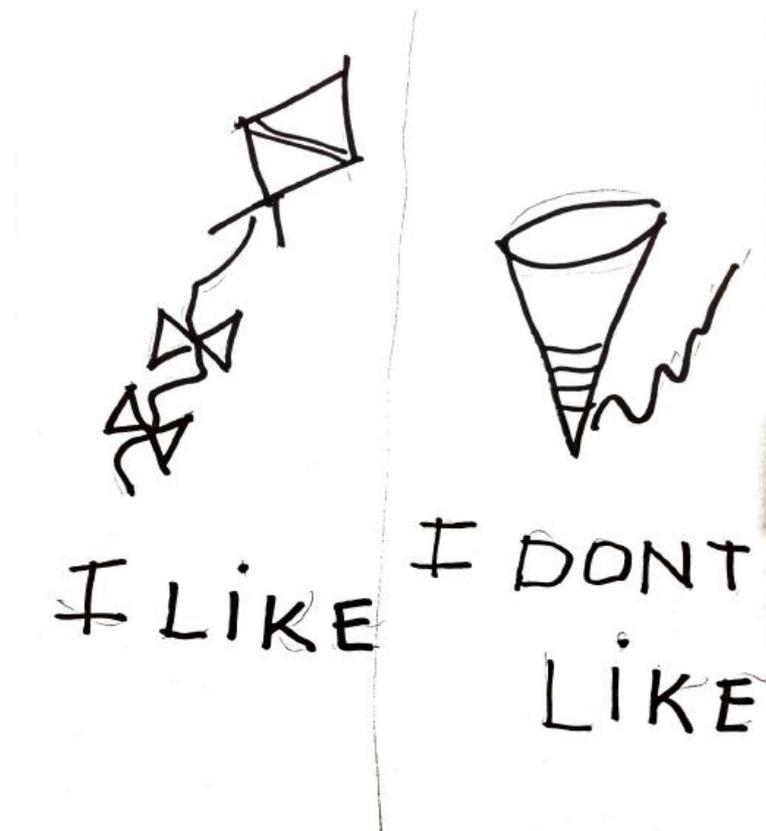


Fig. 17

João: I like video games. I like muito. I like kite. I like yoyo. I don't like spinning top.

Vários alunos: Oxe! Se não gosta por que comprou?

João: Porque é época de pião né? Se a gente não comprar fica sem brinquedo!

Eu: Como assim 'época de pião'? Alguém me explica?

Eliel: Tia, é assim... Aqui no conjunto tem época. Época de pipa, época de pião, época de chimbra, época de cards...

Eu: Não entendi... Quem diz qual é a época? São vocês?

Eliel: Não! São os donos das banquinha tia! Eles escolhem o que comprar e só vende aquilo entendeu?

(Balanço a cabeça negativamente)

José: É assim, eu vou dizer... Minha vó tem mercadinho. Eles se reúnem e decidem o que vai vender mais *pras criança*. Agora é pião. Todo canto tem pião pra vender. Não tem chimbra, nem cards...

Ana: Tem sim!! Eu achei na banquinha!!

José: Mas é mais caro né?

Eu: E vocês gostam disso? Por exemplo, agora é época de pião, quem não gosta faz o que?

José: Brinca com *os velho*, mas nem dá... Já tem tudo se acabado... Ou perdido

Eu: E vocês acham isso legal? Já pensaram sobre isso?

Vários alunos: Oxe, muda não tia!

Luísa: Oxe, pode mudar sim! É só a gente querer! Quem compra as coisa? A gente... Se a gente não comprar eles vão ter de parar de vender só uma coisa ué! Fala aí com a sua vó Zezinho!!! Ela pode ajudar a gente!!

Vários alunos: Isso, fala....

José: Tá, vou ver...

(Extrato – aula 13)

Interessante é perceber pela fala das crianças o sentimento de acomodação que a maioria possui (“Oxe, muda não tia!”). Claro que, essa simples conversa em sala de aula, não será provavelmente a responsável pela mudança de hábitos dos comerciantes do Conjunto, até porque aquelas não são as únicas crianças envolvidas. No entanto, acredito que a conversa instigou a inquietação, a reflexão sobre o porquê de uma determinada situação não poder ser diferente. Quando Luisa diz “Pode mudar sim” ela está reconfigurando um dos discursos de senso comum autoritários, vinculados naquela comunidade, e ao refletir sobre ele, tentando mudar os seus próprios discursos e a comunidade que a circunda. Isso é um indício de cidadania ativa.

Quando discutimos o novo cardápio para a cantina da escola, um outro momento interessante ocorreu. Fizemos uma votação para selecionar o melhor cardápio e a coordenadora da escola foi até a sala de aula nesse dia para discutir com os alunos a implantação da proposta vencedora. A seguinte discussão surge:

Fabia: “Olha só. Deixa eu explicar como é escolhido o cardápio pela SEMED.... (ela faz toda a explicação sobre a forma como os cardápios devem ser iguais em todas as escolas, para proporcionar uma “melhor qualidade” do lanche)

Leo: “Oxe!! É tudo igual em Maceió todo é? Tá errado isso!!! E se numa escola os meninos gostarem mais de uma coisa do que de outra?”

Fábia: “A SEMED não tem como dar conta disso. São muitas escolas. Tem de haver um padrão de qualidade. Olha só, desse cardápio que ganhou aqui, eu já digo, a salada de frutas tá fora! Eles não permitem porque é muito perecível.”

Emily: “Mas é só fazer na hora que a gente for comer... Que frescura tia!!! Estraga não...”

Fábia: “O chocolate também tá fora. Tem muita criança que é alérgica e não pode...”

Vários alunos: “Ah tia!!! Então não adiantou nada o nosso cardápio...”

Eu: “Não tem como negociar Fábria? O que vocês acham da proibição do chocolate?”

Edu: “Chocolate a gente já sabia né tia? Mas fruta é saudável...”

Fábria: “Bom, o que a gente pode fazer, é deixar um dia com frutas, mas sem salada...”

Edu: “A gente pode escolher as frutas?”

Fábria: “Tenho de falar com o diretor, vamos ver...”

(Extrato - aula 18)

Mais uma vez percebo a intenção dos alunos em negociar, tentar modificar a realidade existente. O discurso representativo de poder da Coordenadora (“eu já digo, a salada de frutas tá fora”), não intimida as crianças que tentam e de fato conseguem, uma negociação. O desenvolvimento dessa capacidade de negociação para mim representa uma prática de Letramento Crítico uma vez que, novamente, há uma tentativa de adaptar o discurso do outro às realidades e necessidades locais.

Concluo essa breve reflexão assumindo que todos os fatores acima descritos tiveram relação com a forma como as crianças passaram a encarar a língua inglesa. Acredito ainda que da maneira como foram encarados eles aproximaram a língua das crianças. No presente estudo, eles foram destacados e individualizados para facilitar a compreensão por parte do leitor, mas não podemos esquecer que o processo que me propus a compreender (no caso a introdução da língua inglesa para aquelas crianças), não deve ser visualizado via componentes isolados, mas sim de forma holística.

Após a finalização de minha interpretação dos dados coletados, finalizo o estudo com algumas considerações acerca da pesquisa realizada. Não as encaro como finais, uma vez que essa é para mim, uma caminhada que está apenas começando. Acerca dessas considerações discorro a seguir.

UMA BREVE PAUSA ANTES DE CONTINUAR A CAMINHADA...

Ao iniciar essa investigação me propus a refletir sobre três perguntas, que nortearam o meu estudo. Acredito que agora, após vivenciar todo o processo, estou apta a tentar ponderar sobre como cada uma delas foi trabalhada ao longo de minha pesquisa. Assim, reflito sobre como as interações com o outro interferem nas relações das crianças com a língua inglesa, em seguida, discuto sobre as contribuições que a introdução da língua pode ter trazido para a formação cidadã das crianças envolvidas e concluo discorrendo sobre a questão da aprendizagem significativa proporcionada pelas atividades realizadas durante os encontros.

As relações que as crianças estabelecem com os diversos outros que as circundam me fez perceber os diversos papéis que esses outros podem exercer. Existe o outro que agrega, que ampara, que nos faz querer estar junto, participar. Mas existe também o outro que afasta, que domina, que nos faz temer estar junto. Esse é o reflexo da nossa sociedade contemporânea, recheada de discursos que representam forças centralizadoras, homogeneizantes e por discursos que ecoam forças que resistem, que se contrapõem, que lutam contra esse poder homogeneizador. Nesse embate entre forças, acredito que o mais importante não é saber quem ganha ou perde, mas sim a reflexão sobre o processo.

Retomo então, a importância da discussão sobre as relações de poder que circundam o universo das crianças da pesquisa. Assim, compartilho algumas questões levantadas por Grabb (2007)

Muitos teóricos aceitam que o poder ocorre onde algumas pessoas são capazes de controlar situações sociais em que elas se encaixam, enquanto outras pessoas aceitam ou se opõem a esse controle. No entanto, muitos questionamentos surgem acerca desse conceito. Essas diferenças entre as pessoas poderiam deixar de existir sob condições sociais apropriadas ou seriam essas relações de controle e subordinação necessárias a qualquer sociedade? O poder é injusto e opressivo por definição ou ele pode ser um meio de evitar ou reduzir injustiça e opressão? O poder sempre flui daquele que comanda para aquele que obedece ou haveria alguma influência recíproca nessa cadeia de comando? (GRABB, 2007, p. 4)

Penso, assim como o autor, que não é tão simples entender o poder como algo definitivo e predeterminado. Assim como tudo aquilo que envolve a nossa sociedade, que vivencia uma modernidade líquida, o conceito de poder na minha concepção também é fluido. Ao mesmo tempo em que as crianças parecem ‘dominadas’ pelo poder exercido pela professora e pela escola, elas também podem ser ‘dominadoras’ perante os seus colegas e almejam o poder do conhecimento para exercê-lo dentro de suas próprias casas perante suas famílias, e nesse processo também estão sendo ‘dominadas’ pelo poder dos valores carregados pela língua inglesa.

