

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Estudos da Linguagem
Área de Aquisição da Linguagem

Mestranda: Simone Silva Pires

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça Gomes Paiva

Vantagens e desvantagens do ensino de
língua estrangeira na educação infantil:
um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem.

PORTO ALEGRE
Fevereiro, 2001

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelos anos de dedicação e amor, por terem feito tanto esforço para que eu pudesse caminhar com minhas próprias pernas e por terem valorizado o caminho que escolhi.

À Professora Doutora Sandra Sirangelo Maggio, que apontou o caminho e ainda levou-me pela mão sobre as pedras.

À Professora Doutora Maria da Graça Gomes Paiva, que foi a estrela guia do meu caminho a inspirar-me liberdade e conforto.

Às Professoras Doutoras Margarete Schlatter e Marília dos Santos Lima pelas valiosas dicas que iluminaram o caminho como velas no escuro.

Ao Professor Doutor Francisco Gomes de Matos (Departamento de Letras, CAC, UFPE, Recife) pela contribuição especial que abrilhantou o final do caminho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Letras da UFRGS pelas preciosas aulas, que estenderam um tapete vermelho sobre o caminho.

A Adriana Corvello da Silveira, Anelise Condessa Lobato, Angela Hainvenreder Teixeira, Bianca da Silva Jobim, Danusa Bento Goulart, Jane Eccel e Patrícia Pacheco Hoff pelo companheirismo que floriu o caminho e não me deixou esmorecer.

Aos funcionários do PPG, em especial ao José Canisio Scher e à Márcia Cristina Jacques, pela paciência e gentileza de me atender sempre que aparecia uma pedra no meio do caminho.

Ao NAP-RS por ter sido minha morada e abrigo da chuva que insistia em cair ao longo do caminho.

Ao CNPq pela bolsa, que me permitiu seguir meu caminho sem desvios.

Ao pessoal da VLG-Cópias pelo cuidado e pela presteza nas cópias e encadernações deste e de outros trabalhos por todo o caminho.

A todas as pessoas que contribuíram para a minha chegada, obrigada!



ÍNDICE

RESUMO	04
ABSTRACT	05
1 INTRODUÇÃO	06
1.1 O PROBLEMA	06
1.2 OBJETIVOS	08
1.2.1 Objetivo Geral	08
1.2.2 Objetivos Específicos	08
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	09
1.4 JUSTIFICATIVAS	10
1.4.1 Justificativas Internas	10
1.4.2 Justificativas Externas	12
1.5 REFERENCIAL TEÓRICO	12
1.6 QUESTÕES E HIPÓTESE	13
1.6.1 Questões	14
1.6.2 Hipótese	14
1.7 DEFINIÇÃO DE TERMOS	15
1.8 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	15
2 REVISÃO DA LITERATURA	17
2.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL	17
2.1.1 Darwin: hereditariedade	17
2.1.2 Skinner: ambiente	18
2.1.3 Piaget: hereditariedade + ambiente	19
2.1.4 Vygotsky: ambiente estimulador	22
2.1.5 Resumo	23
2.2 APRENDIZADO NA INFÂNCIA	24
2.2.1 O potencial	24
2.2.2 As necessidades	28
2.2.3 Os talentos	30
2.2.4 Resumo	32
2.3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	33
2.3.1 Língua Materna	33
2.3.1.1 Fatores inatos	33
2.3.1.2 Fatores ambientais	38
2.3.1.3 Resumo	45
2.3.2 Língua Estrangeira	45
2.4 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
3 METODOLOGIA	55
3.1 POPULAÇÃO	56
3.2 INSTRUMENTOS	57
3.3 PROCEDIMENTOS	58
3.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	59
3.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	60
4 RESULTADOS OBTIDOS	61
4.1 O AMBIENTE INICIAL	61
4.2 INGLÊS EM CASA	63
4.3 AS PRIMEIRAS PROFESSORAS DE INGLÊS NA ESCOLA	73
4.4 O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA ATÉ 1999	78
4.5 O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA EM 2000	96
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	107
BIBLIOGRAFIA	113
ANEXOS	121

RESUMO

Trata-se de um estudo de caso (com um sujeito) sobre o processo de aquisição de inglês como língua estrangeira na fase pré-escolar. O objetivo é verificar como uma criança nessa faixa etária – ainda não alfabetizada – desenvolve sua produção oral nessa língua estrangeira, recebendo uma aula semanal de inglês em sua escola e treinando com os pais em casa. A produção oral do sujeito foi registrada em aula e em casa através de filmagens e gravações em áudio. Seus pais e professoras foram entrevistados. A maioria das informações – colhidas entre março de 1999 e dezembro de 2000 – foram analisadas qualitativamente. A pesquisa revela que, antes dos seis anos de idade, o ensino de língua estrangeira envolve riscos. Quando a professora é especialista na língua, mas não tem experiência com educação infantil, a criança pode desenvolver aversão à língua estrangeira por não gostar das aulas. Por outro lado, quando a professora proporciona aulas prazerosas e lúdicas, mas comete erros de pronúncia ou estrutura gramatical, a criança tende a valorizar o que é ensinado como verdade. Em ambos os casos, o futuro escolar da criança poderá ficar comprometido em relação à língua estrangeira. Portanto, é menos arriscado não ter aula de inglês na infância do que ter aula com um profissional que não seja qualificado em educação infantil e na língua estrangeira.



ABSTRACT

This is a case study about the process of acquisition of English as a foreign language in pre-schooling. This thesis aims at describing how a child younger than six years old – still illiterate – develops his speaking ability in the foreign language while attending a weekly English class in his school and practicing at home with his parents. Our subject's speaking production in class and at home was recorded on video or cassettes. We also interviewed his parents and teachers. Most information – collected between March 1999 and December 2000 – was qualitatively analyzed. Our research reveals that teaching a foreign language in pre-schooling is risk-taking. When the teacher is an expert in language but lacks experience in pre-school education, children might take aversion to the foreign language because they do not appreciate the classes. On the other hand, when the teacher provides pleasurable and playful classes but makes pronunciation or grammar errors, children tend to value what is taught as truth. In both cases, children's future as foreign language students might be placed at risk. Thus, having no foreign language classes at all in pre-schooling may prove less risky than having classes with a professional who is neither qualified in pre-schooling nor in foreign languages.



1

INTRODUÇÃO

1.1 O Problema

O ensino de língua estrangeira, principalmente de inglês, já é uma realidade para muitas crianças antes dos seis anos de idade. Essa prática tornou-se uma necessidade devido a duas frentes de incentivo. Por um lado, a preocupação geral com o desemprego e qualificação profissional que garanta um futuro estável financeiramente tem levado os pais a procurar cada vez mais cedo o ensino de inglês e de informática para seus filhos, como forma de garantir-lhes possibilidades de competir por um lugar no mercado de trabalho. A escolha de uma creche ou escola também é influenciada por essa preocupação crescente e cada vez mais precoce.

Por outro lado, os diretores de creches e escolas de educação infantil começaram a demonstrar a consciência de que oferecer ensino de inglês ou outras línguas estrangeiras a seus alunos é um diferencial que pode interferir na decisão dos pais quanto a qual escola matricular seus filhos. Inglês passa a ser mais uma disciplina especializada, assim como natação, música, informática,

balé, entre outras.

Entretanto, embora a necessidade do ensino de língua estrangeira antes mesmo da alfabetização já esteja estabelecida, essa prática enfrenta dois problemas fundamentais. O primeiro é a escassez de material didático direcionado especificamente para crianças ainda não alfabetizadas que estejam aprendendo inglês como língua estrangeira. Existe abundância de materiais de inglês como língua estrangeira para adultos, adolescentes e crianças já alfabetizadas, não para crianças que ainda não sabem ler. A grande maioria dos materiais disponíveis para crianças antes dos seis anos de idade são voltados para o ensino de segunda língua, não de língua estrangeira. Devido a essa limitação, os professores sentem-se obrigados a fazer adaptações dos materiais existentes para a realidade da sua turma.

Porém, adaptações mal feitas são comuns devido ao segundo problema: a falta de qualificação profissional do professor. Como as escolas não dispõem de pessoal especializado para selecionar e treinar professores de inglês, terceirizam esse serviço ou contratam por conta e risco. Ambas as possibilidades geram problemas. Quem termina um curso de graduação em Letras ou um bom curso livre de inglês e tem um ótimo currículo em língua pode estar bem preparado para ensinar adultos e adolescentes, mas não ter o menor conhecimento sobre educação de crianças menores de seis anos de idade. Já quem cursou magistério ou pedagogia e/ou algum outro curso de formação em educação infantil pode ser um excelente professor para crianças de até seis anos, mas não possuir conhecimento de inglês suficiente para não cometer erros de pronúncia e gramática que podem comprometer o futuro de seus alunos enquanto estudantes de língua estrangeira.

Parece haver um senso comum de que não é preciso muito conhecimento de inglês para ensinar crianças tão pequenas porque, nessa fase da vida, basta que aprendam algumas palavras e que se sintam satisfeitas em aula, pois no

futuro aprenderão a língua mais formalmente e adquirirão o conhecimento que lhes faltou no início. Entretanto, esse ponto de vista é extremamente equivocado, como demonstraremos neste trabalho. Assim como a falta de formação e experiência do professor com o ensino de crianças pode causar danos futuros, a falta de qualificação profissional em língua estrangeira, na educação infantil, tem conseqüências bem mais sérias do que pode parecer. Tais conseqüências são invisíveis aos pais e diretores de escolas, uma vez que não conhecem a língua o suficiente para detectar problemas, por mais graves que sejam. Antes de matricular o filho menor de seis anos de idade em uma escola que ofereça ensino de inglês, os pais precisam tomar conhecimento de que o ensino de língua estrangeira na infância pode apresentar vantagens e desvantagens para a criança.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar e descrever como uma criança menor de seis anos de idade – ainda não alfabetizada – desenvolve sua produção oral de inglês enquanto língua estrangeira, recebendo uma aula semanal de inglês na escola e convivendo com pais que tentam ensinar inglês também em casa, e demonstrar a partir dessa investigação quais as vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira nessa faixa etária.

1.2.2 Objetivos Específicos

a) Descrever o tipo de insumo de inglês ao qual o sujeito teve acesso em aula e em casa, com base nas gravações em vídeo das aulas e nas informações

obtidas dos pais através de entrevista semi-estruturada (Anexo 2), questionário estruturado (Anexo 1) e gravações da fala do sujeito em áudio.

b) Investigar o tipo de estimulação ao aprendizado de inglês que o sujeito recebeu dos pais (também através de entrevista e questionário).

c) Descrever as alterações ocorridas no comportamento do sujeito em relação ao aprendizado da língua durante o período da pesquisa.

d) Relatar as observações dos pais do sujeito em relação ao ensino de inglês realizado na escola.

e) Avaliar os prós e os contras do ensino de língua estrangeira antes dos seis anos de idade.

1.3 Delimitação do Estudo

Esta pesquisa investiga apenas um sujeito e, portanto, configura um estudo de caso. Não compararemos nosso sujeito com seus colegas de aula, exceto a guisa de esclarecimento sobre a metodologia de ensino utilizada ou sobre os resultados obtidos junto ao próprio sujeito. Trata-se da descrição de um processo que começou a ser acompanhado em março de 1999, quando o sujeito tinha 2 anos e 8 meses de idade, e encerrou em dezembro de 2000, quando o sujeito tinha 4 anos e 5 meses. Durante esse período, o sujeito recebeu aulas de inglês de professoras diferentes que utilizaram métodos de ensino diferentes. No ano letivo de 1999, suas professoras foram estudantes de Letras da UFRGS. Em 2000, a professora era membro de uma empresa particular contratada pela direção da escola onde nosso sujeito esteve matriculado de 1997 a 2000 com frequência de, pelo menos, um turno diariamente. Compararemos os resultados obtidos através dos dois métodos, analisando a produção oral do sujeito ao final de cada um dos anos letivos. Não temos registro das aulas recebidas antes de

março de 1999, mas sabemos que o sujeito participou das aulas de inglês na escola desde maio de 1998, com as mesmas estudantes de Letras da UFRGS, ainda em caráter experimental. Não acompanharemos o futuro escolar do sujeito; nossas conclusões são baseadas apenas nos dados observados até dezembro de 2000, quando foi realizada a última gravação.