Acredito que a forma mais efetiva de subversão a todas as formas de poder é o conhecimento e a reflexão. Foi isso que tentei oportunizar àquelas crianças durante a realização do estudo. A partir do momento em que elas começam a refletir sobre os discursos dominantes que as circundam, elas são capazes de internalizá-los e modificá-los agindo de acordo com as conclusões a que foram capazes de chegar. Acho relevante lembrar que desde o início me propus a vivenciar um processo. Nessa vivência junto às crianças não tenho como garantir que elas hoje são capazes de produzir discursos contra hegemônicos. Como nos diz Menezes de Souza (2011, p. 130), “nesse processo de desenvolvimento da percepção crítica da relação palavra-mundo, passa-se da consciência ingênua, do senso-comum, de simplesmente ‘estar no mundo’ para a conscientização da conexão e da diferença entre estar no mundo e estar com o mundo”. A única coisa que posso garantir é que eles nunca serão os mesmos após esse contexto de reflexão. E essa reflexão só se torna possível pela interação. Eu preciso do outro para que esse processo aconteça. Como ainda nos diz Menezes de Souza (2011) se referindo a Freire (2005), a percepção do “eu” só surge a partir da consciência do “não-eu”. Ou seja, nós nos constituímos pela percepção das diferenças entre o meu “eu” e o meu “não-eu”, que é o outro. Freire (2005, p. 252) resume tudo que foi dito acima: “foi exatamente o mundo, como contrário de mim, que disse a mim você é você”.

Acredito ainda, que as crianças participantes do meu estudo foram empoderadas. Esse empoderamento ocorreu pela possibilidade de acesso a outras culturas e outros discursos que a aprendizagem e o contato com a língua adicional lhes proporcionam. Infelizmente esse acesso (e conseqüentemente essa possibilidade de empoderamento) ainda vem sendo negada às crianças das séries iniciais do EFI público, pelo apagamento da língua adicional de seus currículos.

Ao falar sobre reflexão e conscientização em relação aos discursos que nos circundam e principalmente em relação à língua inglesa, é inevitável se pensar em contribuições para formação das crianças como cidadãs dessa sociedade contemporânea, fluida e transcultural. Acredito, por tudo que foi descrito e interpretado, que a língua inglesa foi vista nessa pesquisa além de uma perspectiva estrutural; a língua foi vista aqui exatamente da forma como eu acredito que ela seja: viva, como nos diz Bakhtin. Uma língua viva, possibilita diálogos que levam a reflexão e agência. Concordo então com Rocha (2012) quando ela diz que

é preciso que o sujeito atue seletiva e ativamente no mundo, potencializando a movimentação das forças descentralizadoras e dos discursos internamente persuasivos. Para tanto, é necessário que nos apropriemos desses discursos de caráter transformador, a fim de reprojetermos nossos futuros (ROCHA, 2012, p. 171)

As crianças participantes tiveram a oportunidade de refletir a partir do uso da língua, sobre as diferenças entre o seu mundo e o mundo do outro. A partir dessa reflexão, me propus a fazê-las perceber que as diferenças não nos fazem melhores ou piores do que o outro. Tentei assim, fugir dos eixos binários que circundam os discursos ainda carregados de modernidade do mundo de hoje – certo/errado, melhor/pior. Destaco ainda a questão da valorização do conhecimento não institucionalizado, trazido pelas crianças a partir de seus contatos com o mundo real que as circunda e não simplesmente o conhecimento institucionalizado que a escola faz ainda questão de perpetuar e valorizar. Dessa forma, ao possibilitar que as crianças discutissem sobre suas atividades de lazer favoritas (apenas para citar um dos exemplos), refletindo sobre o porquê de suas escolhas, acredito que elas se sentiram valorizadas, por poder compartilhar suas experiências de mundo comigo e com os outros colegas.

Da mesma forma, quando os alunos tiveram a oportunidade de propor e de discutir a implantação de um novo cardápio para o refeitório da escola, eles estavam de fato, refletindo e tentando modificar os discursos hegemônicos centralizadores e homogeneizantes que os circundam. Isso é para mim, um indício claro de cidadania ativa. Por isso defendo que a inclusão do componente curricular língua inglesa no EFI tem muito a colaborar na construção de cidadãos críticos e éticos, que possam efetivamente refletir sobre seus contextos de mundo e eventualmente modificá-los a partir de sua agência.

Acredito, como já mencionei anteriormente, que os participantes de minha pesquisa saíram de alguma forma transformados. E essa transformação produziu efeitos nas suas formas de entender e de agir no contexto onde vivem, contexto esse que é cada dia mais multimodal. Por isso defendo que as crianças precisam de multiletramentos que as possibilitem circular livremente por esse mundo de textos diversos, muito mais amplos que simplesmente textos escritos. Nas diversas atividades que planejei durante o curso, sempre tive isso em mente. Dessa forma as crianças tiveram contato com a língua de diversas maneiras: elas assistiram a vídeos, me ouviram contar histórias, houve até mesmo uma aula de Educação Física em inglês! E elas produziram muito. Foram vídeos, livretos, colagens, desenhos, fotos e até mesmo o novo cardápio da escola.

Meu objetivo era fazer com que eles tivessem contato com a língua inglesa da forma como ela efetivamente aparece em suas vidas, seja através de imagens, de vídeos, de sons ou de gestos e que as suas produções com essa língua também tivessem essa característica. Penso que essas atividades que geraram interação e reflexão na e sobre a língua sobre os seus contextos

de mundo (e contextos outros também), acabaram por levar ao aprendizado das crianças envolvidas.

Acredito por fim, que o final da minha pesquisa não representará o fim do contato das crianças participantes do estudo com a língua inglesa. A escola se propõe a continuar com as aulas no turno vespertino com as crianças do EFI, uma vez que agora eles participam do Programa Escola em Tempo Integral. Eu estarei lá, com certeza. Quero continuar contribuindo de alguma forma com a formação daquelas crianças e vislumbrando a possibilidade de ampliar o projeto para outras escolas.

Gostaria ainda de lembrar que nessa pesquisa não me propus a criar ou defender verdades universais. Tudo aquilo sobre o que discorri corresponde às minhas reflexões, dois anos após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Sim, foram apenas dois anos. Eles foram intensos, desestabilizadores, mas acima de tudo, eles foram transformadores. Ao procurar compreender o processo de introdução da língua inglesa com os meninos e meninas daquela comunidade posso afirmar categoricamente que eu fui a que mais me transformei. Transformei as minhas visões de mundo ao interagir com minhas crianças. Descobri que ainda tinha uma visão colonializada da língua inglesa ao acreditar, lá no início do ano de 2014, que era preciso se aprender o inglês, porque essa era a “língua da globalização”. Descobri também, que nós professores e professoras erramos, e erramos muito, mas isso não é um grave problema. Errar faz parte do processo. Errei por diversas vezes durante a realização dessa pesquisa, mas aprendi que refletir sobre os erros é muito mais importante do que acertar sempre. Porque acredito que acertar sempre leva a acomodação e a resignação. Acomodação e resignação; esses sim, são graves problemas. Me recuso a me acomodar. Sei de todas as dificuldades que a educação passa em nosso país, mas acredito que simplesmente fechar os olhos a tudo, definitivamente não contribuirá para resolução de nenhum problema.

Concluo esse estudo me reportando a Rojo (2006) quando ela fala que

a LA mais recente – em especial, em sua vertente sociocultural ou sócio histórica – tem buscado e praticado uma ‘leveza de pensamento’ que a torna capaz (...) de tentar enfrentar e modificar a precariedade da existência em sociedade ou a privação sofrida por sujeitos, comunidades e instituições (ROJO, 2006, p. 254).

Assim como a autora, enxergo a Linguística Aplicada como a área de pesquisa que me oportuniza essa leveza de pensamento para que consiga refletir e agir sobre as privações sofridas pelas pessoas envolvidas em nossos estudos. Me orgulho em falar que esse estudo não privilegiou resultados ou estruturas – ele privilegiou pessoas. As crianças com quem tive a

honra de conviver durante alguns meses tornaram o meu pensamento muito mais leve. Espero jamais perder esse espírito de leveza, que me permitirá sempre desvendar novos caminhos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de Cultura ou além de Cultura, Língua? Aspectos do Ensino de Interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.) **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. p. 209-215.
- ANTONINI, A.F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. 149 p.
- ASSIS-PETERSON, A.A.; GONÇALVES, M.O.C. Qual é a melhor idade para aprender Línguas? Mitos e fatos. **Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, v. 5, p. 11-27, 2000.
- ASSIS – PETERSON, A.A.; COX, M.I.P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, Rio Grande do Sul, v.5, n.1, p. 5-14, 2007.
- _____. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDI, S.M. (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 6ª edição, 2011.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética – A Teoria do Romance**. São Paulo: Editora Hucitec, 7ª edição, 2014.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 13ª edição, 2012.
- BARKER, B.R. **Jihad vs McWorld**. New York: Ballantine Books, 1996.
- BAUMAN, Z. **Globalização. As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.
- _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- _____. **A sociedade líquida**. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 out. 2003. p. 4-9.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série**. v. 1. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.
- BUZATO, M.E.K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (doutorado) - Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: CUP, 2001.

_____. **Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children.** *ELT Journal* – Oxford University Press, n.57, p. 105-112, abr. 2003.

CELANI, M.A.A. **As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública.** In: Congresso Internacional Discurso e Ideologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 06 f. set. 1996.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. *Entretextos* (UEL), v. 7, 2007. p. 189-203.

_____. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.11, 2011. p. 727-745.

_____. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (orgs.) **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões.** São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 21-47.

_____. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.H.; MACIEL, R.F. (orgs.) **Letramentos em Terra de Paulo Freire.** São Paulo: Pontes Editores, 2ª edição, 2015. p. 209-229.

FARACO, C.A. **Linguagem & diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FUKOSHIMA, M. **Research Notes on Primary Foreign Language Teaching: Age, Time and Aims.** Disponível em <http://www.tuins.ac.jp/library/pdf/2004jinbun-PDF/mifuku.pdf>. Acesso em 06 de Agosto de 2015.

GEE, J.P. **What videogames have to teach us about learning and literacy.** New York: MacMillan, 2003.