Dentro da área de Aquisição da Linguagem, esta pesquisa insere-se como um estudo sobre o ensino de inglês como língua estrangeira em âmbito escolar ainda na fase de educação infantil. Algumas análises e conclusões deste estudo aplicam-se a qualquer língua estrangeira e, quando este for o caso, trataremos de informar. Os resultados obtidos restringem-se às observações sobre um aluno de uma creche e escola de educação infantil particular de Porto Alegre. Os pais desse aluno falam inglês e tentam ensinar essa língua ao filho também em casa. A maioria dos colegas de nosso sujeito, assim como a maior parte das crianças brasileiras, não têm pais que falam inglês. Porém, esse diferencial de nosso sujeito é justamente o que nos permitiu chegar às conclusões desta pesquisa. Nosso foco não é o resultado quantitativo do aprendizado, mas sim os aspectos qualitativos do processo de aquisição da língua inglesa que se revelam na produção oral do sujeito registrada nas aulas gravadas em vídeo pela pesquisadora e nas interações com seus pais gravadas em áudio sem a presença da pesquisadora.

1.4 Justificativas

1.4.1 Justificativas Internas

A relevância deste estudo para o Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS encontra-se no fato de ainda não ter sido realizada qualquer pesquisa

que envolvesse o aprendizado de língua estrangeira na faixa etária em questão. Este é um estudo pioneiro que poderá abrir portas para o interesse de outros graduados em investigar essa área ainda muito carente de pesquisa em âmbito nacional.

Para o Núcleo de Apoio Pedagógico do Rio Grande do Sul (NAP-RS), do Instituto de Letras da UFRGS, o presente estudo é o primeiro resultado, em nível de pós-graduação, de um de seus projetos. Nesta dissertação, relataremos e analisaremos uma parte do trabalho desenvolvido na escola de nosso sujeito pelas estudantes de Letras membros do “Projeto Criança: uma investigação sobre o ensino de inglês nas escolas de ensino infantil de Porto Alegre”¹.

Além disso, pelo Art. 62 da LDB (Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996), a formação do professor para atuar na educação infantil far-se-á em nível superior, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. O Art. 87, § 4º, da mesma lei, determina que, a partir de 2007, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Assim sendo, somente graduados em Letras poderão ensinar línguas estrangeiras no sistema oficial de ensino. Essa exigência legal abre a possibilidade de um novo campo de trabalho para os profissionais das Letras: a educação infantil. Entretanto, a graduação da UFRGS não contempla a formação em ensino de crianças não letradas, o que mantém fechadas as portas para essa área de atuação. Nossa pesquisa alerta para a necessidade de qualificação profissional do professor. Se a universidade é a instituição responsável por essa qualificação, urge que ocorram mudanças em suas práticas e propostas curriculares.

¹ Esse projeto está em andamento desde 1998. Maiores informações, diretamente com a coordenação do NAP-RS. UFRGS, Instituto de Letras, sala 208. Av. Bento Gonçalves, 9500. Porto Alegre, RS. nap_rs@yahoo.com

1.4.2 Justificativas Externas

Esperamos que este estudo possa beneficiar todos os interessados no ensino de língua estrangeira na pré-escola: pais, professores, diretores de escolas, pesquisadores. Embora a pesquisa esteja restrita à língua inglesa, muitos dos resultados obtidos aplicam-se a outras línguas estrangeiras. A presente pesquisa serve de alerta a três setores: diretores, pais, professores. Os diretores de escolas de educação infantil devem tomar consciência de que a implantação do ensino de língua estrangeira para essa faixa etária deve ser feita somente por um profissional muito bem qualificado. Os pais devem ter certeza de que a escola onde pretendem matricular seu filho ofereça inglês de qualidade; caso contrário, é melhor para a criança não ter aula de inglês. Os profissionais que pretendem dar aula para crianças menores de seis anos de idade devem saber que existe escassez de material didático e que adaptações somente podem ser realizadas por quem tem, no mínimo, formação na língua. Também precisam estar conscientes da dificuldade de administrar, ao mesmo tempo, as exigências da escola, dos pais e dos alunos, o que requer muita diplomacia, segurança em relação ao trabalho desenvolvido e conhecimento específico da área. Entretanto, qualquer falha na qualificação profissional do professor, tanto na área de educação infantil quanto na área de língua, pode minar essa segurança, além de causar danos sérios à criança – a parte mais interessada e mais indefesa.

1.5 Referencial Teórico

As mais recentes pesquisas sobre a aquisição do conhecimento contemplam fatores biológicos, sociais, emocionais e psicológicos. A medicina contribui para a área da educação com a neurologia, um campo cada vez mais

especializado em determinar os mecanismos de funcionamento do cérebro essenciais ao desenvolvimento do aprendizado. Novas teorias demonstram evidências contrárias à noção de que o processo de escolarização deveria ser iniciado por volta dos sete anos de idade e consideram os anos iniciais como os mais importantes para o desenvolvimento intelectual e emocional do ser humano.

Dentro desse contexto de valorização dos primeiros anos de vida, são vários os argumentos em favor do aprendizado de línguas estrangeiras antes mesmo da alfabetização em língua materna. Para discutir esses argumentos, iniciamos o capítulo de revisão da literatura com um breve histórico de algumas das principais teorias sobre o desenvolvimento humano, segundo as concepções de Darwin, Skinner, Piaget, Vygotsky e Chomsky. A segunda parte é organizada de forma a levantar diferentes teorias, estudos e pesquisas mais recentes que possam indicar como o aprendizado pode ser estimulado na infância. A terceira seção revê as teorias de aquisição de língua materna e estrangeira relevantes para o presente estudo, enquanto a quarta e última seção trata do ensino de língua estrangeira em creches e escolas de educação infantil. Nossas reflexões baseiam-se em estudos de vários pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, incluindo lingüística, aquisição da linguagem, educação, psicologia e neurociência, para que sejam contemplados os aspectos cognitivos e afetivos da criança em estudo.

1.6 Questões e Hipótese

Conforme nossos objetivos, durante este estudo, pretendemos responder as seguintes questões e confirmar a seguinte hipótese:

1.6.1 Questões

- a) Qual o tipo de insumo de inglês ao qual o sujeito teve acesso em aula e em casa?
- b) Como o sujeito foi estimulado pelos pais a aprender inglês?
- c) Qual o uso que o sujeito fazia da língua inglesa?
- d) Como o sujeito reagia às aulas de inglês?
- e) Quais as alterações verificadas no comportamento do sujeito em relação ao aprendizado de inglês na escola durante o período da pesquisa?
- f) Quais as opiniões dos pais do sujeito em relação ao ensino de inglês realizado na escola?
- g) Quais os prós e os contras do ensino de língua estrangeira antes dos seis anos de idade?

1.6.2 Hipótese

Nossa hipótese é que, nessa faixa etária, o ensino de língua estrangeira envolve riscos. Quando a professora tem qualificação profissional na língua estrangeira, mas não tem formação e experiência com educação infantil, a criança pode desenvolver aversão à língua estrangeira por não gostar das aulas. Por outro lado, quando a professora tem formação em educação infantil, proporcionando aulas prazerosas e lúdicas, mas comete erros de pronúncia ou estrutura gramatical, a criança tende a gostar da aula e valorizar o que é ensinado como verdade. Em ambos os casos, o futuro escolar da criança poderá ser comprometido em relação à língua estrangeira. Propomos, portanto, que é menos arriscado não ter aula de inglês na infância do que ter aula com um profissional que não seja qualificado em educação infantil e na língua estrangeira.

1.7 Definição de Termos

Para evitar dúvidas, esclareceremos a seguir os termos relevantes para esta pesquisa, conforme o uso que faremos deles ao longo do trabalho.

a) “Aquisição” e “aprendizado”

Embora alguns pesquisadores considerem esses termos como referentes a processos diversos, utilizaremos ambos como sinônimos (Smith, 1994, p. 11).

b) “Segunda língua” e “língua estrangeira”

Muitos pesquisadores não fazem distinção entre esses termos. Porém, neste estudo, consideraremos um aprendiz de segunda língua aquela pessoa que se encontra em um regime de imersão, seja em ambiente escolar, em casa ou no trabalho. É o caso dos imigrantes, dos estudantes de escolas com programa de imersão, das comunidades onde se fala duas línguas. Consideraremos um aprendiz de língua estrangeira aquela pessoa que estuda uma língua diferente da sua língua materna na escola, em seu próprio país, sem programa de imersão. Decidimos fazer essa distinção devido às diferenças entre os materiais didáticos destinados a esses dois tipos de público-alvo.

c) Bilingüismo

Consideraremos bilíngüe “uma pessoa que domina duas línguas como um falante nativo”² (Obler, Gjerlow, 1999, p. 123), ou seja, capaz de usar cada uma das duas línguas como se fosse monolíngüe.

1.8 Organização do Estudo

No próximo capítulo, realizaremos uma revisão da bibliografia relevante

² Tradução nossa de: “a person with native-like control of two languages”.

para o presente estudo. Iniciaremos com um breve histórico das teorias sobre o desenvolvimento infantil, passando à reflexão sobre a capacidade de aprendizado na infância e terminando com teorias que fundamentam o estudo da aquisição da linguagem e do ensino de língua estrangeira na escola.

No capítulo subsequente, a metodologia de pesquisa será explicitada e, no seguinte, a pesquisa realizada será apresentada, com a descrição e análise dos resultados obtidos. Na conclusão, esperamos confirmar nossa hipótese e propor soluções para os problemas encontrados.



2

REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Desenvolvimento Infantil

2.1.1 Darwin: hereditariedade

Em 1840, o cientista Charles Darwin começou a anotar em um diário as observações que fazia sobre o comportamento de seu filho recém-nascido, para poder compará-los com os comportamentos aprendidos mais tarde (Gardner, 1991, p. 23). O cientista examinou os sistemas sensoriais, a memória, a linguagem, a curiosidade e a capacidade de raciocínio da criança. Embora observações desse tipo não fossem nenhuma novidade – muitos pais já haviam feito isso antes, Darwin foi provavelmente o primeiro a divulgar o que observou, concluindo que as crianças não são adultos em miniatura, como se pensava até então.

Em 1871, o cientista publica sua teoria sobre a origem do homem e deixa claro que há uma continuidade entre os seres humanos e seus ancestrais

primatas, assim como entre a criança e o adulto. Segundo ele, durante o processo evolutivo do ser humano, seu intelecto possibilitou-lhe inventar e usar a linguagem; e esse “continuado uso da linguagem deve ter agido no cérebro e provocado um efeito hereditário o qual, por sua vez, deve ter agido no melhoramento da linguagem” (Darwin, 1982, p. 702). Darwin não acreditava que a criança pudesse adquirir a linguagem meramente através das informações que seus sentidos pudessem captar do universo físico circundante. Para ele, assim como a estrutura corporal, a aptidão mental do ser humano, incluindo a aptidão para a linguagem, era herdada.

2.1.2 Skinner: ambiente

Alheias às idéias de Darwin, as discussões sobre o desenvolvimento humano, desde o início da década de 30 até o final da década de 50, foram dominadas por uma escola de psicologia que estudava o comportamento: o “behaviorismo” ou empirismo. Para os fundadores dessa escola, John B. Watson e Brian F. Skinner (1970), não havia grande diferença qualitativa entre animais e seres humanos, ou entre crianças e adultos, todos respondiam a estímulos do ambiente basicamente da mesma forma. Portanto, não havia qualquer necessidade de levar em consideração graus de inteligência ou competências específicas. Somente o comportamento importava, uma vez que este podia ser objetivamente observado, medido e explicado em qualquer ser do reino animal.

Segundo o behaviorismo, qualquer organismo de qualquer espécie faz aquilo pelo qual é recompensado e deixa de fazer as atividades que não são premiadas ou que terminam em punição. Logo, um ser humano poderia aprender a fazer quase tudo o que seu meio ditasse e poderia da mesma forma cessar um comportamento que o ambiente julgasse inconveniente. O cérebro da criança era

considerado, portanto, como uma *tabula rasa* onde seria depositado todo o conhecimento que ela deteria em sua vida, inclusive a língua. O conhecimento era visto como o produto da vida em um determinado ambiente, pronto e disponível para transmissão de um indivíduo a outro através da formação de hábitos. Hoje sabemos que o aprendizado através de estímulo-resposta não passa de um mero treinamento, que pode até funcionar com ratos de laboratório, mas não explica por si só o comportamento das crianças.

2.1.3 Piaget: hereditariedade + ambiente

A abordagem behaviorista predominou no cenário da psicologia até que os estudos de Jean Piaget fossem definitivamente aceitos pela comunidade científica na década de 60. Doutor em Biologia, estudioso da Lógica e da Física, Piaget voltou-se para a psicologia e passou a estudar crianças, em sua maioria, estudantes comuns de boas escolas de Genebra, incluindo seus próprios filhos: Lucienne, Jacqueline e Laurent.