GIDDENS, A. **Runaway World.** New York: Routledge, 2000.

GRABB, E.G. **Theories of Social Inequality.** Toronto: Nelson, 2007.

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

IFA, S. **A Formação Pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização.** Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. 287 p.

JANKS, H. **Literacy and Power.** United Kingdom: Routledge, 2010.

JOHNSTONE, R. **Teaching Modern Languages at Primary School: Approaches and Implications.** Edinburgh: SCRE, 1994.

JORDÃO, C.M. A posição do Inglês com Língua Internacional e suas Implicações para Sala de Aula. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (orgs.) **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores.** Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 221-252.

KING, K.; MACKEY, A. **The Bilingual Edge**. New York: Collins, 2007.

KOLL, M.O. **Vygotsky - aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LEFFA, V.J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LENNENBERG, E. **Biological Foundations of Language**. New York: Wiley and Sons, 1967.

MENESES, M.P., Epistemologias do Sul, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80 | 2008. p. 5-10. Disponível em <http://rccs.revues.org/689>. Acesso em 02 de abril de 2016.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (orgs.) **Formação de Professores de Línguas – ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MIGNOLO, W.D. Globalization, Civilization Processes and the Relocation of Languages and Cultures. In: JAMESON, F.; MIYOSHI, M. (orgs.). **The Culture of Globalization**. Durham: Duke University Press, 1988. p. 32-53.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 5ª ed., 2014. p. 167-176.

MOITA LOPES, L.P. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a Base Intelectual para uma Ação Política. In: BARBÁRA L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.) **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-46.

_____. Ensino de Inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.M.; ANDREOTTI, V. (orgs.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 49-67.

_____. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo com linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MONTE MOR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. São Paulo: Pontes Editores, 2ª edição, 2015. p. 31-50.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2ª edição, 2011.

OLIVEIRA, S.R. Ideologia e ensino de Línguas e Literatura Estrangeiras. In: MENEZES, V.L.M.O. (org.) **Ensino de Língua Inglesa – reflexões e experiências**. Campinas: Pontes Editores, 3ª edição, 2005. p. 41-55.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PIAGET, J. **The Principles of Genetic Epistemology**. New York: International Universities Press, 1972.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PINTER, A. **Teaching Young Language Learners**. Oxford: OUP, 2006.

PHILLIPS, S. **Young Learners**. Oxford: OUP, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. A Geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.) **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

_____. O grande desafio: aprender a dominar a Língua Inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.M.; ANDREOTTI, V. (orgs.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005a. p. 37-48.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. A Língua Estrangeira para Crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C.H.; TONELLI, J.R.A.; SILVA, K.A. (orgs.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-aprendizagem e Formação Docente**. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 9-12.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Cadernos do professor: linguagens, códigos e suas tecnologias**. v.1, Porto Alegre, 2009.

RITZER, G. **The Mcdonaldization of Society**. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1993.

ROBERTSON, R. **The Three Waves of Globalization: a History of Developing Global Consciousness**. London: Zed Books, 2003.

ROCHA, C.H. O ensino de LE (inglês) para crianças por meio de gêneros: um caminho a seguir. In: **Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, v. 10, p. 65-93, 2006.

_____. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J.R.A; RAMOS, S.G.M. (orgs.) **O Ensino de LE para Crianças: Reflexões e Contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 1-34.

_____. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Plurilinguismo, Multiletramentos e Transculturalidade**. São Paulo: Pontes Editora, 2012.

ROCHA, C.H.; TÍLIO, R.C. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 48, p. 295-316, 2009.

ROJO, R.H.R Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

_____. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin – Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do SIGET**. 2007. p. 1761-1776.

_____. Protótipos didáticos para os Multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 7-9.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 11- 31.

ROSA, M.A. **Relação entre domínio da Língua Inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 2003.

SANTOS, L.I.S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?**. Dissertação (mestrado) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005. 215 p.

_____. **Língua Inglesa em Anos Iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. Tese (doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

SANTOS, L.I.S. e BENEDETTI, A.M. Professor de Língua Estrangeira para Crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.48, p. 333-351, jul./dez. 2009.

SANTOS, R.R.P. **A pesquisa-ação na formação continuada de professores de inglês e abordagem de letramento crítico**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SCAFFARO, A.P. **O Uso da Atividade de Contar Histórias como Recurso na Retenção de Vocabulário Novo na Língua Inglesa com Crianças na Fase Pré-escolar**. Dissertação (mestrado) – Centro das Ciências da Comunicação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, Rio Grande do Sul, v.7, n.1, p. 11-23, 2009.

SILVA, A. M.; IFA, S. . Ensino de inglês e letramento crítico na universidade: foco no projeto de extensão para alunos do ensino médio. **Revista Argumento** (Jundiaí), v. 24, p. 18-32, 2015.

SILVA, R.C. **Histórias de Aprendizagem da Língua Inglesa Através de Videogames: Uma Experiência em Pesquisa Narrativa**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SCOTT, W.A.; YTREBERG, L. **Teaching English to Children**. London: Longman, 1990.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1999.

TAVARES, R.R. Conceitos de Cultura no Ensino / aprendizagem de Línguas Estrangeiras. In: _____ (org.) **Língua, Cultura e Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 17-27.

TEIXEIRA E SILVA, R. Representações de Países e Regiões de Língua Portuguesa em Materiais Didáticos usados em Macau para o Ensino de Português como Língua não Materna. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.) **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de Globalização e Internacionalização**. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 105-128.

TÍLIO, R. Linguística (aplicada), contemporaneidade e materiais didáticos: diálogos. In: SANTOS, L.I.S; SILVA, K.A. (orgs.) **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 57-76.

_____. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 51-67.

TONELLI, J.R.A. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J.R.A; RAMOS, S.G.M. (orgs.) **O Ensino de LE para Crianças: Reflexões e Contribuições**. Londrina: Moria, 2007. p. 107- 136.

TONELLI, J. R. A. ; CRISTOVÃO V.L.L. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças**. Calidoscópico (UNISINOS), v. 8, p. 65-76, 2010.

VASCONCELLOS, C.S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. Cadernos Pedagógicos do Libertad. 12ª edição. 2002.

VYGOTSKY, L. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001a.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 7ª edição, 2007.

WELSCH, W. **Transculturality the puzzling form of Cultures today**. In: Spaces of Culture: City, Nation, World. Ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London: Sage 1999, p. 194 - 213.

ZOZZOLI, R.M.D. ; IFA, S. Ensino e aprendizagem de inglês para a comunidade da Vila dos Pescadores de Jaraguá. In: RAMOS, R.C.G.; DAMIÃO, S.M.; CASTRO, S.T.R.. (Orgs.). **Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 1-208.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

01. DIREÇÃO, COORDENAÇÃO E PROFESSORA TITULAR DA TURMA

1. O que você acha da introdução da língua inglesa mais cedo aqui na escola?
2. Por que você acha importante aprender inglês?
3. Você acha que as crianças daqui têm contato com Inglês? Se sim, onde e como?
4. Você acha possível que a disciplina língua inglesa seja de fato implantada nas séries iniciais aqui na escola?

02. ALUNOS

01. Você conhece alguma palavra em Inglês que seja usada no Brasil? Se sim, qual?
02. De que forma você tem contato com o Inglês no seu dia a dia? (Internet, música, jogos,..)
03. Por que seria 'legal' aprender Inglês?
04. O que você espera das nossas aulas?
05. O que você gostaria de aprender em Inglês?

03. PAIS DOS ALUNOS

01. Seu filho (a) comenta sobre as aulas de Inglês em casa? Se sim, o que?
02. Você acha importante aprender inglês? Por que?
03. Você acha que seu filho (a) tem contato com o Inglês no dia a dia?

APÊNDICE B – RELATO AULA 01

Ocorreu no dia 25/11/2014. Foi o meu primeiro contato com a turma de 4º ano da professora Rosana.

Eu contei que teríamos aulas de Inglês a partir daquele momento e que gostaria que eles me contassem porque seria “legal” aprender Inglês.

A princípio tentei me reunir com grupos de 5 ou 6 alunos de cada vez, mas percebi que muitos ficavam tímidos e não queriam falar.

Optei pelas entrevistas em duplas.

Voluntários.

Seguem as transcrições:

01. Emily

“Meu nome é Emily e acho legal fazer inglês para, tipo, quando eu crescer viajar pra outros países, dá pra comunicar com as outras pessoas. Eu queria aprender Inglês assistindo jogos, queria aprender a escrever, assim...”

“Eu já tive aula tia! Eu não gostava porque a professora lá no Rio de Janeiro gritava e a gente não escutava, não aprendia direito! Sempre quando a professora ia fazer prova, eu tinha que estudar muito (...) ela tinha que explicar e os aluno ficava gritando... Eu não aprendia..”

Eu: O que você aprendeu?

“Num dava pra escutar nada que a professora dizia, a sala era muito bagunceira... gritava na sala...”

Eu: “E a professora fazia o que?”

“Ela brigava e botava de castigo. Ai quando botava de castigo eles batiam na porta e gritavam. Isso foi todos os anos.”

“Se tivesse alguém que falasse Inglês aqui, eu não ia falar nada né? Eu não sei nada, e mesmo assim, sei lá, tenho vergonha... Ia falar o que com ele?”

02. Ana Alícia

“Eu gostaria de aprender Inglês pra mim futuramente viajar pra, pra, Nova Iorque e me comunicar com as outras pessoas. Eu queria aprender com músicas.”

03. Jamilly

“Eu acho que... é bom porque a gente pode viajar, pode conversar com quem quiser, pode ir pra vários lugares e (...) se uma pessoa perguntar ‘Aonde é esse lugar?’ a gente pode dizer! Aprender Inglês é bom, mas eu queria aprender Inglês como as professoras fazem.”

Eu: “E como as professoras fazem?”

“Não sei... eu nunca tive aula de Inglês!”

04. Davi

“Eu achei muito legal fazer Inglês pra falar com pessoas de outros países, quando for pra outro país e falar com as pessoas e para eu não ficar se perdendo nos outros países.”

“Eu já tive aula de Inglês! Foi na Escola Rui Barbosa no II... é... a gente fazia... é... a professora mandava a gente traduzir as palavra. Palavra em Português mandava a gente falar em Inglês.”