Piaget (1970) entendia o desenvolvimento humano como um longo e complexo processo de construção. Segundo ele, as crianças não nascem com conhecimento, tampouco pode o conhecimento ser incutido nelas; ao contrário, cada criança vai construindo ativamente o seu conhecimento com o tempo, o que caracteriza a fundamentação do construtivismo. Piaget defendia a idéia de interacionismo, segundo a qual a construção do conhecimento ocorre através da interação das nossas predisposições inatas com o mundo físico em que vivemos. Assim, a criança teria a tendência natural (herdada geneticamente) de formular hipóteses sobre o mundo, testá-las e modificá-las de acordo com o que recebe como resposta do meio.

Em 1926, Piaget já havia publicado sua teoria de que crianças em

diferentes idades constróem o mundo de forma diferente (Piaget, 1896), de acordo com o estágio cognitivo em que se encontram. Segundo ele, todas as crianças passam basicamente pelos mesmos estágios na mesma ordem, sendo que, em cada estágio, ocorre uma reorganização profunda do conhecimento.

Durante os primeiros dois anos de vida, de acordo com Piaget, a criança percebe o mundo de maneira “sensório-motora”, ou seja, conhece-o através dos sentidos e de suas ações (bater, sugar, amassar, engolir, etc.). Nessa fase, constrói as bases do mundo físico, incluindo as pessoas e suas primeiras noções sobre tempo, espaço, números e causalidade. No estágio seguinte, que se estende até os cinco anos de idade, a criança adquire um senso “pré-operacional” ou “simbólico”. É capaz de usar símbolos (incluindo a linguagem) para referir-se ao mundo e de usar conceitos como números e causalidade em situações práticas, mas não consegue utilizá-los de forma sistemática ou lógica. Por exemplo, uma criança de três anos de idade pensará que uma pilha de biscoitos é mais numerosa do que outra porque seu conteúdo foi espalhado em uma grande área e mudará de opinião quando o mesmo número de biscoitos for amontoado. Também não é capaz ainda de imaginar uma cena, por exemplo, do ponto de vista de uma pessoa situada em um local diferente, o que Piaget denominou de “egocentrismo”, ou seja, a criança pré-operacional só compreende uma situação do seu ponto de vista. No início dos anos escolares, a criança passa a ser capaz de realizar o pensamento “operacional concreto”, dominando conhecimentos causais e quantitativos. Ela passa a compreender que o número de biscoitos em uma pilha permanece o mesmo enquanto nada é acrescentado ou retirado. A criança passa a manipular imagens mentais (“o que aconteceria se...?”), a apreciar o mundo físico não apenas de sua perspectiva presente, mas também no passado e no futuro e do ponto de vista de outra pessoa. No início da adolescência, começa o período das “operações formais”. A criança passa a manipular mentalmente tanto entidades concretas quanto simbólicas. Faz

abstrações, previsões e hipóteses, manipula sistemas de símbolos logicamente, resolve equações e problemas científicos, lida com teorias, idéias e conceitos.

Segundo Piaget, esses estágios são universais; qualquer criança normal passa por essa seqüência, nessa mesma ordem, desde que tenha interação suficiente em um ambiente saudável³. Piaget argumentou, entretanto, que o desenvolvimento de cada criança ocorre no seu próprio ritmo. As crianças investigadas nesta pesquisa estariam entre o primeiro e o segundo estágio cognitivo, mas não nos é relevante saber o que isso acarreta. Para o presente estudo, a importância da teoria piagetiana é a constatação de que: (1) crianças em diferentes idades têm capacidades diferentes (não necessariamente como Piaget descreveu); (2) a criança, além de ser geneticamente predisposta a desenvolver-se, tem participação ativa na construção de seu próprio conhecimento; e (3) tanto a herança genética quanto os estímulos do ambiente contribuem para o seu desenvolvimento⁴.

A teoria piagetiana foi tão revolucionária que muitos educadores baseiam-se fielmente nela até hoje, embora estudos recentes tenham demonstrado falhas em algumas conclusões de Piaget. Por exemplo, quando o adulto pega um objeto que é normalmente guardado no lugar X e, diante do bebê de oito meses, transfere-o para o lugar Y, o bebê ainda procurará o objeto no lugar X. Piaget concluiu que o bebê no estágio sensório-motor tem um entendimento incompleto do conceito de objeto, ou seja, sua existência não é dissociada de sua localização costumeira. No entanto, pesquisas mais recentes concluíram que a deficiência está na memória e não no senso de objeto. Os bebês percebem quando um objeto muda de lugar, mas não guardam essa localização na memória. Além disso, também há evidências de que o senso de

³ A previsibilidade das etapas de desenvolvimento é também, mais recentemente, confirmada por T. Berry Brazelton – pediatra de renome que pesquisa sobre o desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos. Vide obra *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil* (1994).

⁴ Shore (2000, p. 52) confirma que genética e ambiente são co-participantes.

objeto pode estar ligado à maturação de certas estruturas do córtex pré-frontal que ainda não estão plenamente desenvolvidas no bebê (Diamond, 1991, p. 127-180).

2.1.4 Vygotsky: ambiente estimulador

Outro pesquisador que atribuiu especial importância ao meio no desenvolvimento infantil foi Lev Vygotsky, psicólogo russo, considerado como o primeiro estudioso a propor uma psicologia do humano. Ele apresentou uma teoria sobre o desenvolvimento que tinha como ponto central a idéia de que todos os processos psicológicos superiores são resultado da internalização de relacionamentos sociais (Vygotsky, 1991). Funções como resolução de problemas e formação de conceitos têm origem no uso de instrumentos físicos e simbólicos inventados pela cultura e que são dominados pelas crianças durante o processo de socialização. Quando uma criança bate no chão com uma varinha (instrumento físico), pode passar a ver a varinha como algo útil para bater no irmão que a está incomodando. Quando um bebê estende o braço em direção a um objeto e esse objeto lhe é alcançado pela mãe, a criança começa a entender que aquele gesto (instrumento simbólico) transmite significado ao outro. Portanto, os adultos e as crianças mais velhas têm um papel central no processo de aprendizagem de uma criança, apoiando, encorajando e estimulando a busca pelo entendimento.

A importância da interação social para o aprendizado humano, segundo o modelo de Vygotsky, está mais evidente no conceito de zona de desenvolvimento proximal, segundo o qual, diante de uma tarefa ou problema específico, a criança pode atuar sozinha até um certo nível. Porém, pode atuar em um nível mais elevado quando ajudada ou orientada por um adulto ou

criança mais velha. A zona de desenvolvimento proximal é a área entre o nível que a criança atinge sozinha (nível real) e o nível que ela pode atingir em colaboração com os outros (nível desejado). Portanto, para Vygotsky, a interação com o outro é condição essencial para o desenvolvimento de funções mentais determinantes para a vida em sociedade. As crianças aprendem mais e melhor quando atuam em conjunto com outras crianças mais experientes e com os adultos de sua convivência (pais, parentes, professores, cuidadores, etc.). Brazelton (1994, p. 511-560) denomina esses adultos de “aliados do desenvolvimento”.

2.1.5 Resumo

Nesta seção, vimos que teorias sobre os mesmos fenômenos chegaram a conclusões diferentes sobre o desenvolvimento infantil. Darwin defende uma idéia inatista. Acreditava que herdamos nossas aptidões, inclusive a lingüística, de nossos ancestrais (que, por sua vez, a adquiriram através da evolução natural da espécie). Skinner e seus seguidores behavioristas, ao contrário, acreditavam que o cérebro do recém-nascido era como uma *tabula rasa*. Afirmavam que todo o conhecimento (inclusive o lingüístico) era transmitido através da formação de hábitos, ou seja, imitação e repetição de comportamentos recompensados e eliminação de comportamentos punidos.

Darwin e Skinner estão em lados opostos e, sem dúvida, nenhum dos dois está completamente errado. A ciência moderna já estabeleceu a pertinência da teoria da evolução das espécies, impossibilitando a negação da herança genética como fator crucial no desenvolvimento de cada criança. Também não há como negar o papel do ambiente nas conquistas obtidas pelas crianças ao longo do seu crescimento, conquistas essas que não se resumem a meras

formações de hábitos. Para Piaget, elas resultam de construções e reconstruções constantes do conhecimento de mundo, o que ocorre na criança através da interação de suas predisposições inatas com os estímulos do ambiente.

Sejam quais forem as predisposições genéticas que uma criança tenha herdado de seus pais, não podem ser modificadas. Entretanto, o ambiente pode ser controlado para possibilitar o desenvolvimento máximo de cada aptidão humana pelo menos até o limite permitido por fatores genéticos individuais. Para atingir esse desenvolvimento máximo, Vygotsky aposta na convivência apoiadora com adultos e crianças mais experientes, que poderão estimular o aprendizado e o uso dos conhecimentos adquiridos em situações reais de resolução de problemas. É justamente a questão do aprendizado que abordaremos na próxima seção.

2.2 Aprendizado na Infância

Faz parte do senso comum a idéia de que crianças aprendem rápido e se adaptam com facilidade a novas tecnologias. Paradoxalmente, acredita-se que as crianças são seres frágeis que precisam de proteção constante e de alguém que lhes eduque, estimulando suas habilidades. Estamos falando de um potencial pouco conhecido, de necessidades típicas da faixa etária e de talentos ainda muito negligenciados. Vejamos até que ponto o senso comum tem fundamento.

2.2.1 O potencial

Para educar uma criança, é preciso saber como ela aprende e, para isso, é preciso estudar o órgão responsável pelo aprendizado: o cérebro. Segundo Eric

Jensen (1998, p. 7), “entendendo como o cérebro aprende, podemos melhor encontrar recursos educacionais”⁵. De acordo com a análise de Jensen, para o nosso cérebro, ou estamos fazendo algo que já conhecemos ou estamos fazendo algo novo. Examinando o cérebro, pode-se verificar que, quando iniciamos uma tarefa inteiramente nova, várias áreas do cérebro entram em atividade. À medida em que a tarefa é aprendida, o cérebro passa a ser menos utilizado, ou seja, adapta-se aos estímulos externos, ficando mais eficiente. Nosso cérebro é extremamente adaptável e eficaz em criar opções.

Uma sala de aula típica tolhe nossas estratégias de pensamento e opções de respostas. Educadores que insistem em abordagens únicas e na “resposta certa” estão ignorando o que manteve viva nossa espécie por séculos. Os seres humanos sobreviveram milhares de anos por tentar coisas novas, *não* por sempre chegar à resposta ‘certa’, testada e verdadeira. Isto não é saudável para o desenvolvimento de um cérebro hábil e adaptável. A noção de testes padronizados limitados que buscam a resposta certa viola a lei da adaptação de um cérebro em desenvolvimento. Educação de qualidade encoraja a exploração de pensamento alternativo, respostas múltiplas e discernimento criativo.⁶ (Jensen, 1998, p.16)

Gardner (1991) coaduna-se com essa idéia ao afirmar que as crianças dominam sistemas de símbolos como a língua e formas de arte como a música, desenvolvem teorias complexas sobre o universo ou sobre a mente e passam por grandes dificuldades ao entrar na escola. Ler e escrever parecem ser desafios muito maiores do que falar e entender uma língua. A distância entre brincar de contar e aprender operações matemáticas parece ser enorme. O aprendizado

⁵ Tradução nossa de: “By understanding how the brain learns, we can better allocate educational resources”.

⁶ Tradução nossa de: “A typical classroom narrows our thinking strategies and answer options. Educators who insist on singular approaches and the “right answer” are ignoring what’s kept our species around for centuries. Humans have survived for thousands of years by trying out new things, *not* by always getting the “right,” tried-and-true answer. That’s not healthy for growing a smart, adaptive brain. The notion of narrowed standardized tests to get the right answer violates the law of adaptiveness in a developing brain. Good quality education encourages the exploration of alternative thinking, multiple answers, and creative insights”.

natural que ocorre no lar durante os primeiros anos de vida parece ser inteiramente diferente do aprendizado escolar.

Segundo Gardner, algumas pesquisas mostraram que estudantes bem sucedidos, que apresentam notas altas, nem sempre compreendem realmente os conceitos com os quais lidam. Muitos são incapazes de resolver problemas reais ou levemente diferentes daqueles com os quais estão acostumados, chegando ao ponto de um ótimo estudante de física não saber quais forças atuam numa moeda que alguém joga para o alto. Segundo Gardner, isso acontece porque não percebemos a força das concepções que as crianças trazem consigo ao entrar na escola, nem a dificuldade de remodelá-las ou erradicá-las. Parece cada vez mais evidente que a criança forma suas principais concepções do mundo logo nos primeiros anos de vida e que essas concepções são mantidas quase inalteradas ao longo da vida.