05. Ana Cecília

“Eu queria saber como é que falava Inglês, porque minha tia chegou lá na minha casa e falou Inglês. Eu não entendi e comecei a sorrir Depois eu fui se deitar e minha tia me perguntou ‘Por que você está sorrindo?’ Porque eu não entendo a língua da senhora!”

06. Rayanne

“Eu queria aprender Inglês pra poder ir pra outros países conhecer meus ídolos.”

07. Antônio

“Eu gosto de aprender Inglês porque eu assisto filme em Inglês e eu entendo! E tem desenho que é muito engraçado, eu gosto de assistir. Ai minha irmã fica rindo, eu fico lendo pra ele... aí ela escreve também, ela sabe falar Inglês agora e minha mãe tá prendendo Inglês que eu tô ensinando!”

08. Adryan

“Eu gosto muito de aprender Inglês, eu gosto... Vou ensinar minha mãe e meu pai, meus irmão, a... falar!

Eu: Como você aprendeu?

“Nos filmes! Fica passando o nome, ai eu vou lendo e vou escutando o que o filme tá falando”

09. Mickaelly

“Pra conhecer melhor, a gente se comunicar com as outras pessoas né? Pronto, meu tio Marcos fala algumas línguas – espanhol, inglês e outras línguas! Ele só fica no computador. Fica estudando no computador ele!”

10. Rafaela

“Porque é muito importante! Eu já aprendo um pouco porque eu fazia aula de Inglês na escola onde eu estudava.”

11. Mirella

“É porque assim... a gente pode se comunicar mais com as pessoas...”

“Parece um pânico! Quando eu assisto um filme e não consigo entender o que as pessoas estão falando eu fico agoniada! Por isso que eu tenho medo”

“Já é um modo da gente aprender duas línguas ao mesmo tempo! Eu posso ensinar minha família!”

12. Alessandra

“A gente pode falar com outras pessoas que falam Inglês”

Eu: “E onde a gente encontra essas pessoas que falam Inglês?”

“Onde a gente encontra? Ah... No Japão, na China...”

13. Alexsandra

“Eu tô animada mais ou menos porque tem muita coisa que eu não sei falar...”

14. Alan

“É pra falar com meu pai e ele dizer ‘Oxe! O que é isso?’ e eu dizer a palavra certa. Pra impressionar o meu pai tia!”

15. Islane

“Eu ficava tentando aprender Inglês e nunca conseguia. Eu tentava escrevendo, mas nunca consegui.”

“Eu acho que é muito bom aprender Inglês pra falar com meus pais.”

“Eu acho que tem contato com Inglês em São Paulo e Rio de Janeiro, que são migrantes né? Pessoas migrantes!”

16. Eiel

“Pra se comunicar com outras pessoas, de outros países.”

“A gente não tem contato com Inglês aqui não tia!”

“Eu queria mesmo era aprender Francês porque eu já sei falar ‘Buenos Dias’ e ‘Buenas Noches”

17. Nayuri

“Tem gente que fala Inglês lá no Japão, na China...”

APÊNDICE C – MOMENTO ESCOLA (PLANOS DE AULA E DIÁRIOS REFLEXIVOS)

LESSON PLAN – ESCOLA ANNE LYRA

AULA 03
24/03/2015

PROCEDURES

01. English around Conjunto Luiz Pedro III

Aim: Sensibilizar o aluno para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

- Retomo com os alunos as fotos do nosso passeio realizado no final do ano letivo de 2014. Neste dia nós fizemos um passeio pelo conjunto Cabo Luiz Pedro III (onde a maioria dos alunos reside) e tiramos fotos das palavras em Inglês que encontrávamos.

02. Nessa aula inaugural os alunos vão aprender a se apresentar em Inglês dizendo seu nome e sua idade. Introduzo e pratico – "Hi!", "Hello!", "What's your name?"

03. Mostro o vídeo "Hello! Hello! What's your name?" – nesse vídeo, há vários personagens se apresentando (My name is...)

03. Introduzo os números de 01 a 12. (powerpoint presentation)

04. SPEAKING PRACTICE – os alunos terão um tempo específico (2 ou 3 minutos) para conversar com o maior número possível de colegas.

"What's your name?"

"My name is _____. I'm _____ years old."

DIÁRIO AULA DIA 24/03/2015

A aula começou as 7h30h com a presença de 25 alunos. Comecei fazendo uma breve retrospectiva do que tínhamos feito no ano passado – a conversa sobre a importância de se aprender Inglês e o passeio pelo Conjunto para tirarmos fotos das palavras em Inglês que eles encontrassem na rua. Senti a necessidade de fazer isso, porque temos agora quatro alunos novos nessa turma.

Achei interessante a reação dos alunos quando eu cheguei. Eles estavam super animados para começar as aulas. Eu considero isso um ponto muito positivo – eles estão, aparentemente, motivados.

Comecei a passar os slides com as fotos que nós tiramos no dia do "passeio" pelo Conjunto. A medida que as fotos iam passando eu tentava fazer com que eles identificassem as palavras em Inglês e o que elas significavam naquele contexto. Exemplo:

Na revistinha Combo Kids, perguntei a eles o que eles achavam que estava em Inglês – eles disseram KIDS. Pergunto: "O que quer dizer kids?". A maioria sabe que kids quer dizer crianças.



Ainda nas revistinhas, eles me disseram que a palavra cards queria dizer cartas. Num outro contexto apareceu a palavra Mastercard. Eu ai perguntei: "E agora, a palavra card tem o mesmo significado?" Eles perceberam então que uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes a depender do contexto de uso.

Eu: "Então, como é que a gente sabe que a palavra *card* é carta ou cartão?"

A: "Depende da hora né? Tem de prestar atenção direitinho pra ver o que é..."



Interessante foi a reflexão que veio junto a foto do Galeto's Bar. Eu expliquei para eles a função do 's em Inglês e na mesma hora surgiu a pergunta: "Ah, então do jeito que está ai, o bar é do Galeto não é tia?" Eu perguntei: "Por que será que o dono do bar fez essa escolha de nome?" A aluna E. respondeu: "Para aparecer né tia? Se ele não sabia o que era não tinha nada de ter colocado!" A maioria concordou com E., mas alguns disseram: "Ele podia não saber – colocou porque achou bonito!". Eu perguntei: se vocês fossem os donos do bar colocariam o nome em Inglês? A maioria respondeu que não, para não correr o risco de errar. Eu percebo que esse "medo de errar" surge a partir da discussão anterior. Talvez aquele aluno (a) que pensa de forma contrária tenha ficado inibido de falar que colocaria sim o nome em Inglês em seu bar. Não houve, no entanto, nenhuma fala nesse sentido.



Minha intenção é levar duas ETA's (English Teaching Assistants) americanas que estão aqui na UFAL para me ajudar com esse grupo de alunos. A ideia é que elas tornem o uso da língua significativo para as crianças. Nessa primeira aula eu queria que eles aprendessem a cumprimentar uns aos outros, perguntar e dizer o nome, uma vez que, para se comunicar minimamente com as ETA's eles precisariam de algumas estruturas mínimas.

Resolvi então levar um vídeo com uma música onde alguns personagens se apresentavam e perguntavam o nome do outro "colega". Eles adoraram a música e conseguiram inferir o significado da estrutura "What's your name?" e "My name's _____".

Na hora de praticar eles tiveram muita dificuldade com a questão da pronúncia. Isso não me incomodou a princípio uma vez que aquele era praticamente o primeiro momento de fala em Inglês para muitos ali. É natural que alguns se sintam inibidos e outros cometam pequenos deslizes de pronúncia. Não me preocupei em corrigi-los todo o tempo para que não fosse gerado um "bloqueio" por parte desses alunos.

O fato não me incomodou, mas incomodou a professora. Ela queria uma pronúncia perfeita por parte de todos e até brigava com alguns – "Não fale assim. Tá errado!" Achei interessante essa "preocupação" da parte dela e talvez isso reflita a visão de língua que ela tem. Conversei com ela ao final da aula, dizendo que nesse primeiro contato, era 'normal' que alguns tivessem mais dificuldades com o uso da língua. Ela concordou.

Terminamos a aula com essa prática. Não houve tempo de introduzir os números de 01 a 12. Minha intenção era, com esse léxico, praticar a estrutura "How old are you?". Mas isso, ficará para a próxima aula.

LESSON PLAN – ESCOLA ANNE LYRA

AULA 04

31/03/2015

PROCEDURES

01. Retomar as estruturas:

"What's your name?" "My name is _____"

02. Introduzir os números de 01 a 12

- Checar o conhecimento prévio dos alunos sobre os números
- Praticar os números de 01 a 12 (ver Powerpoint)

03. Introduzir a estrutura: "How old are you?" "I'm _____"

Os alunos irão praticar essa estrutura entre si. Cada um terá um tempo limite (5min) para perguntar a idade aos colegas.

04. Mostrar o contexto das salas de aula pelo mundo (power point). Refletir com os alunos sobre esse contexto. O objetivo é que eles reflitam sobre as diferenças entre as salas.

05. If time – gravar um pequeno video onde alguns alunos voluntários irão se apresentar (dizer o nome e a idade)

DIÁRIO AULA DIA 31/03/2015

Num primeiro momento fiz uma revisão das estruturas vistas na aula passada (perguntar e responder o nome). Fiquei surpresa porque a maioria lembrava de como perguntar e responder e o mais importante – estavam motivados para usar (e falar). Tão motivados, que tive até alguns pequenos problemas com disciplina!

Em seguida introduzo os números de 01 a 12 mostrando um slide com esses números. Digo introduzir, mas de fato, a maioria já conhecia os números de 01 a 10. Meu objetivo ao introduzir os números de 01 a 12 apenas, era utilizar esses números para responder a pergunta "How old are you?". Como eu sabia que ninguém na sala tinha mais de 12 anos, achei válido parar no 12.

Não sei se fui muito feliz com essa minha escolha de apresentação do 'novo' vocabulário. Apesar da repetição e do foco na pronúncia, o que de fato aconteceu foi – eles focaram apenas no número que representava a sua idade. Como não houve prática significativa dos outros numbers, eles se preocuparam apenas em 'lembrar' do que correspondia a sua idade para responder a pergunta "How old are you?" Talvez não esteja considerando nesse momento o tempo de assimilação das novas estruturas – vejamos o que vai ocorrer no próximo encontro.

Em seguida, propus uma pequena encenação. Um dos alunos sairia da sala e bateria na porta. O diálogo que esse aluno(a) travaria com o restante da turma era mais ou menos esse:

(A pessoa bate na porta da sala)

SS: Come in! Hello! What's your name?

A: My name's _____.

SS: Hi _____. How old are you?

A: I'm _____

SS: Sit down.

Eles amaram a encenação, a maioria queria participar.

Em um determinado momento eu pedi que a professora escolhesse um aluno. Ela escolheu o Carlos.

"Vá você Carlos, que tá quase dormindo!"

Carlos foi. E deu um show! A professora:

"A gente nem espera as vezes, né? Fiquei surpresa!" Achei que não precisava comentar mais nada...

Nesse terceiro momento da aula minha intenção era introduzir o nosso primeiro tema. Eu queria trabalhar um tema que estivesse próximo a realidade deles, então escolhi a escola. Pensei em levar então imagens de salas de aula ao redor do mundo para estimular uma discussão sobre a percepção do novo ou diferente para eles.

Primeiro perguntei: "O que vocês acham da sala de aula de vocês?" Ressalto que eles estudam numa sala muito limpa, espaçosa, organizada e com ar-condicionado (o que não é muito comum em escolas públicas)

A1: "É muito pobre!"

Por que? Pergunto.

A1: "Sei lá! É meio vazia...."

Falta o que? Pergunto

A1: "Não sei! Mas falta!"

A2: "Eh... boazinha... Mas eu não gosto desse armário!"

Pergunto: "O que vocês gostam dessa sala?" Mudei o foco da pergunta, porque percebi que eles só estavam focando nos aspectos negativos.

A1: "Ah, é uma sala grande, né? E eu gosto da professora!"

A2: "É amarela! Eu gosto de amarelo. Ah! E também gosto por causa que tem ar."

A maioria concorda nesse momento.

Mostro as fotos das salas pelo mundo.

01. Sala de aula no Chile

"Os alunos tão sérios né tia? Deve ser porque tão prestando atenção! Mas tá tudo OK. Eu queria estudar ai."

02. Sala de aula na Nigéria

A imagem era de uma sala abarrotada de alunos e com poucas carteiras. Eles acharam tudo normal.

"Eh, boazinha..."

A professora fica indignada nesse momento:

"Vocês queriam estudar ai, era? Dá pra estudar ai? Tem certeza?"

Uma aluna diz:

"A gente tá vendo um monte de gente, mas... tia... dá pra estudar!"

Outra retruca:

"Nesse calor ai? Com esse monte de gente? Dá nada! Aqui a gente morre de calor, imagine ai! Mas o uniforme é bonitinho..."

Pergunto:

"Será que o calor é o único problema?"

A: "Não! Lá é Africa né? Tem muita pobreza..."

Eu: "Mas será que só tem pobreza na África?"

A: "Não! Tem no mundo todo né? Aqui no Brasil por exemplo, tem um montão!"

03. Sala de aula no Yemen

Pergunto: "O que tem de diferente?"

A: "Tão usando muito pano! Eita tia! Só tem meninas!"

Expliquei o porque delas estarem com a cabeça coberta.

A: "Eu acho estranho, mas religião é religião né tia? A gente tem de respeitar!"

A1: "Eu nunquinha ia estudar lá. Elas devem se sentir estranhas né? Se eu fosse pra lá eu não ia usar isso não!"

Mostrei salas de aula na Rússia e no Japão e finalmente no Brasil. A professora, mais uma vez não conseguiu se conter:

"Nossa! Que sala triste! Mas lembrem que a realidade das escolas do Brasil é essa. Vocês é que estão numa escola diferente."

Diante dessa fala da professora, a maioria da sala concorda que a sala deles é muito melhor que aquela.

Mostro uma sala de aula na Inglaterra.

João: Essa é de cair o queixo! (Se referindo a sala de aula)

Camila: Oxe! Só porque é na Inglaterra? Nada a ver! É normal, uma sala! Só que todo mundo é loiro, só tem uma menina morena...

Eu : O que você pensa disso?

Camila: Ela deve estar mal né tia, porque é pobre!

Eu: E todo preto é pobre?

Eliel: Nada a ver. Preto não pode ser rico não?

Camila: Eh, pode. Mas não sei... Essa não tá com cara não... Ela tá muito triste...

Eu: Pobre, preto e triste, como assim Camila?

Camila: É o que a gente vê aqui tia! A maioria é pobre e triste não é não?

Eu: Mas será que tem de ser assim? E será que aqui no Brasil é sempre assim?

João: Aqui no Brasil é né gente? Vamos combinar! Lá fora eu já não sei...

A última sala foi nos Estados Unidos. Unanimidade: todos adoraram aquela sala!

Eu: “Por que vocês acham que a nossa sala não é melhor do que essa?” (mostro a figura de uma sala de aula nos EUA)

Emily: “Ah tia... Porque essa fica nos Estados Unidos e lá tudo é melhor...”

Eu: “Como assim, tudo é melhor? Tudo o que por exemplo...”

Emily: “Ah, não sei mas mais coisa tem né? Com certeza... Queria tanto viver lá...”

Eu: “Por que você queria viver lá?”

Emily: “Lá com certeza todo mundo é feliz!”

Eu: “Vocês concordam gente? Será que todo mundo é feliz lá?”

João: “Se TODO mundo é não sei tia, mas a maioria dos povo (sic) é sim...”

A aula acaba com a gravação de um pequeno vídeo onde alguns alunos voluntários iriam se apresentar para as americanas – diriam nome e idade. Consegui gravar esse vídeo com cinco alunos.

Com relação ao tema das salas de aula, sinto que preciso retomá-lo no próximo encontro pois na minha tentativa de mostrar a diversidade de salas de aula pelo mundo acabei por criar estereótipos. Nem todas as salas de cada país são iguais as que mostrei. Preciso desfazer essa imagem e leva-los a reflexão.

Outra coisa que me incomodou: não achei legal a aula da forma como ocorreu hoje. Eu levei as fotos das salas de aula pelo mundo, e pedi que eles se manifestassem. O que aconteceu?

Duas ou três crianças mais desinibidas, acabaram 'tomando a cena' ou seja, acabaram falando quase que todo o tempo. Numa sala de 26 só conseguir escutar 2 ou 3 não é bom... Preciso descobrir maneiras de fazê-los interagir mais.

LESSON PLAN – ESCOLA ANNE LYRA

AULA 06

18/06/15

PROCEDURES

01. Revisão dos vocabulário – numbers - bingo
school objects – Bomb Game
02. Produção dos desenhos – Draw your favourite school object
Os alunos terão de fazer um desenho dos seu objeto da escola favorito.
03. Introduzo o léxico colours a partir das cores que eles utilizarem ao pintar os seus objetos da escola favoritos

DIÁRIO

A aula foi fun, eu diria. Primeiro eu fiz o bingo para revisar os numbers. Pensei em uma atividade divertida para consolidar esse vocabulário e trazer uma prática significativa. Sucesso total! Eles adoraram o bingo e utilizaram os números em contexto produzindo língua.

Eles gostaram bastante do bomb game também. Deixa eu explicar melhor como ele funciona. Eu desenho no quadro um grid com 10 quadrados (ou 8 ou 12, esse número pode sempre variar)

Assim:

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10

Divido a turma em dois grupos e digo que atrás de dois daqueles números estão escondidas bombas. Os outros números são perguntas. No caso dessa aula, eu mostrava um objeto da

escola e eles me diziam o que era em Inglês. O grupo que tira a bomba perde todos os pontos. Bom, geralmente esse jogo é amado pelas crianças e dessa vez não foi diferente.

Eles também gostaram de desenhar os seus objetos favoritos da escola. Essa turma adora desenhar!

Bom, quando terminou meu tempo de aula alguns ainda estavam desenhando. Vou deixar a apresentação dos resultados para próxima aula.

No final dessa aula mostrei pra eles os vídeos que as ETA's americanas gravaram se apresentando pra eles. Contei que elas tinham assistido os vídeos deles. Eles amaram!! A discussão que surgiu foi super interessante:

Eliel: Oxe, tia!! Essa Maggie é americana, mas a outra não é não!!!

Eu: Por que você diz isso?

Eliel: A outra é chinesa tia! Tem os olhos puxados!

Eu: Ué... Vocês acham que todo mundo nos Estados Unidos é loiro como a Maggie?

Emily: A maioria é sim tia! Se não for é porque não é americano!

Eu: Será? O que vocês acham?

João: Acho que não tia! E aqueles jogadores de basquete? A maioria é preto!

Eu: Aqui no Brasil, todo mundo é igual?

Vários alunos: Claro que não!

João: Aqui é tudo misturado tia!

Eu: E por que vocês acham que lá nos Estados Unidos todo mundo deve ser igual?

(vários alunos falam ao mesmo tempo entre si)

Eu: O que você acha Emily?

Emily: É... Pode ser, como eu não conheço né? Aqui eu posso falar porque conheço!