Parece haver certa unanimidade em torno da importância dos primeiros anos de vida, o que se explica através da neurociência. À medida que as pesquisas sobre o cérebro avançam, surgem mais revelações que nos permitem entender melhor a mente humana e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem. Vejamos algumas descobertas que as pesquisas mais recentes revelaram sobre o desenvolvimento inicial do cérebro de acordo com Shore (2000, p. 48-59).

Sessenta por cento (60%) dos nossos genes dedicam-se exclusivamente ao desenvolvimento cerebral. Ao nascer, o bebê possui 100 bilhões de neurônios. Porém, seu cérebro tem apenas vinte e cinco por cento (25%) do peso que atingirá na idade adulta. Na medida em que o bebê cresce, embora o número de neurônios permaneça estável, cada uma dessas células aumenta de tamanho e peso. A maioria dos bilhões de neurônios ainda não estão conectados uns aos outros no momento do nascimento. Tais conexões neurais, chamadas sinapses, serão formadas fora do útero materno, em contato com o ambiente. Aos dois

anos de idade, o número de sinapses no cérebro de um bebê é igual ao de um adulto; aos três anos, é quase o dobro; e o cérebro torna-se super denso. Esse número permanece estável até os dez anos, idade que dá início a um processo gradual de poda das sinapses. Ao final da adolescência, metade das sinapses desapareceram, restando 500 trilhões, número que ficará praticamente estável por toda a idade adulta. Na verdade, sinapses são criadas e eliminadas durante a vida toda. Porém, a criação de sinapses é claramente maior que a perda até os três anos de idade, enquanto, na adolescência, essa proporção é invertida.

Todos esses números servem para deixar claro que nosso potencial genético determina a quantidade de neurônios que teremos durante a infância e a idade adulta. Entretanto, a rede de conexões entre esses neurônios é deixada a cargo do ambiente. As experiências pelas quais passa uma criança determinam a forma que terá seu cérebro na idade adulta, pois a poda que ocorre na adolescência atinge as conexões que não foram utilizadas repetidamente, enquanto aquelas que foram usadas com frequência na infância permanecem. Ainda não se sabe exatamente como isso acontece, mas suspeita-se que a atividade elétrica produzida quando um caminho neural é ativado produz alterações químicas que estabilizam a sinapse, impedindo que seja podada na adolescência.

Além de ser mais denso, na primeira década de vida, o cérebro da criança utiliza mais glicose do que o do adulto e também apresenta níveis maiores de neurotransmissores importantes para a formação de sinapses. Segundo Jensen (1998, p. 19), nessa fase, uma relação conturbada com os pais, por exemplo, faz com que o cérebro do bebê consuma muita glicose para lidar com o estresse ao invés de utilizá-la em funções cognitivas, o que pode determinar problemas de aprendizado mais tarde. A exposição ao estresse ou à violência eleva a receptividade do cérebro para as substâncias químicas responsáveis pelo estado de alerta, aumentando a pressão sanguínea e a

prontidão para a reação, o que torna a criança mais impulsiva e agressiva na escola.

Portanto, como três quartos do cérebro se desenvolvem fora do útero da mãe, em contato com o mundo, com os pais ou cuidadores, o tratamento que a criança recebe no início da vida tem um impacto determinante de longa duração. A disponibilidade cerebral para o aprendizado nesse período nunca será atingida novamente na vida. Estamos falando sobre aprender como o mundo funciona, quais os papéis que as pessoas desempenham em suas relações sociais, quais comportamentos são adequados, como controlar as emoções, etc. Para um desenvolvimento saudável, mais do que boa nutrição e cuidados médicos, uma criança precisa de estimulação e de uma relação carinhosa com as pessoas em volta, como veremos na próxima seção.

2.2.2 As necessidades

Vista a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento futuro do ser humano, a educação infantil (pré-escola), como afirma David Whitebread (1996), tem a responsabilidade de incentivar tanto o desenvolvimento intelectual da criança quanto seu desenvolvimento emocional e social. Para o autor, as atitudes básicas formadas nesse período têm implicações importantes para o futuro da criança na escola.

Quanto ao desenvolvimento intelectual, Whitebread afirma que devem ser observados alguns pontos básicos. Primeiro, a criança aprende brincando, pois é na brincadeira que ela desenvolve flexibilidade de pensamento ao se impor desafios e experimentar várias possibilidades. Segundo, a aula deve propiciar experiências novas e desafiadoras; as crianças adoram, por exemplo, aprender palavras novas, principalmente quando são longas e difíceis

(tiranossauro, equilátero, etc.). Terceiro, as tarefas devem ser apresentadas em contextos significativos, ou seja, devem fazer sentido para a criança com base naquilo que ela já sabe. Por último, a atividade mental da criança deve ser estimulada através da resolução de problemas e da auto-expressão, pois aprendemos melhor aquilo que foi gerado ou transformado por nós, ao invés de simplesmente recebido.

Quanto ao desenvolvimento emocional, Whitebread enfatiza que é preciso respeitar e satisfazer três necessidades fundamentais da criança. A primeira é o amor e a auto-estima, pois a visão que a criança tem de si mesma reflete a visão que os outros lhe transmitem. As crianças que desenvolvem auto-imagem positiva são aquelas cercadas desde cedo por amor incondicional e calor humano. A segunda necessidade infantil é a segurança emocional. A criança precisa confiar no seu meio, ter a sensação de que seu mundo é previsível, ou seja, que ações iguais da criança produzem nos pais respostas iguais. A transição entre um cuidador e outro deve ser realizada com tato para que a criança entenda o decorrer dos eventos. Possivelmente, segundo Whitebread, a obsessão por justiça (as regras têm de valer sempre), a preferência por atividades rotineiras e o gosto de ouvir a mesma história incontáveis vezes sejam manifestações dessa necessidade de segurança emocional. A terceira necessidade é a sensação de estar no controle do seu aprendizado. Quando a criança sente que seu desempenho é determinado por fatores que estão sob seu controle (esforço, tempo dedicado, etc.), ela terá uma atitude mais positiva diante das falhas e fará mais esforço da próxima vez, confiando em sua própria capacidade. Se, ao contrário, ela achar que sua falha foi causada por falta de sorte ou de habilidade, a criança desiste por sentir que nunca vai conseguir não importa o quanto tente. Segundo Whitebread, para desenvolver boa auto-estima e sensação de controle, a criança precisa saber que existem regras que ela deve seguir, regras que são aplicadas sempre e discutidas e negociadas com a criança.

O estímulo ao desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança não deve ser feito apenas na escola e deve começar cedo. Aos dois anos de idade, de acordo com a pesquisa de Zahn-Waxler (1992) e seus colaboradores, a criança já consegue interpretar o estado emocional e físico dos outros, é capaz de se sentir afetada e de tentar aliviar o desconforto da outra pessoa demonstrando um comportamento carinhoso. Isso parece indicar que a criança se sente socialmente integrada já em tenra idade.

Também desde muito cedo a capacidade intelectual da criança pode ser percebida e deve ser estimulada. Segundo Jerome Bruner (1969), qualquer coisa pode ser ensinada para crianças de qualquer idade, desde que seja apresentada de uma forma acessível a elas. Tendo contato com idéias em um nível prático quando pequenas, as crianças usarão esse conhecimento para entender as mesmas idéias em um nível mais simbólico ou abstrato quando crescerem. O aprendizado é visto por Bruner como algo cíclico; o mesmo ponto é revisitado várias vezes, sendo cada visita em um nível mais aprofundado. A única limitação das crianças para o aprendizado não estaria associada a qualquer tipo de estágio cognitivo (como acreditava Piaget), mas apenas à falta de experiência e conhecimento de mundo. Para Bruner, a capacidade de aprendizagem das crianças é extraordinária e freqüentemente ultrapassa nossas expectativas, além de se manifestar em vários domínios, como veremos na seção seguinte.

2.2.3 Os talentos

Toda criança pode ser um gênio, mas não em qualquer coisa, muito menos em tudo. Segundo Gardner (1994), não somos possuidores de uma inteligência, mas sim de várias. Inicialmente, ele identificou sete inteligências (lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-sinestésica,

interpessoal e intrapessoal). Mais tarde, apontou uma oitava (naturalista) e está estudando uma nona (existencial). Assim como Chomsky, Gardner acredita que a mente é modular e que, portanto, ser inteligente em um domínio não significa ser em outro. Darwin era um gênio naturalista e não musical, enquanto Mozart era bem o oposto. Entretanto, está enganado quem pensa que esses talentos ou inteligências são herdados como um dom (divino ou biológico) irremediavelmente imutável. A grande contribuição dessa teoria é afirmar que as inteligências podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas com tempo e esforço. Mozart não teria sido quem era sem um pai a lhe incentivar e providenciar instrumentos musicais desde cedo.

Especificamente em relação à inteligência lingüística, Gardner enfatiza que ela é a mais igualmente distribuída entre as pessoas. Essa inteligência engloba o domínio de: (1) nuances de significado (semântica); (2) sons e interações musicais entre as palavras (fonologia); (3) regras de ordenação e inflexões, assim como situações nas quais essas regras podem ser burladas (sintaxe); e (4) usos da linguagem, como suplicar, convencer, ordenar (pragmática).

Esses quatro domínios da linguagem parecem ser governados por estruturas localizadas em áreas diferentes do hemisfério esquerdo do cérebro, pois indivíduos que tiveram danos nesse hemisfério podem perder qualquer um desses domínios sem perder necessariamente os outros. Porém, quando o dano é sofrido na infância e, especialmente, até o primeiro ano de vida, mesmo que todo o hemisfério esquerdo seja perdido a criança desenvolverá a linguagem, pois o lado direito do cérebro assume as funções lingüísticas do lado ausente devido à enorme plasticidade do cérebro na infância.

2.2.4 Resumo

Vimos que as crianças têm grandes potencialidades, necessidades essenciais e variados talentos. A neurociência demonstra que aprender é tornar o cérebro mais eficiente. O potencial cerebral de uma criança é mantido quase inalterado até os dez anos de idade, quando as sinapses não utilizadas passam a ser desfeitas. Essas informações confirmam o senso comum de que a criança tem mais facilidade de aprender, o que tem implicações cruciais para o ensino de línguas, como veremos mais adiante.

Também é relevante para o campo da educação levar em consideração que as crianças têm necessidades intelectuais, emocionais e sociais que devem ser satisfeitas para que elas atinjam o nível máximo do seu potencial. Além disso, seus talentos não devem ser subestimados; pelo contrário, podem e devem ser estimulados, uma vez que são variados e que a limitação em uma área não significa limitação em outra. Tendo em vista essa perspectiva de multiplicidade, de que as pessoas têm habilidades diferentes em áreas diferentes e em graus diferentes, Marge Scherer (1997, p. 5) propõe que não devemos cometer o erro de usar uma variedade de denominações para rotular nossos alunos. Devemos lembrar que as pessoas são inteligentes de várias maneiras e, portanto, precisamos utilizar estratégias de ensino variadas em nossas salas de aula, inclusive nas aulas de línguas.

A língua é um dos conhecimentos mais essenciais para a sobrevivência do ser humano em sociedade. Todos acabam adquirindo e todos usam esse conhecimento que, como já comentamos, resulta de fatores biológicos inerentes à espécie e da interação com o meio. É o que veremos na próxima seção.

2.3 Aquisição da Linguagem

2.3.1 Língua Materna

Ainda não se tem notícia de uma criança saudável sob condições ambientais normais que não tenha conseguido adquirir sua língua materna com perfeição. Como uma língua é adquirida é uma questão ainda sem resposta única e definitiva, mas alguns dos mecanismos responsáveis pela aquisição da linguagem já foram estudados.

2.3.1.1 Fatores inatos

Já na década de 50, Chomsky (1986) queria descobrir o que uma pessoa precisa conhecer para dominar a sintaxe de qualquer língua. Chegou à conclusão de que a linguagem é um ramo diferente das outras áreas da cognição humana, independente de outras formas de pensamento. Chomsky coadunava-se à visão modular da mente humana, que considera nossas diversas faculdades mentais como domínios separados, localizados em regiões distintas do cérebro. Assim, haveria um módulo lingüístico, outro musical, outro matemático e assim por diante. Tais módulos, embora autônomos, comunicam-se em pontos determinados, interagindo para formar a complexidade dos fenômenos mentais humanos.