LESSON PLAN – ESCOLA ANNE LYRA

AULA 07

23/06/15

PROCEDURES

01. Revisão dos vocabulário – colours – Bomb Game
02. Apresentação das produções – My favourite school object
03. If time: iremos tirar as fotos dos lugares que eles mais gostam na escola

DIÁRIO

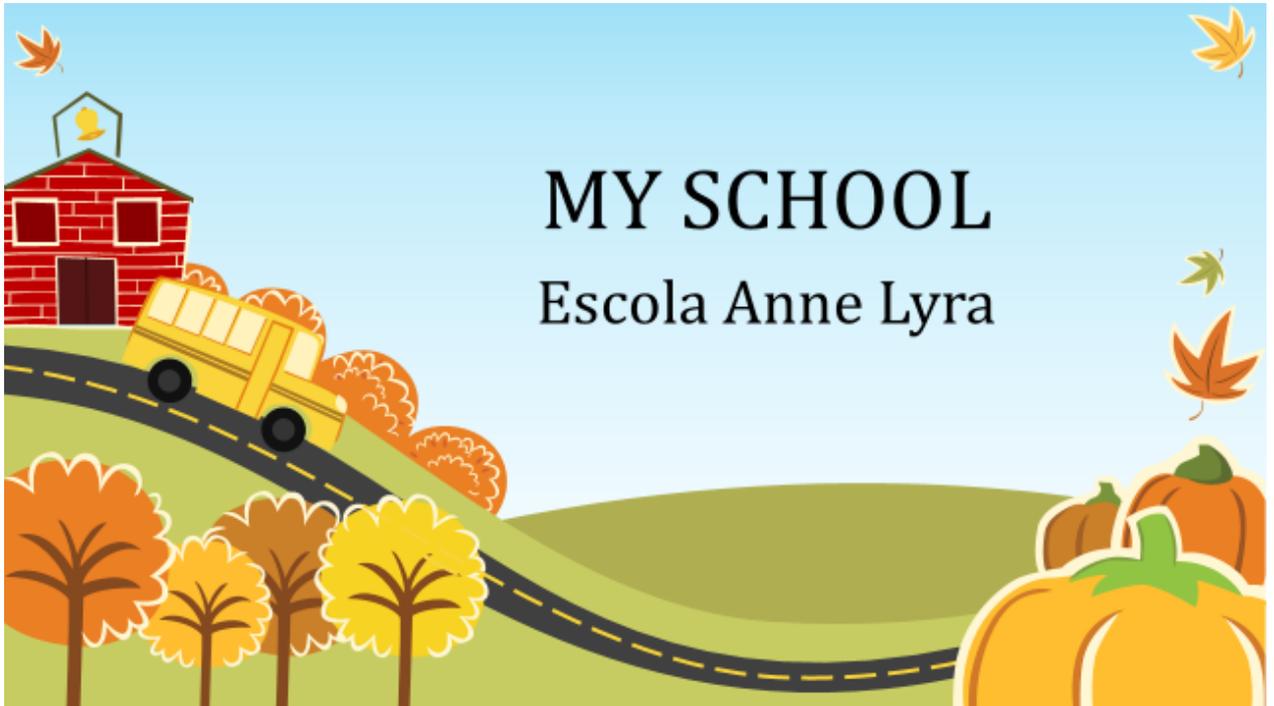
Resolvi repetir o Bomb Game da aula anterior, agora com o léxico colours. Eles amaram mais uma vez.

Em seguida, dividi os alunos em grupos de 4 pessoas. Eles teriam de apresentar suas produções para os colegas do grupo. Foi legal essa parte, eles gostaram de socializar as suas preferências. Circulei pelos grupos durante esse momento.

Sabe, no final das contas, acho que faltou o componente crítico a essa atividade. Eles falaram sobre suas preferências, mas e daí? Eu poderia tê-los feito refletir sobre o que é comum em termos de material escolar na escola deles, se eles acham que há diferença entre os alunos no Brasil, se eles acham que há diferenças em outras partes do mundo (e se há, porque). Bom, falhei, fazer o que...

Não conseguimos tirar as fotos dos lugares favoritos da escola, porque nesse dia nossa aula foi um pouco mais curta – era dia de festa junina na escola. Pedi que eles tirassem as fotos no outro dia e me enviassem por Whatsapp.

APÊNDICE D – POWERPOINT – MY SCHOOL





CHILE



NIGERIA



YEMEN



BRASIL



INGLATERRA



ESTADOS UNIDOS

APÊNDICE E – MOMENTO ATIVIDADES DE LAZER

LESSON PLAN – ESCOLA ANNE LYRA

AULA 10

23/07/15

PROCEDURES

01. Discussão sobre as atividades de lazer que eles mais gostam
02. Vocabulary – apresentar o vocabulário, a medida que, as atividades forem sendo citadas por eles.
03. Apresentar Stephanie – uma personagem americana fictícia que irá falar sobre as atividades de lazer que gosta
04. Comparar Stephanie e a realidade deles. Discutir.

DIÁRIO

A primeira parte foi muito legal. Eles iam citando as atividades de lazer que mais gostavam e eu ia surgindo com o vocabulário correspondente em Inglês. Uma afirmação de um aluno me surpreendeu.

Pedro: Ah, tia. Aqui no conjunto tem época de cada coisa. Tem época de pião, tem época de chimbra, tem época de cards...Tudo depende do que está vendendo nas banquinhas...

Fiquei surpresa em saber que no Conjunto era assim!! E nós estávamos na época de pião! Preciso retomar esse assunto com eles.

A atividade com a Stephanie foi legal, mas, não sei até que ponto foi legal levar como personagem fictícia uma americana. Parece que estou reforçando estereótipos e uma visão colonializada. Por que não levei uma indiana ou uma sul africana, por exemplo?

Acabamos não conseguindo refletir mais sobre as diferenças entre a realidade de Stephanie e a deles. Tenho de retomar isso também. E entre eles? Quais as diferenças entre as atividades de lazer de crianças dentro do Brasil mesmo? Retomar!!!!!!

DIÁRIO REFLEXIVO AULA 11

Hoje tivemos uma aula bem diferente com a presença do Alef. Os meninos amaram a possibilidade de ter aula de Educação Física em Inglês. Começamos ainda em sala assistindo um vídeo que ele escolheu que descrevia o Dodgeball. Como eu previa, os meninos fizeram associação com o queimado:

Eliel: Esse esporte é igualzinho ao queimado que a gente brinca! Queimado é americano é?

Alef: Olha só, muito provavelmente o nosso queimado tem origem americana, mas lá ele é considerado um esporte mesmo, tem até campeonato!

Ana: Que legal! A gente devia fazer com campeonato aqui também!

Luisa: Oxe menina! Para de querer imitar os *americano*! Do jeito que tá aqui tá bom! Pra que negócio de competição?

Ana: Que besteira! Se tivesse não ia ser legal não?

Vários alunos: Ia!

Eu: Tinha algum problema pra você Luisa? O que você acha?

Luisa: Tia, eu acho assim... Eu não gostei das regras todas que tem no vídeo... Pra mim, jogar que nem brincadeira é melhor...

Alef: Basquete também é americano e a gente não joga aqui também? Qual o problema?

Eliel: Nenhum professor!! É que ela não sabe jogar!! (risos)

Eu: Mas será mesmo que tem algum esporte que seja genuinamente americano, ou chinês ou brasileiro, ou... Será que tem problema a gente compartilhar o esporte do outro? Futebol por exemplo, não nasceu no Brasil....

Luisa: Problema não tem tia! Contanto que a gente deixe do nosso jeito...

Eles estavam loucos pra ir até a quadra e começar a jogar. Foi muito legal! Ele começou fazendo um aquecimento (com os comando em inglês). Nossa, todos participaram. Em seguida forma pro jogo! No final, Alef discutiu com eles sobre a prática de atividades físicas (sua importância, essas coisas). As crianças sabem que é importante e a maioria gosta de participar de tudo. Notamos (na verdade Alef percebeu primeiro) uma certa resistência dos meninos formarem duplas ou equipes com meninas. Os meninos disseram que não gostam de trabalhar com as meninas porque elas são "fraquinhas". Esse aspecto chamou a atenção do Alef. O que disse a ele é que, em sala de aula, não havia essa resistência. Talvez ela estivesse relacionada de fato com as diferenças físicas entre meninos e meninas – em certos

aspectos os meninos são fisicamente mais fortes. A professora Rosa concordou comigo, mas ficou de conversar com o Prof. de Educação Física.

LESSON PLAN – ESCOLA ANNE LYRA

AULA 13

04/08/2015

PROCEDURES

01. Apresentação dos livretos – My favourite leisure activity

As crianças irão apresentar os livretos que produziram – desenhando e/ou escrevendo sobre suas atividades de lazer favoritas. Eles irão apresentar para os seus grupos e depois para toda sala.

DIÁRIO

Fiquei muito feliz de ver minhas crianças se expressando em Inglês. Eles apresentaram muito bem! Hoje, finalmente desvendei o mistério dos comerciantes do Conjunto. Foi na apresentação do João.

João: I like video games. I like muito. I like kite. I like yoyo. I don't like spinning top.

Vários alunos: Oxe! Se não gosta por que comprou?

João: Porque é época de pião né? Se a gente não comprar fica sem brinquedo!

Eu: Como assim 'época de pião'? Alguém me explica?

Eliel: Tia, é assim... Aqui no conjunto tem época. Época de pipa, época de pião, época de chimbra, época de cards...

Eu: Não entendi... Quem diz qual é a época? São vocês?

Eliel: Não! São os donos das banquinha tia! Eles escolhem o que comprar e só vende aquilo entendeu?

(Balanço a cabeça negativamente)

José: É assim, eu vou dizer... Minha vó tem mercadinho. Eles se reúnem e decidem o que vai vender mais *pras criança*. Agora é pião. Todo canto tem pião pra vender. Não tem chimbra, nem cards...

Ana: Tem sim!! Eu achei na banquinha!!

José: Mas é mais caro né?

Eu: E vocês gostam disso? Por exemplo, agora é época de pião, quem não gosta faz o que?

José: Brinca com os *velho*, mas nem dá... Já tem tudo se acabado... Ou perdido

Eu: E vocês acham isso legal? Já pensaram sobre isso?

Vários alunos: Oxe, muda não tia!

Luísa: Oxe, pode mudar sim! É só a gente querer! Quem compra as coisa? A gente... Se a gente não comprar eles vão ter de parar de vender só uma coisa ué! Fala ai com a sua vó Zezinho!!! Ela pode ajudar a gente!!

Vários alunos: Isso, fala....

José: Tá, vou ver...

Bom, acho que alguma discussão foi oportunizada né? Hoje eles foram pra casa pensando em como podem fazer os donos do mercadinho pararem de ditar as escolhas de brinquedos das crianças. Eu acho que poderia ainda te-los feito refletir sobre o porquê dos comerciantes agirem daquela forma.

APÊNDICE F – MOMENTO COMIDA (PLANOS DE AULA E DIÁRIOS REFLEXIVOS)

LESSON PLAN – ESCOLA ANNE LYRA

AULA 15

04/08/2015

PROCEDURES

01. Conversar com as crianças sobre o que elas gostam de comer.

02. Colagem – prato

Pedir que as crianças montem seus “pratos” recortando dos encartes aqueles alimentos que elas gostam. Elas estarão organizadas em trios ou quartetos.

03. Apresentação dos seus “pratos”

As crianças irão apresentar as suas escolhas de comida para os seus colegas. A partir dessas escolhas, eu irei ensinando o termo em inglês correspondente a cada comida que eles colaram em seus pratos. No final elas farão a apresentação dos seus pratos em inglês.

LESSON PLAN – ESCOLA ANNE LYRA

AULA 17

01/09/2015

PROCEDURES

01. Elaboração do novo cardápio para o lanche da escola
As crianças irão elaborar suas sugestões de cardápio para a escola em Inglês.

DIÁRIO AULA 17

A princípio eles estavam bem animados com a possibilidade de pensar em um novo cardápio para a escola. A primeira coisa que fiz foi organizá-los em grupos. Deixei, mais uma vez, que eles escolhessem seus grupos. Organizamos a sala.

A primeira discussão foi: “Tia, pode qualquer coisa?” Um grupo me disse: “Eu vou colocar todo dia chocolate cake!!” Ai eu comecei a refletir com eles:

Eu: “Gente, será que pode ser assim? A gente pensar só no que a gente gosta e colocar todo dia no lanche?”

Ana: “Oxe! Claro que não! Eu não gosto de bolo de chocolate!!”

Emily: “Não é isso não minha gente! Se é pra todo mundo não pode ser só de um jeito né? Tem de respeitar o que o outro gosta!!”

João: “E pode ser só porcaria tia?”

Eu: “O que vocês acham? Como a gente deve fazer?”

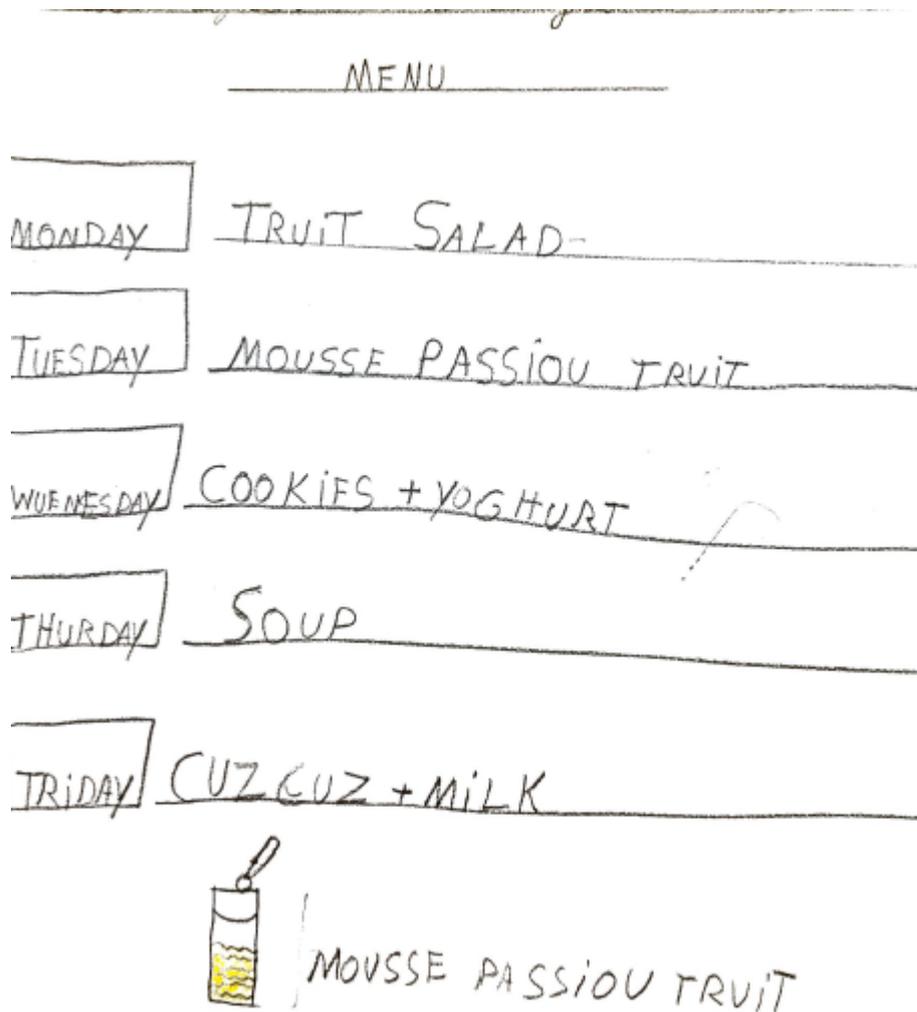
Fomos negociando e chegamos a conclusão que no cardápio haveria um dia livre – para “porcarias”, os outros seriam “saudáveis” na concepção deles.

Eu: “O que é saudável gente?”

José: “Fruta, verdura, essas coisas que criança não gosta!”

Camila: “Mas faz bem Zezinho!! Tem de ter, se é pra todo mundo....”

Eles começaram a elaborar os seus cardápios e eu ia circulando e perguntando algumas coisas a eles. Um dos grupos fez esse cardápio:



Eu: Os itens que você colocou no cardápio são os seus favoritos?

Camila: Menos o dia de cookies com iogurte, tia. Eu vi num filme e achei tão chique!

Eu: E o que a gente come aqui não é chique pra você?

Camila: Ai, tia! Cuscuz com leite não é chique não!

Eu: E a gente só come cuscuz com leite?

Camila: Ah tia, na minha casa pelo menos é quase todo dia!

Bom, parece que eles continuam ecoando os discursos de superioridade dos falantes de língua inglesa. Talvez tenha perdido a oportunidade de refletir um pouco mais sobre isso com a aluna. Tenho de retomar isso nas próximas aulas.

LESSON PLAN – ESCOLA ANNE LYRA

AULA 18

08/09/2015

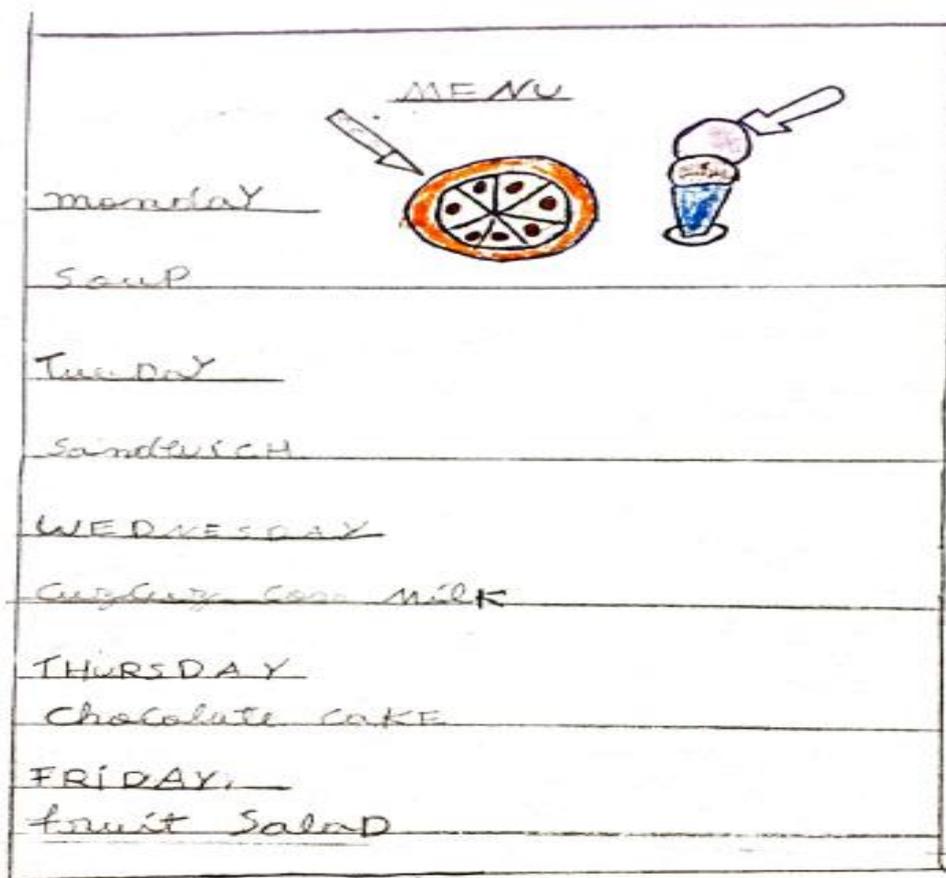
PROCEDURES

Apresentação dos cardápios para a coordenação da escola.

DIÁRIO AULA 18

Nunca tinha visto as crianças tão animadas! Chamei a Coordenadora da escola e eles começaram a apresentar os seus cardápios (em Inglês!!).

Fizemos a votação dos melhores cardápios. O ganhador foi este aqui:



A discussão que encerrou a apresentação foi assim:

Fábia: “ Olha só. Deixa eu explicar como é escolhido o cardápio pela SEMED.... (ela faz toda a explicação sobre a forma como os cardápios devem ser iguais em todas as escolas, para proporcionar uma “melhor qualidade” do lanche)

Leo: “Oxe!! É tudo igual em Maceió todo é? Tá errado isso!!! E se numa escola os meninos gostarem mais de uma coisa do que de outra?”

Fábia: “A SEMED não tem como dar conta disso. São muitas escolas. Tem de haver um padrão de qualidade. Olha só, desse cardápio que ganhou aqui, eu já digo, a salada de frutas tá fora! Eles não permitem porque é muito perecível.”

Emily: “Mas é só fazer na hora que a gente for comer... Que frescura tia!!! Estraga não...”

Fábia: “O chocolate também tá fora. Tem muita criança que é alérgica e não pode...”

Vários alunos: “Ah tia!!! Então não adiantou nada o nosso cardápio... “

Eu: “Não tem como negociar Fábia? O que vocês acham da proibição do chocolate?”