Chomsky observou que o módulo lingüístico tem especificidades não compartilhadas por outros módulos. Percebeu que o entendimento lingüístico requer abstrações mentais sofisticadas e questionou como as crianças conseguiam alcançar o nível de complexidade da gramática do adulto, contando

com o insumo lingüístico tão pobre que recebem dos pais. Os dados lingüísticos aos quais a criança tem acesso no início da aquisição restringem-se a um conjunto muito limitado de expressões, que não dá conta da complexidade do estado final da língua adquirida. Chomsky não acreditava que a criança pudesse “construir” representações lingüísticas complexas a partir de um insumo simples e empobrecido. Concluiu, então, que alguma parte do nosso conhecimento lingüístico tem de ser inato. Nessa perspectiva (inatista), o intelecto está presente no nascimento e põe à disposição da criança um dispositivo que funciona como um mapa, guiando-a pelo caminho da aquisição da linguagem. Portanto, o processo de aquisição lingüística desenvolve-se como qualquer outro sistema biológico, necessitando apenas da exposição a uma língua. Esse mapa é a Gramática Universal (GU), que Chomsky propôs em seu Modelo de Princípios e Parâmetros (MPP).

A GU é uma faculdade lingüística inata que consiste em um “sistema de princípios, condições e normas que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas”⁷ (Chomsky, 1976). Esses princípios abstratos universais formam a base gramatical de qualquer língua natural. É sobre essa base que a criança formulará e reformulará suas hipóteses sobre o funcionamento de uma dada língua. Os adultos, ao falar, fornecerão à criança o insumo mínimo necessário para a testagem dessas hipóteses.

Esse conjunto de princípios rígidos, invariáveis, é como um grupo de leis que contém espaços em aberto aos quais precisamos associar um elemento, ou melhor, fixar um parâmetro, um valor positivo ou negativo. Por exemplo, o princípio que determina a existência da posição de sujeito dentro de uma oração faz parte da GU, ou seja, todas as línguas naturais têm a posição de sujeito nas orações. Ouvindo como as pessoas falam, a criança descobre se naquela língua a

⁷ Tradução nossa de: “system of principles, conditions, and rules that are elements or properties of all human languages”.

realização fonética do sujeito é obrigatória ou não em determinados contextos.

Consideremos como exemplo o contexto das sentenças finitas. Se a língua à qual a criança é exposta for o inglês, ela receberá evidência de que o sujeito é foneticamente realizado sempre; a posição de sujeito é obrigatoriamente preenchida, não permitindo a ocorrência de sujeito nulo. “*John said he will stay.*” é uma sentença do inglês, enquanto “*John said _ will stay.*” não é. Assim, a criança exposta ao inglês fixará o parâmetro <-> para sujeito nulo. Se a língua for o português, a criança fixará o parâmetro <+>, pois a realização fonética do sujeito, nesse caso, é opcional; ou seja, o sujeito nulo é permitido, ficando a posição de sujeito preenchida com um vazio: *João disse que _ vai ficar.*

A fixação dos parâmetros ocorre durante o longo processo de aquisição da linguagem, é sempre baseada nos dados lingüísticos disponíveis para a criança e restringida pelos princípios da GU. Qualquer oração que fere um princípio da GU não é aceita em nenhuma língua natural, enquanto uma oração que revela uma fixação paramétrica não condizente com as normas de uma determinada língua será considerada agramatical naquela língua. Cada língua tem sua gramática, suas propriedades paramétricas, mas todas estão restritas pelos princípios da GU.

Vejamos alguns argumentos que parecem ratificar as idéias de Chomsky:

a) Desde que não apresentem algum impedimento mental ou emocional, todas as crianças aprendem a falar a língua de seus pais com igual maestria durante aproximadamente o mesmo período de tempo, independentemente do tipo de experiência lingüística vivida, o que parece evidenciar que existe conhecimento lingüístico anterior à experiência lingüística.

b) Crianças surdas criadas por pais surdos que falam a linguagem dos sinais balbuciam com as mãos na mesma época e da mesma forma que as crianças ouvintes balbuciam com sua voz. Esse fato leva à conclusão de que a

predisposição inata para adquirir algum tipo de linguagem não se restringe à linguagem falada e é uma capacidade cerebral que não depende do meio utilizado para expressá-la (Petitto, Marentette, 1991, p. 1493-1496).

c) Crianças surdas criadas por pais que não conhecem a linguagem dos sinais e, portanto, não são expostas a nenhum sistema lingüístico, criam um sistema de gestos para se comunicar entre si. Esse sistema, embora muito mais pobre do que a linguagem dos sinais convencional, é organizado lexical, sintática e morfologicamente de forma semelhante a uma língua natural. Portanto, com ou sem uma língua estabelecida para servir-lhes de guia, as crianças parecem propensas a buscar uma estrutura e desenvolver um sistema lingüístico (Goldin-Meadow, Mylander, 1990, p. 323-355).

d) Crianças cegas desenvolvem a linguagem no mesmo ritmo que as crianças videntes e dominam quase o mesmo número de termos abstratos. Além disso, têm representações semelhantes para termos relacionados à visão. Ambos os grupos de crianças distinguem “olhar” como ativo e “ver” como estático. Enquanto as crianças videntes entendem esses dois termos como referentes às suas percepções visuais, as crianças cegas relacionam-os às suas percepções táteis, sem confundir, no entanto, “olhar” com “tocar”. Enquanto o último significa para as crianças cegas apenas colocar a mão sobre um objeto, “olhar” significa explorar com as mãos. Esses fatos representam forte evidência de que, embora as crianças façam uso de certos dados sensoriais para adquirir palavras, elas parecem geneticamente predispostas a entender características semânticas e sintáticas complexas de palavras como “olhar” e “ver” independentemente da natureza do insumo sensorial que recebem (Gleitman, 1990, p. 3-55).

e) No início da vida, as crianças são capazes de perceber uma grande variedade de contrastes fonéticos, incluindo aqueles que nunca foram ouvidos antes, o que indica que a percepção da fala humana é fortemente influenciada por fatores inatos. Entretanto, essa habilidade declina aos dez ou doze meses de

idade para as consoantes (Werker, Tees, 1984, p. 49-63) e aos seis meses para as vogais (Kuhl, 1992, p. 606-608). A exposição a uma língua específica altera a capacidade de distinguir contrastes fonéticos que não pertençam a essa língua. Os japoneses, por exemplo, “ouvem” vogais quando nenhuma vogal é pronunciada (consoante muda) e não discriminam /r/ de /l/, que pertencem à mesma categoria na sua língua. Os franceses percebem todas as vogais como sendo curtas, mesmo quando vogais longas estão sendo pronunciadas. Essa percepção fonética específica para a língua nativa já está presente nos bebês ao final do primeiro ano de vida, quando inicia a aquisição do significado das palavras.

Essa última descoberta tem implicações importantes para a aquisição de uma segunda língua, como veremos mais adiante. Até esse momento, verificamos que são fortes e, por enquanto, inegáveis os argumentos a favor da concepção de que nascemos equipados para adquirir uma língua natural, que o potencial genético da espécie carrega não apenas nossas características físicas, como também nossas habilidades mentais mais sofisticadas. Vejamos com que tipo de sofisticação estamos lidando.

A partir do quarto mês, no útero materno, o feto já ouve tanto a voz de sua mãe quanto todos os demais sons ambientais. No momento do nascimento, o bebê já demonstra distinguir a voz materna não só dos demais sons como também das demais vozes, respondendo à cadência, ao ritmo, à altura do som da voz de sua mãe. Seu próximo passo é perceber quais sons são típicos de seus pais, ou seja, quais fonemas são utilizados e se pertencem a mesma categoria (/r/ e /l/ em japonês) ou se são distintivos (/r/ e /l/ em português). Como já vimos, essa tarefa é realizada antes dos 12 meses.

A tarefa seguinte é distinguir as fronteiras entre uma palavra e outra dentro das seqüências ininterruptas de sons que são as frases dos adultos. Os bebês começam a perceber essas fronteiras aos 8 meses de idade. Newport (*et*

all, 1996) descobriu que eles simplesmente lembram a frequência com que certas sílabas aparecem juntas nas cadeias sonoras e assim passam a reconhecer e memorizar palavras, antes mesmo de saber seu significado.

O próximo passo é conhecer o significado das palavras e aprender a combiná-las em um número infinito de sentenças que comunicam idéias. Aos três anos de idade, noventa por cento das sentenças ditas por uma criança estão gramaticalmente corretas e os dez por cento restantes resultam, em sua maioria, da aplicação das regras gramaticais com excesso de zelo. Analisando por esse ângulo, trata-se de um trabalho hercúleo para um bebê. Parece cada vez mais evidente que o cérebro humano é geneticamente capacitado para desenvolver a linguagem, bastando que a criança seja exposta a uma língua natural. Evidentemente, não adianta deixar uma criança na frente da televisão, não é desse tipo de exposição que estamos falando, pois a criança precisa de interação humana para dar sentido as palavras. É o que veremos na seção seguinte.

2.3.1.2 Fatores ambientais

Segundo Piaget, “a linguagem da criança não depende apenas do seu desenvolvimento: depende também – e isto é evidente – do tipo de relação que ela mantém com o adulto” (Piaget, 1989). Piaget também admitiu que, mesmo na fala da criança que ele considerava como monólogo egocêntrico, existe uma relação social com os adultos. A língua, visando a comunicação, depende, é claro, da interação social. O tipo de relação que a criança mantém com os adultos mais próximos influencia de muitas formas a aquisição da linguagem, principalmente a aquisição lexical.

Muitos estudos documentaram o desenvolvimento lexical inicial da criança contando o número de palavras que a criança podia produzir e/ou

entender em cada faixa etária. Outros verificaram a velocidade de aquisição lexical e concluíram que as primeiras palavras eram geralmente adquiridas em um ritmo mais lento, o qual acelerava após o vocabulário chegar perto de quarenta palavras. Entretanto, nenhum desses estudos comprovou a existência de padrões universais; ao contrário, constatou-se que a variação individual é muito grande (Barrett, 1995, p. 363). O que se pode ter como referência é que, por volta de um ano de idade, o bebê começará a produzir suas primeiras palavras. Ao final de dois anos, produzirá frases de duas palavras. Aos três anos de idade, será capaz de se comunicar através de frases complexas. Quando completar seis anos, terá em seu vocabulário entre dez e treze mil palavras.

Outros estudos concentraram-se em determinar o tipo de palavras que eram adquiridas primeiro e chegaram a certas regularidades. Barrett (1995, p. 364-366) aponta quatro tipos básicos de palavras. O primeiro tipo inclui as primeiras vocalizações que servem para expressar estados emocionais. A criança produz uma seqüência de sons idiosincrática específica para cada situação (satisfação, tristeza, dor, etc.). O segundo tipo é composto por palavras contextuais, que só são produzidas em contextos específicos que ocorrem na vida da criança com alguma regularidade (por exemplo, a criança que fala “papa” quando ouve o carro chegando). O terceiro tipo constitui-se de palavras mais flexíveis, que são produzidas em contextos variados. Podemos citar, como exemplos, classes de objetos (“bola”), nomes próprios, ações (“mais”, “abre”), propriedades, qualidades ou estados dos objetos e eventos (“sujo”). O quarto tipo inclui expressões sociopragmáticas que cumprem funções sociais específicas em contextos de interação com outras pessoas, como “não”, “por favor”, “olha”, “sai”, etc. A presença desses quatro tipos de palavras no vocabulário inicial da criança não ocorre em proporções iguais, ou seja, cada criança produz mais um tipo do que outro. Além disso, é possível que os diferentes tipos de palavras sejam adquiridos em fases diferentes do

desenvolvimento infantil, as quais também variam de criança para criança. Um dos fatores ambientais que variam para cada criança e que pode ser responsável por uma parcela dessa variação individual é o insumo lingüístico que a criança recebe da mãe e dos demais adultos ou crianças mais velhas que convivem com ela.

Ochs e Schieffelin (1995, p. 73-74) preferem falar em contexto sociocultural ao invés de insumo. As autoras propõem um modelo de socialização lingüística segundo o qual, em cada comunidade, as formas gramaticais estão relacionadas a situações de uso culturalmente organizadas. Os significados resultantes dessa interação entre forma e uso determinado pela cultura influenciam o entendimento e a produção da criança. Embora na maioria das comunidades conhecidas, os adultos modifiquem sua linguagem de formas similares para se dirigir às crianças (como prosódia exagerada, frases mais curtas e simples, repetição, paráfrase, etc.), o tipo de interação mantida entre adultos e crianças varia de uma comunidade para outra.

Em algumas sociedades, acredita-se que a linguagem dirigida às crianças deve ser o mais complexa possível desde cedo. Em outras, não se dirige a palavra às crianças até que sejam capazes de falar. Naquelas culturas onde se espera das crianças que sejam interlocutores ativos desde cedo, a fala dos adultos tende a ser bastante simplificada. Nas culturas onde isso não ocorre, a fala dos adultos sofre poucas modificações, e as crianças são tratadas como interlocutores com muito menos freqüência. Porém, “o resultado em termos da aquisição final de competência gramatical não é significativamente diferente nessas duas estratégias culturais”⁸ (Ochs, Schieffelin, 1995, p. 80).

No início da aquisição da linguagem, as crianças produzem enunciados cujo significado é ambíguo ou incompreendido pelo adulto. Este tende a reagir

⁸ Tradução nossa de: “the outcome in terms of the ultimate acquisition of grammatical competence is not substantially different across these two cultural strategies”.

(1) ignorando, (2) indicando que não está claro ou (3) reformulando a mensagem da criança na forma adulta correta. Cada comunidade tem preferência por uma ou mais dessas três estratégias, dependendo de como vê a criança. Algumas culturas não vêem a criança pequena como autora de sua fala, como um ser que age intencionalmente. Outras crêem que a criança produz sons e gestos com o intuito de se comunicar desde cedo. A primeira estratégia (ignorar) impede a criança de fazer o papel de interlocutor. A segunda estratégia também não é muito diferente nesse sentido, pois o adulto apenas demonstra que não entendeu. Somente a terceira estratégia (reformulação) envolve a criança como interlocutor. O adulto tenta entender o significado pretendido através, por exemplo, da atenção ao que a criança está ou estava fazendo, ao lugar para onde ela está olhando, etc. (Ochs, Schieffelin, 1995, p. 81-82). Se essa estratégia facilita a aquisição é uma questão sobre a qual não há consenso. Também não se sabe se as reformulações refletem apenas aquilo que, naquela cultura, se espera que a criança possa querer.

O fato é que a criança produz certas construções e não outras. Das formas produzidas pela criança, algumas nunca são ditas pelos adultos, enquanto algumas das formas que os adultos mais repetem nunca são ditas pela criança. Ochs e Schieffelin (1995, p. 84-85) propõem uma explicação cultural. Às vezes, uma forma relativamente simples e muito saliente aparece com frequência no ambiente lingüístico de uma criança, mas só é produzida por ela bem mais tarde. Porém, esse desuso não significa necessariamente incompetência; pelo contrário, pode significar competência social e cultural. Trata-se de um reflexo do entendimento da criança de que as formas lingüísticas são fontes socioculturais de *status*, relação social, postura, atitude e outras dimensões sociais, o que torna certas formas desapropriadas para o uso infantil. Assim, a criança pode ouvir com muita frequência e entender uma forma sem nunca usá-la, porque não faz parte de sua identidade social como interlocutor. Um exemplo é o imperativo:

em muitas comunidades, as crianças pequenas são bombardeadas com imperativos e têm poucas oportunidades para usá-los quando não há outra criança mais jovem a quem possam dar ordens. O resultado é um ambiente no qual a criança recebe e entende as ordens dos adultos, mas não tenta dar ordens a eles porque percebe que isso não é socialmente aceito.

Por outro lado, algumas formas raramente são usadas pelos adultos e fazem parte do repertório freqüente da criança, porque são apropriadas para o uso infantil. Um exemplo é o pedido de comida: em algumas comunidades, as crianças são incentivadas a pedir por comida, enquanto os adultos nunca fazem isso. Assim, ao pedir, a criança está agindo apropriadamente, uma vez que se espera que ela faça o pedido e receba comida de um adulto, e não o contrário.

Portanto, o repertório lingüístico das crianças, segundo a proposta de Ochs e Schieffelin (1995, p. 87-88), não é um mero reflexo do que ouvem no ambiente. É evidência de que a criança tem um papel ativo na construção da linguagem que é mais útil às suas necessidades e apropriada ao seu *status* social. A mera exposição a uma língua não garante sua aquisição. O desenvolvimento lingüístico requer a participação da criança nas atividades culturalmente organizadas, para que possa adquirir os valores sociais e culturais associados às formas lingüísticas.

Parece evidente que o modo como os adultos tratam as crianças, o que esperam delas e o valor que atribuem às formas lingüísticas influenciam a aquisição da linguagem pela criança. Não há dúvida de que esses fatores são determinados pela cultura. Porém, também há diferenças suficientes entre as famílias para que a variação individual das crianças torne-se significativa dentro de uma mesma cultura. Nem tudo o que uma mãe diz ou deixa de dizer a seu filho é reflexo da cultura. A linguagem dirigida às crianças já foi estudada por vários pesquisadores, e suas conclusões demonstram alguns padrões e também muita variação.

Há consenso entre os pesquisadores quanto à noção de que a linguagem dirigida às crianças é diferente da linguagem usada entre os adultos. Em geral, é sintaticamente mais simples, pronunciada de forma mais clara e lenta, enfatizando as palavras de conteúdo mais relevantes da frase, é mais próxima da norma culta, mais fluente e tem menor número de palavras diferentes. Também costuma ser mais direcionada para o aqui-e-agora e para o foco de atenção da criança. Porém, em muitos casos, tem o papel de redirecionar a atenção ou a atividade da criança e de introduzir referentes não visíveis no ambiente imediato, o que pode parecer uma complicação a mais na tarefa de aquisição (Snow, 1995, p. 181).

Desde muito cedo os bebês demonstram uma preferência por vozes mais agudas e entonação exagerada, o que costumam receber mais da mãe ou da voz feminina mais próxima. É justamente a mãe que tende a fazer mais modificações na sua fala quando se dirige à criança. Entretanto, não há consenso entre os pesquisadores sobre se a fala simplificada é necessária para a aquisição. O pai, outros adultos e irmãos mais velhos tendem a simplificar menos. Mostram-se também menos predispostos a fazer um esforço, com o propósito de entender o que a criança está tentando dizer para manter uma conversa. Isso certamente leva a um maior número de falhas na comunicação. Entretanto, é possível que essas falhas sirvam de estímulo para a criança se esforçar mais para ser compreendida. Além disso, os adultos e irmãos, por modificarem menos sua linguagem, falam para a criança palavras que a mãe não costuma dizer. Essas conversas também podem representar oportunidades importantes para a criança aprender habilidades necessárias para a comunicação com pessoas não familiares, com as quais a criança não partilha o contexto interacional que tem com sua mãe (Snow, 1995, p. 183).

Alguns estudos investigaram as rotinas de interação social das quais as crianças normalmente participam (banho, histórias, jogos, etc.) e revelaram que

essas rotinas consistem basicamente de formas bastante estruturadas e padronizadas. Tais rotinas contêm papéis claramente demarcados tanto para a criança quanto para o adulto. Formas lingüísticas específicas costumam ser produzidas pelo adulto em etapas previsíveis da seqüência de eventos que constitui a interação. A experiência da criança com esses eventos ritualizados e recorrentes contribui para a aquisição de palavras contextuais e socio-pragmáticas (Snow, 1995).

Há evidências de que a mãe tende a monitorar o foco de atenção do bebê de modo que sua fala coincida com o referente para o qual a atenção da criança está voltada. Além disso, dos vários usos que a mãe faz de uma única palavra, aquele uso que ocorre com mais freqüência é justamente o que é adquirido inicialmente pela criança (Snow, 1995).

Vários estudos investigaram o tipo de vocabulário mais usado pelas crianças e demonstraram uma relação entre a expressividade da criança e a fala diretiva da mãe (Snow, 1995). Em outras palavras, nas atividades sociais entre mãe e filho, as mães que tendem a reagir às situações comunicativas nomeando os objetos que estão no foco de atenção naquele contexto têm filhos cujo vocabulário inicial constitui-se, em sua maioria, de nomes de objetos. As mães que costumam guiar as atividades em andamento através da fala, estabelecendo uma comunicação mais diretiva e menos preocupada em ensinar palavras, costumam ter filhos cujo vocabulário inicial contém, em sua maioria, expressões verbais, pragmáticas e contextuais de uso menos descritivo. Porém, nenhum estudo até agora comprovou que um desses tipos de fala materna seja melhor ou pior para a aquisição final. O que se sabe ao certo é que quanto mais a mãe falar com a criança, mais rápida será a aquisição de vocabulário.

2.3.1.3 Resumo

O processo de aquisição de uma língua materna resulta de uma complexa interação entre capacidades cerebrais geneticamente determinadas e a interação da criança com o mundo que a cerca. Se nada falhar, aos três anos de idade, uma criança já será um falante da língua de sua comunidade. É nessa idade que muitas crianças começam a freqüentar escolas de educação infantil, ou pré-escolas, onde já aparece a preocupação com uma língua estrangeira. É sobre isso que discutiremos na seção seguinte.

2.3.2 Língua estrangeira

Inicialmente, cabe lembrar a distinção entre segunda língua e língua estrangeira que adotamos neste estudo. Consideraremos um aprendiz de segunda língua aquela pessoa que se encontra em um regime de imersão, seja em ambiente escolar, em casa ou no trabalho. É o caso dos imigrantes, dos estudantes de escolas com programa de imersão, das comunidades onde se fala duas línguas. Aprendiz de língua estrangeira será aquele que estuda uma língua diferente da sua, na escola, em seu próprio país, sem programa de imersão. Portanto, essa pessoa não precisa utilizar diariamente a língua estrangeira para se comunicar com os membros (ou com uma parcela) de sua comunidade.

O presente estudo trata de estudantes de língua estrangeira. Porém, a grande maioria da literatura disponível discorre sobre pesquisas com aprendizes de segunda língua, pois a maioria desses estudos provém de países de língua inglesa que recebem muitos imigrantes. Por essa razão, teremos de nos reportar a algumas dessas pesquisas a fim de demonstrar alguns argumentos relevantes

em favor do ensino de língua estrangeira na infância.

Asher e García (1982, p. 6) realizaram um estudo com cubanos que se mudaram para os Estados Unidos. Descobriram que, dentre aqueles que imigraram até os seis anos de idade, sessenta e oito por cento (68%) apresentaram uma pronúncia em inglês quase igual à dos estadunidenses (*near-native*) e nenhum deles ficou com um sotaque de estrangeiro característico. Entre os que imigraram dos sete aos doze anos, esse número diminuiu para quarenta e um por cento (41%). Já entre aqueles que imigraram após os doze anos, somente sete por cento (7%) conseguiram; e sessenta e seis por cento (66%) deles ficaram com um sotaque de estrangeiro característico. Esse estudo concluiu que, para conseguir uma pronúncia próxima à dos falantes nativos, é ideal iniciar a aquisição de uma segunda língua antes dos seis anos de idade.

Tais dados podem ser relacionados ao que vimos na seção 2.3.1.1: a experiência lingüística já começa a alterar a percepção fonética aos seis meses de idade. A experiência precoce com mais de uma língua permite a manutenção da percepção dos fonemas dessas línguas. Newport relatou que a janela de oportunidade para a aquisição lingüística começa a se fechar aos seis anos. Por isso, as escolas deveriam repensar a prática comum de deixar as crianças crescerem antes de introduzir uma língua estrangeira, pois “ouvir mais de uma língua na infância torna mais fácil para a criança ouvir as distinções entre os fonemas dessas línguas mais tarde”⁹ (Newport, 1996).

Os neurocientistas concordam. Jensen afirma que, até a puberdade, é possível aprender qualquer língua sem ficar com um sotaque característico de estrangeiro, porque os neurônios e sinapses disponíveis para a aquisição da linguagem estão prontos para aprender as mais suaves nuances de pronúncia. “A perda neurológica e a poda sináptica torna a aquisição de uma segunda língua

⁹ Tradução nossa de: “Hearing more than one language in infancy makes it easier for a child to hear the distinctions between phonemes of more than one language later on”.

mais difícil a cada ano que passa”¹⁰ (Jensen, 1998, p. 34).

Período crítico. Período sensível. Janela de oportunidade. Seja como for que preferir chamá-la, existe uma idade de ouro para adquirir proficiência em falar, entender, ler e escrever que pode – mas nunca deveria – ser desperdiçada e que pode direcionar decisões importantes para as crianças e para os pais.¹¹ (Diamond, Hopson, 1998, p. 197)

Como vimos na seção 3.1.1, a puberdade traz mudanças significativas para o cérebro, diminuindo sua densidade sináptica pela metade. Não por coincidência, os estudos com aprendizes de segunda língua demonstram que aqueles que iniciam o contato com a língua na infância alcançam uma maior proficiência do que aqueles que iniciam após a adolescência. Krashen (*et all*, 1982, p. 161) conclui desses estudos que: (1) os adultos passam pelos estágios iniciais de desenvolvimento sintático e morfológico mais rápido do que as crianças; (2) as crianças mais velhas passam por esses estágios mais rápido do que as mais novas; e (3) aqueles que iniciam a exposição natural a uma segunda língua na infância geralmente adquirem maior proficiência nessa língua do que aqueles que iniciam na idade adulta. Ou seja, crianças mais novas adquirem uma segunda língua mais lentamente, porém, a longo prazo, atingem um nível de proficiência maior do que os adultos e crianças mais velhas.