Edu: “Chocolate a gente já sabia né tia? Mas fruta é saudável...”

Fábia: “Bom, o que a gente pode fazer, é deixar um dia com frutas, mas sem salada...”

Edu: “A gente pode escolher as frutas?”

Fábia: “Tenho de falar com o diretor, vamos ver...”

Fiquei orgulhosa das minhas crianças!!! Conseguiram negociar direitinho!!!

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INGLÊS SE APRENDE NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A INTRODUÇÃO DO IDIOMA NO ENSINO FUNDAMENTAL I À LUZ DOS

Pesquisador: CHRISTIANE BATINGA AGRA

Área Temática:

Versão:

CAAE: 33897414.1.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 770.624

Data da Relatoria: 23/08/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Mestrado.

"A presente pesquisa se propõe a refletir sobre a introdução da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal de Maceió – AL. A disciplina é hoje ofertada de forma obrigatória na rede pública de ensino, apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Considero que a introdução da disciplina mais cedo na vida escolar dos alunos além de alicerçar o seu desenvolvimento linguístico irá contribuir para formação global dos estudantes no sentido de criar cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade em que estão inseridos. Assim, concordo com MOITA LOPES (2005) ao afirmar que a aprendizagem da Língua Inglesa fornece acesso a conhecimentos que possibilitam uma ação social, ou seja, aprender Inglês significa ampliar as oportunidades sociais do cidadão."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Investigar uma experiência de introdução da Língua Inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública na periferia de Maceió (AL), através da perspectiva dos Multiletramentos."

Endereço: Campus A . C Simões Cidade Universitária

Bairro: Tabuleiro dos Martins

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

Fax: (82)3214-1700

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 770.624

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"A participação neste estudo não trará nenhum risco à saúde física ou mental dos participantes. Como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é a desistência dos participantes por motivos de interesse próprio ou se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, o participante se sentir incomodado com a exposição de dados referentes à sua prática. Caso isto aconteça, ele tem a liberdade total de ser removido da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade. Ressalto que, independentemente das dificuldades, pesquisadores em Linguística Aplicada devem realizar suas investigações em contextos reais, com uma heterogeneidade de participantes, o que pode causar o estranhamento de alguns.

Porém, o risco é mitigado consideravelmente se levarmos em conta o caráter da pesquisa em Linguística Aplicada, que está preparada e até convida a diversidade.

Benefícios:

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, que recusa uma visão teleológica, resultados e impactos não podem ser previstos com exatidão. No entanto, espera-se que, com este trabalho, o interesse pelo ensino da língua inglesa para crianças do Ensino Fundamental I seja fomentado entre os órgãos responsáveis pela sua efetiva introdução e entre os professores e a sociedade em geral. É a essa sociedade que essa pesquisa se destina, procurando tornar o ensino de língua inglesa efetivo e significativo na escola pública."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante para a área e bem estruturada em suas partes.

Apesar de iniciar a descrição dos riscos afirmando que "a participação neste estudo não trará nenhum risco à saúde física ou mental dos participantes", a pesquisadora aponta os riscos tanto na sequência do texto, assim como no TCLE, apresentando meios adequados para minimizá-los.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto encontra-se aprovado por estar de acordo com a Resolução 466/2012.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Campus A. C Simões Cidade Universitária
Bairro: Tabuleiro dos Martins **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **Fax:** (82)3214-1700 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 770.624

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

MACEIO, 28 de Agosto de 2014

Assinado por:
Deise Juliana Francisco
(Coordenador)

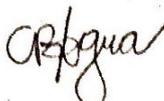
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(o.a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu,, cujo filho(a) ou responsável foi convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo *INGLÊS SE APRENDE NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A INTRODUÇÃO DO IDIOMA NO ENSINO FUNDAMENTAL I À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS*, recebi da Sra. CHRISTIANE BATINGA AGRA, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- ! Que o estudo se destina a investigar uma experiência de introdução da Língua Inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública na periferia de Maceió (AL), através da perspectiva dos Multiletramentos.
- ! Que a importância deste estudo é contribuir para a formação global dos alunos, fazendo-os utilizar o novo idioma não de forma mecânica e descontextualizada, mas sim como um instrumento que fará com que eles compreendam melhor o mundo onde vivem, sendo capazes de transitar de uma maneira mais crítica e consciente pelos fenômenos globais e locais de nossa sociedade contemporânea.
- ! Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: propostas didático-pedagógicas que contribuam para uma perspectiva crítica.
- ! Que esse estudo começará em outubro de 2014 e terminará em janeiro de 2015.
- ! Que o estudo será feito da seguinte maneira: após coleta e análise dos dados, estes serão interpretados a fim de construir significados que possam revelar contribuições e redirecionamentos do ensino da língua inglesa por esta pesquisadora.
- ! Que meu filho(a) ou responsável participará das seguintes etapas: coleta de dados. A coleta de dados será feita nas aulas desta pesquisadora-professora.
- ! Que os incômodos poderão ocorrer no momento em que meu filho (a) tiver que responder as perguntas das entrevistas e participar das rodas de conversa.
- ! Que os possíveis riscos à saúde física e mental de meu filho(a) ou responsável são: como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, meu filho(a) se sentir incomodado(a) ou constrangido(a) com a exposição de dados. Caso isto aconteça, ele(a) terá a liberdade total de ser removido(a) da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade.
- ! Que eu e meu filho(a) ou responsável deveremos contar com a seguinte assistência: obter informações e tirar quaisquer dúvidas sobre o estudo a qualquer momento, sendo responsável por ela a profa. Christiane Batinga Agra (End.: Rua Imbuia, 133 – Gruta de Lourdes – Maceió / AL CEP 57052-555/ Tel.: (82) 9976-9766)
- ! Que os benefícios que deveremos esperar com a participação de meu filho(a) ou responsável, mesmo que não diretamente são: contribuir de forma participativa num processo de pesquisa que busca melhorar a qualidade do ensino de língua inglesa em escolas da rede municipal de Maceió.
- ! Que a participação de meu filho(a) ou responsável será acompanhada pela profa. Christiane Batinga Agra com responsabilidade e respeito à minha/nossa participação.
- ! Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- ! Que, a qualquer momento, eu poderei recusar meu filho(a) ou responsável a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso traga qualquer penalidade ou prejuízo a mim ou a meu filho(a) ou responsável.
- ! Que as informações conseguidas através da participação de meu filho(a) ou responsável não permitirão a identificação da minha pessoa ou a de meu filho(a) ou responsável, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- ! Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para mim ou para meu filho(a) ou responsável.
- ! Que eu e meu filho(a) ou responsável teremos a garantia de indenização, financeira ou não, diante de eventuais danos à saúde física ou mental decorrentes da pesquisa
- ! Que eu e meu filho(a) ou responsável teremos a garantia de não constrangimento ou coação por parte de meu filho(a) ou responsável para fazer parte da pesquisa, devido à sua condição de aluno, além da garantia de não haver correlação entre os atos do participante na pesquisa e sua avaliação como aluno do Ensino Fundamental.

Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação do meu filho(a) ou responsável no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio:

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio:

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Rua Imbuia, 133 – Gruta de Lourdes – Maceió/AL

CEP: 57052-555

Telefone p/contato: (82)9976-9766

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

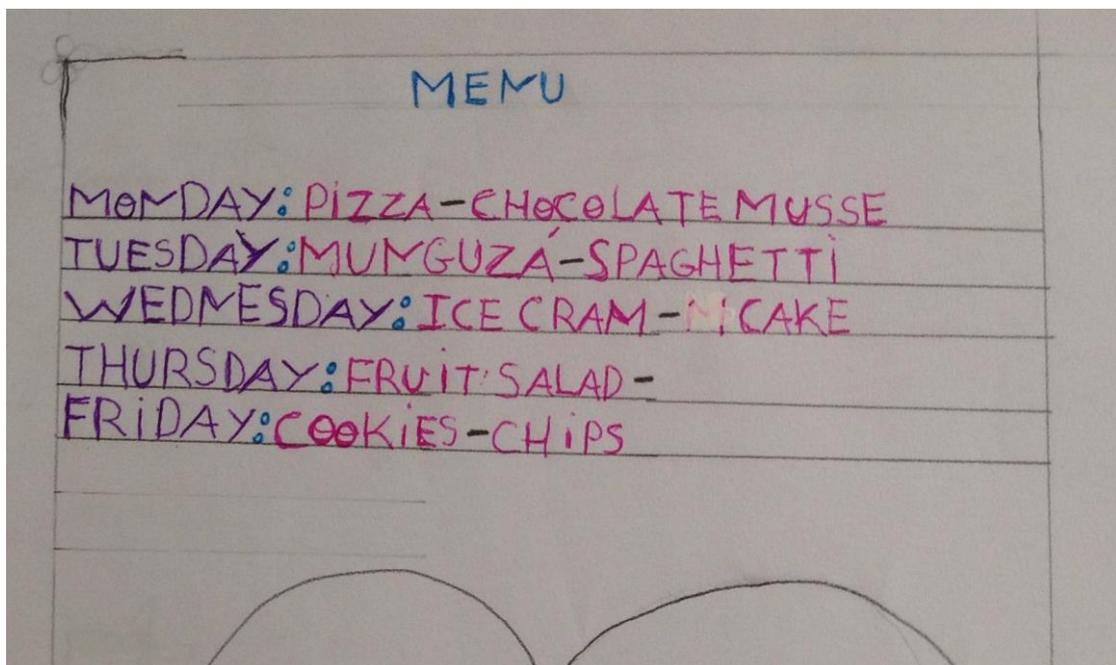
Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, 4 de julho de 2014.

	<p>PESQUISADORA: CHRISTIANE BATINGA AGRA <i>Christiane Batinga Agua</i> ORIENTADOR: SERGIO IFA <i>Sergio IFA</i></p>
<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>

ANEXO C – PRODUÇÕES DOS ALUNOS – CARDÁPIO DA ESCOLA



ANEXO D – PRODUÇÕES DOS ALUNOS – O QUE REPRESENTA O INGLÊS HOJE PARA VOCÊ?