De acordo com McLaughlin (1984, p. 14-15), as evidências sugerem que as crianças de até seis anos de idade aprendem a língua materna e uma segunda língua de forma muito similar, formulando hipóteses sobre o sistema lingüístico e reconstruindo suas regras com base naquilo que ouvem. Como resultado desse processo de reconstrução, surge um sistema lingüístico em desenvolvimento, chamado de *interlíngua*, que reflete as tentativas do aprendiz de atingir a

¹⁰ Tradução nossa de: “Neuronal loss and synaptic pruning make the acquisition of second languages more difficult with each passing year”.

¹¹ Tradução nossa de: “Critical period. Sensitive period. Window of opportunity. Whatever you choose to call it, there is a golden age for acquiring proficiency in speaking, understanding, reading, and writing that can – but should never be – wasted and can guide important choices for children and parents”.

estrutura gramatical da língua alvo. Com o passar do tempo, na medida em que o aprendiz mantém seu contato com a nova língua, sua *interlíngua* aprimora-se e evolui em direção à língua alvo. Tal evolução pode ser alcançada tanto em ambiente natural (convivência da criança com a comunidade) quanto escolar.

Fred Genesee e Nancy Cloud (1998, p. 62-69) enfatizam que a melhor estratégia de ensino de uma segunda língua é a utilização de todas as disciplinas escolares como oportunidades de expandir as habilidades lingüísticas dos alunos. Essa abordagem é chamada de língua através do currículo ou instrução de língua integrada. Essa prática funciona bem em programas de imersão e pode proporcionar ao aluno um bom nível de proficiência na nova língua, um nível incomum de compreensão inter-cultural e notas altas em muitas das demais disciplinas.

Devemos lembrar que os argumentos apresentados nesta seção surgiram de estudos referentes à aquisição de segunda língua. Entretanto, consideramos tais argumentos válidos também para a língua estrangeira, uma vez que não evidenciam qualquer aspecto conflitante. Diferentes pesquisas com aprendizes de segunda língua corroboram a conclusão de que existe um período crítico para a aquisição lingüística que se encerra com a puberdade. Quem inicia a aquisição na infância leva vantagem na pronúncia e na proficiência atingida. Somente o aprendizado de léxico parece não depender desse período crítico, pois podemos aprender palavras novas em qualquer idade.

A existência do período crítico para a aquisição tem sustentação biológica nos estudos sobre o desenvolvimento do cérebro, uma vez que a chegada da puberdade coincide com a poda sináptica e a diminuição da plasticidade cerebral. É possível supor que, após a puberdade, a aquisição de uma língua ficaria a cargo de mecanismos gerais de aprendizado. Um adulto aprenderia uma nova língua usando os mesmos mecanismos que utilizaria para aprender engenharia ou filosofia.

Portanto, todos os argumentos parecem apontar para as vantagens do ensino de língua estrangeira na infância. As evidências demonstram que, quanto mais cedo o contato com a língua for iniciado, maior será a proficiência adquirida a longo prazo. O período anterior aos seis anos de idade é ainda mais precioso para essa aquisição. Veremos, na seção seguinte, como o ensino de uma língua estrangeira pode ser iniciado nesse período da infância. Abordaremos procedimentos para o ensino de inglês (que podem ser aplicados a outras línguas) em creches e escolas de educação infantil.

2.4 Ensino de Língua Estrangeira na Educação Infantil

Como já dissemos, este estudo não trata de aquisição de segunda língua, tampouco de bilingüismo. Consideraremos bilíngüe “uma pessoa que domina duas línguas como um falante nativo” (Obler, Gjerlow, 1999, p. 123), ou seja, capaz de usar cada uma das duas línguas como se fosse monolíngüe. As crianças brasileiras que freqüentam creches e escolas de educação infantil nas quais o ensino de língua estrangeira é oferecido recebem aulas esporádicas que não objetivam formar falantes dessa língua na faixa etária em questão. Por isso, os aprendizes não formam *interlíngua*, pois não desenvolvem um sistema lingüístico que se aproxime da língua alvo. O conhecimento adquirido restringe-se a palavras e expressões. Quando a aula envolve sentenças, estas aparecem em canções e histórias que são aprendidas como fórmulas prontas. As estruturas de tais sentenças não são extrapoladas para outros formatos. Portanto, não ocorre um processo de aquisição de uma nova língua gramaticalmente estruturada. As crianças aprendem um conjunto de vocábulos novos que pertencem a uma língua diferente da sua; ou seja, uma nova representação da linguagem.

O professor de inglês dispõe de muitos materiais de apoio ao ensino nas livrarias especializadas. Entretanto, os livros didáticos voltados para crianças ainda não alfabetizadas são escassos. Dentre os disponíveis no mercado brasileiro, a grande maioria é proveniente da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos. Porém, são livros designados para o ensino de inglês como segunda língua, não como língua estrangeira. É possível utilizar tais livros no Brasil, mas será preciso fazer adaptações para que as atividades possam ser utilizadas. O mesmo vale para jogos e outros materiais.

Além da escassez de materiais didáticos para uso em sala de aula, os professores enfrentam também a falta de livros de apoio ao ensino. Há poucos livros que discutem os aspectos das teorias de aquisição da linguagem relevantes para o ensino de língua estrangeira na fase pré-escolar e que apresentam sugestões de atividades e de procedimentos a serem tomados em sala de aula com as crianças. Encontramos somente um livro que apresenta os três elementos: teorias, atividades e procedimentos de aula. Os comentários e sugestões a seguir foram extraídos desse livro (*Teaching very young children*, de Genevieve Roth).

Segundo Roth (1998), as crianças na faixa etária pré-escolar aprendem sua língua materna e uma outra língua de maneira bastante similar, o que deve ser levado em conta quando se decide como ensinar-lhes uma língua estrangeira. Começando pelo ambiente escolar, a autora enfatiza que é essencial que todos possam ver os lábios do professor quando este está falando, por isso as classes devem ser arrumadas em forma de semi-círculo. Além de ajudar na visão, essa disposição permite que o centro da sala seja usado para que todos sentem no chão com maior proximidade para contar histórias ou cantar. É importante também que seja cumprida uma rotina diária, pois as crianças não têm noção formal de tempo. Por isso, sugere a autora para os professores:

Sempre comece a aula com a mesma rotina. Use uma atividade

que junte os alunos e permita-lhes perceber que a aula de inglês começou, por exemplo, uma canção ou rima que eles conhecem bem. Nunca comece com algo novo. (...) Sempre termine a aula com a mesma rotina para que as crianças percebam que a aula acabou.¹² (Roth, 1998, p. 14)

Roth aponta sete aspectos das características infantis que devem ser mantidos sempre em mente pelo professor para que a aula surta o efeito desejado: (1) energia – crianças precisam de movimento; (2) barulho – não se deve esperar uma aula silenciosa; no máximo, pode-se controlar a altura do barulho e permitir que as crianças sejam barulhentas de forma positiva em jogos movimentados; (3) rapidez – crianças aprendem rápido e esquecem rápido, é preciso revisar constantemente o que foi ensinado; (4) sentidos – crianças gostam de usar seus sentidos; além de falar, precisam ver, ouvir, tocar, cheirar e provar; (5) imaginação – o professor deve aproveitar o fato de confundirem fantasia com realidade; (6) entusiasmo – o professor deve acompanhar a alegria e o entusiasmo das crianças para o benefício de todos; (7) tempo – crianças são crianças, não se deve esperar demais, pois tudo acontece com o decorrer do tempo.

Além disso, a autora enfatiza que, dos três aos seis anos de idade, as crianças são muito instáveis em suas emoções e ambivalentes no tratamento dos colegas. Podem ser amigáveis ou agredir sem motivo a mesma pessoa. Não agem de forma sistemática, não sabem esperar e nem sempre estão dispostas a realizar as atividades propostas. Também gostam de se auto-afirmar tomando os brinquedos dos outros, falando o tempo todo e interrompendo a atividade para receber atenção. Há dias em que os alunos estão tão cansados ou agitados que fica impossível trabalhar. O professor deve ser flexível e ter outras atividades

¹² Tradução nossa de: “Always begin the lesson with the same routine. Use an activity which will both draw the class together and make them realise that the English lesson has begun, such as a song or rhyme that they know well. Never start with anything new. (...) Always finish the lesson with the same routine so that the children realise that the lesson has finished”.

preparadas para essas ocasiões. Quando as crianças estão cansadas, pode ser uma boa idéia deixá-las desenhar. Quando estão agitadas, pode ser melhor levá-las para o pátio e fazer um jogo movimentado. Vários fatores externos podem influenciar o comportamento das crianças: o clima, a proximidade do final do dia ou do ano, alguma novidade na escola, desinteresse, cansaço, etc. O professor precisa estar preparado.

Roth lembra que, com o tempo, como a criança passa a se sentir mais a vontade com o professor, ela começa a buscar o contato físico como sinal de afeição que lhe transmita segurança. O professor deve estar atento para propiciar esse contato para a criança sempre que necessário, pegando-a no colo, apoiando a mão sobre seu ombro, segurando suas mãos, etc. Da mesma forma, a disciplina melhora com o tempo, e o professor aprende a lidar com a turma e com cada criança individualmente. Nos dias em que a aula se torna impossível, o professor pode deixar a turma brincar e aproveitar para conversar com cada aluno, dando-lhe atenção e avaliando seu progresso.

Porém, mesmo quando as crianças não estão agitadas ou cansadas, o professor deve propor atividades curtas e variadas, pois os momentos de atenção de uma criança não duram muito tempo. Segundo Jensen (1995), a maioria das crianças consegue focalizar sua atenção por um número de minutos igual a sua idade mais dois. Por exemplo, uma criança de três anos de idade consegue prestar atenção a um único foco por, no máximo, cinco minutos. Portanto, cada atividade não deve ultrapassar esse tempo. Por isso, um determinado conteúdo não se esgota em uma única atividade e precisa ser repetido várias vezes, mas de formas diferentes. Tudo deve variar na aula, inclusive a maneira de falar (sussurro, voz alta, grave, etc.) e de olhar (caretas, expressões faciais exageradas) do professor, embora alguns jogos possam ser utilizados várias vezes, porque as crianças gostam de brincar com a mesma coisa repetidamente.

Quanto aos procedimentos para o ensino de inglês, Roth sugere ao

professor: (1) falar inglês sempre que possível, e fazer isso com velocidade, sotaque e entonação normais, usando frases completas, mesmo que estas contenham estruturas ainda não ensinadas para a turma; (2) ser paciente, pois algumas crianças passam um longo período de silêncio antes de começar a usar a nova língua; (3) falar a mesma coisa várias vezes, se necessário, para garantir que todos tenham ouvido, olhando para o professor enquanto este faz um gesto ou mímica, que os alunos devem repetir junto com as palavras ouvidas, pois mais tarde as crianças associarão o gesto àquilo que foi dito; (4) não corrigir demais a pronúncia, pois depois de ouvir muitas vezes, os alunos acabam pronunciando corretamente (por isso canções e rimas são tão importantes); (5) dar instruções da seguinte forma: “*Listen!* Escutem! *Listen!*” – inserindo a tradução para a língua materna no meio de duas repetições da instrução dada em inglês.

Finalmente, Roth aconselha ao professor:

Nessa fase, as crianças precisam aprender a gostar da língua, mais do que qualquer outra coisa, e este deve ser seu principal objetivo. Isso não significa que elas não aprenderão muito – aprenderão sim, e você ficará surpreso com o tanto que aprendem – mas elas têm vários anos à sua frente para aperfeiçoar a língua. Se você proporcionar-lhes as primeiras experiências com o inglês dentro de uma atmosfera afetiva e através de atividades que elas gostam, há uma boa chance de que seu aluno se saia bem em inglês no futuro.¹³ (Roth, 1998, p. 23)

As sugestões de Roth mostram que, embora o ideal de ensino de língua estrangeira extensivo às outras disciplinas nem sempre possa ser posto em prática, é possível ensinar inglês com aulas esporádicas em uma escola comum e obter bons resultados. O ensino de inglês (ou de qualquer língua estrangeira) é

¹³ Tradução nossa de: “At this level, children need more than anything to learn to like the language, and this should be your main objective. This does not mean that they will not learn very much – they will, and you will be surprised by how much they learn – but they have years ahead of them to perfect the language. If you give

vantajoso para a criança, desde que suas necessidades sejam respeitadas e que suas capacidades sejam estimuladas ao invés de subestimadas. Para tanto, é preciso conhecimento de inglês e de educação infantil, pois “não se pode ensinar algo a uma criança pequena sem educá-la primeiro”¹⁴ (Roth, 1998, p. 5).

Resumindo, o ensino de língua estrangeira para essa faixa etária envolve desde a organização da sala de aula até o modo de falar do professor. Crianças tem imaginação, energia e entusiasmo. Fazem barulho, são emocionalmente instáveis e perdem o interesse rapidamente. O professor deve proporcionar atividades curtas e variadas, sem perder de vista a necessidade de repetir os conteúdos ensinados e de manter uma rotina diária. Também deve estar preparado para os dias em que é impossível trabalhar. Crianças têm tempo de sobra para aprender. O professor precisa ter paciência e conhecimento.



them the early experience of learning English in an affectionate atmosphere and through activities they enjoy, there is a good chance that your pupils will do well in English later”.

¹⁴ Tradução nossa de: “You cannot teach something to a very young child without educating him first”.

3

METODOLOGIA

Embora venha a apresentar alguns dados estatísticos, esta não é uma pesquisa de abordagem quantitativa. Trata-se de uma pesquisa essencialmente qualitativa, que descreve, o mais detalhadamente possível e por ângulos diferentes, o processo de aprendizado de língua de uma criança. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois é centrada em um único indivíduo. Estudos de caso são geralmente longitudinais, ou seja, acompanham o indivíduo por um período de tempo relativamente longo enquanto traçam um aspecto do desenvolvimento lingüístico. Esta pesquisa acompanhou um sujeito durante dois anos, investigando seu processo de aprendizado da língua inglesa. Reconhecemos que, idealmente, o período de acompanhamento deveria ser maior, para que fosse possível chegar a conclusões mais definitivas sobre o futuro escolar do sujeito investigado. Lembramos, porém, que esta é uma pesquisa em nível de Mestrado, que só disponibiliza ao pesquisador dois anos de estudo. Apesar dessa limitação de tempo, acreditamos que os resultados obtidos com este estudo serão válidos. Embora o estudo de caso não possibilite generalizações que uma pesquisa estatística pode proporcionar, essa abordagem

pode ser muito útil e produtiva para a área de ensino de línguas (BROWN, 1988, p. 2).

3.1 População

Por tratar-se de um estudo de caso, nossa pesquisa conta com um único sujeito, que doravante chamaremos de Lucas. Nosso sujeito somente será comparado com seus colegas de aula para fins de esclarecimento da metodologia de ensino empregada ou para comprovação dos resultados. Lucas é um menino que, com 1 ano e 10 meses de idade, começou a receber aulas de inglês na escola infantil que freqüentava. Nossa investigação acompanhou Lucas dos 2 anos e 8 meses (março de 1999) aos 4 anos e 5 meses de idade (dezembro de 2000). Ele é proveniente de uma família de classe média-alta que lhe possibilitou acesso aos mais variados recursos educacionais desde cedo. Seu pai fala bem inglês e alemão. Sua mãe é professora universitária de inglês e também conhece outras línguas. Lucas não é bilíngüe, mas sempre esteve em contato estreito com a língua inglesa e também com outras línguas, porém em menor grau. Desde o início da vida, seus pais tentam ensiná-lo a gostar de inglês e a saber algumas canções, palavras e frases nessa língua. Em maio de 1998, quando começou a ter aulas de inglês na escola infantil, já sabia cantar algumas canções, recitar rimas e dizer algumas palavras em inglês.

A maior parte dos colegas de aula de Lucas na escola infantil também são provenientes de classe média-alta, mas não têm falantes de inglês na família que tentem ensinar essa língua em casa. Porém, não podemos afirmar que o único contato das crianças com a língua inglesa aconteceu na escola porque o acesso a línguas estrangeiras pode ocorrer através dos meios de comunicação e também através de parentes que estudam inglês.

Durante o ano de 1999, as aulas de inglês na escola foram ministradas por seis estudantes do curso de Letras da UFRGS. Uma delas era formanda e as demais estavam em diferentes semestres do curso. Lucas teve aulas sempre com a mesma professora ou dupla de professoras durante o ano. Em 2000, a escola contratou uma empresa particular para ministrar as aulas de inglês para todas as turmas.

3.2 Instrumentos

Com o intuito de realizar uma pesquisa mais qualitativa do que quantitativa, obtendo informações variadas e sob pontos-de-vista diferentes, optamos pela triangulação pesquisadora-pais-professoras. Utilizaremos, portanto, as seguintes fontes de coleta de informações:

- Doze horas de gravação em vídeo e áudio (simultaneamente) das aulas de inglês realizadas na escola de outubro a dezembro de 1999.
- Observações e anotações feitas pela pesquisadora durante as reuniões semanais realizadas pelas professoras de inglês durante todo o ano de 1999. As anotações tratam do comportamento dos alunos nas aulas de inglês e em outras atividades da escola, assim como da auto-avaliação das professoras a respeito das aulas e dos resultados obtidos com os alunos.
- Entrevista com as professoras das turmas filmadas para avaliar os resultados obtidos com as aulas.
- Questionários aplicados aos pais dos alunos da escola para investigar o tipo de estímulo ao aprendizado e o tipo de insumo de inglês (quando há) a que o aluno tem acesso em casa ou em outros ambientes extra-classe, assim como para verificar a impressão dos pais quanto ao processo de

aprendizagem de seus filhos.

- Duas horas de interação entre o sujeito e seus pais gravadas em áudio sem a presença da pesquisadora.
- Entrevista com os pais do sujeito para verificar sua avaliação do processo de aprendizado do filho, assim como os comportamentos lingüísticos e não-lingüísticos observados em casa.

3.3 Procedimentos

Definidos os objetivos desta investigação, iniciou-se a pesquisa teórica para compor a revisão bibliográfica que serviria de base para as análises. Ao mesmo tempo, teve início a coleta de informações. Durante todo o ano de 1999, as reuniões semanais das professoras de inglês foram freqüentadas pela pesquisadora, que fez anotações sobre os objetivos e os procedimentos de aula. Em outubro do mesmo ano, a pesquisadora compareceu a uma reunião entre as professoras de inglês, sua coordenadora e a equipe de coordenação pedagógica da escola, onde foi feita uma avaliação geral dos resultados parciais obtidos com as atividades de inglês desenvolvidas. Nessa reunião, a diretora da escola permitiu a filmagem das aulas, que ocorreram de outubro a dezembro do mesmo ano. As aulas de inglês foram gravadas em áudio e vídeo (simultaneamente) pela pesquisadora. Durante o período de filmagem, os pais dos alunos receberam um questionário (Anexo 1) para preencher e devolver à pesquisadora. Esse questionário destinava-se a descobrir a opinião dos pais quanto ao ensino de inglês na educação infantil, o tipo de estímulo ao aprendizado e o tipo de insumo de inglês acessível às crianças.

Findo o ano, as aulas de inglês terminaram e Lucas voltou a ter contato

com a língua somente em casa. Após o período de férias, em março de 2000, a mãe de Lucas gravou em áudio, sem a presença da pesquisadora, uma hora de interação com o filho, tentando demonstrar o que Lucas sabia de inglês aos 3 anos e 8 meses de idade. Quando o ano letivo iniciou, Lucas passou a ter aula de inglês com uma nova professora, membro de uma empresa contratada pela escola. Como não houve acordo para permitir a filmagem dessas aulas, obtivemos dados através dos pais de Lucas. Seus relatos sobre o aprendizado do filho durante o ano foram anotados pela pesquisadora. No fim do ano, em dezembro de 2000, a mãe de Lucas gravou em áudio mais uma hora de interação com o filho aos 4 anos e 3 meses de idade, mostrando as mudanças que haviam ocorrido. No mesmo mês, a pesquisadora entrevistou a mãe de Lucas seguindo o roteiro de entrevista apresentado no Anexo 2 e entrevistou as primeiras professoras de Lucas (Anexo 3) para obter uma auto-avaliação após um ano de distanciamento.

3.4 Análise das Informações

Este trabalho procedeu à análise de vários tipos de informações. Somente uma das fontes de informação pôde ser analisada quantitativamente: os questionários preenchidos pelos pais. Esse questionário foi planejado pela pesquisadora de forma que as informações obtidas pudessem ser inseridas diretamente em um programa de computador (SPSS Win 6.1s) que avalia estatísticas. Após a inserção dos dados, o programa produz resultados numéricos que serão apresentados e interpretados no próximo capítulo. Todas as demais fontes de informação foram analisadas qualitativamente, de forma descritiva e detalhada. As entrevistas com a mãe de Lucas e com as professoras do primeiro ano são apresentadas ao longo do capítulo 4. As gravações, tanto em áudio como

em vídeo, são apresentadas e analisadas passo a passo, conforme os objetivos deste trabalho. Também serão levadas em consideração as anotações e observações da pesquisadora, durante os dois anos de estudo, como uma das fontes de informação sobre o processo de ensino e de aprendizado acompanhado durante esse período.

3.5 Limitações do Estudo

Nossa principal limitação é o tempo: este estudo foi colocado em prática de março de 1999 a dezembro de 2000. Não contemplamos o acompanhamento do progresso do sujeito durante sua vida escolar posterior, o que poderá ser feito em outros estudos por pesquisadores interessados nessa área do conhecimento.

Uma outra limitação que tivemos de enfrentar não estava prevista e surgiu no segundo ano da pesquisa: a impossibilidade de filmar as aulas de inglês ministradas pelos membros da empresa particular contratada pela escola. Como a empresa também não se dispôs a fornecer qualquer tipo de informação sobre sua metodologia de ensino, nosso único acesso àquilo que ocorria na escola durante o segundo ano da pesquisa foi a mãe do sujeito, que relatou o que observou na escola e o que ocorreu com a produção oral do filho. Pudemos comprovar o ocorrido comparando a produção de Lucas antes e depois das aulas realizadas durante o segundo ano. O registro foi feito através de gravações em áudio.



4

RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo, relataremos o que transcorreu durante a pesquisa desde o seu início em março de 1999 até o final do ano 2000. Para tanto, optamos por dividir o capítulo em seções que contemplassem os grupos humanos envolvidos e os procedimentos adotados por essas pessoas que tornaram possível a realização da pesquisa. Assim, este capítulo abordará as reuniões das primeiras professoras, como as aulas eram desenvolvidas, o comportamento de Lucas na escola e em casa, os resultados obtidos com as aulas, a opinião dos pais, o papel da escola, os problemas enfrentados e as conseqüências da troca de professora no segundo ano da pesquisa.

4.1 O Ambiente Inicial

Filho único, proveniente de uma família de classe média-alta, Lucas sempre recebeu toda a atenção de seus pais e teve acesso a todos os recursos materiais de que a família dispunha. O pai de Lucas tem curso superior e fala

duas línguas estrangeiras (inglês e alemão), a mãe de Lucas tem doutorado, é professora universitária de inglês e conhece um pouco de francês. Ambos são pessoas cultas, que trabalham fora em empregos fixos, mas com horário flexível, o que lhes permite levar e buscar o filho na escola e acompanhá-lo durante todo o tempo em que está em casa. Lucas não tem babá. Quando não está na escola, fica com os pais. Lucas não assiste a programas de televisão, somente fitas de vídeo. Possui várias fitas com desenhos animados de Walt Disney, que ele escolhe e assiste quando quer. A maioria das fitas são dubladas em português, mas alguns dos desenhos estão também em versão legendada. Assim, Lucas pode escolher entre assistir ao desenho falado em português ou em inglês. Geralmente (cerca de setenta por cento das vezes, segundo a mãe) ele prefere em inglês. Algumas vezes, Lucas assiste os filmes na companhia dos pais, outras vezes, assiste sozinho.

Além das fitas, Lucas dispõe de vários livros de contos de fada e histórias infantis em português e em inglês, que seus pais lêem para ele. Lucas também escuta CDs de músicas em inglês e até aprendeu a cantar algumas. Costuma também usar o computador, o video-game e outros jogos que apresentam palavras em inglês. Porém, o principal meio de contato de Lucas com a língua inglesa são os momentos de interação com seus pais. Nesses momentos, Lucas brinca de recitar rimas, cantar, nomear objetos, falar dos personagens das histórias infantis, etc. O uso de todos esses recursos manteve Lucas em contato estreito com a língua desde o início da vida. Outras línguas estrangeiras também faziam parte das brincadeiras, porém em menor grau. Assim, em maio de 1998, quando começou a ter aulas de inglês na escola, já sabia cantar algumas canções, recitar rimas e dizer algumas palavras em inglês.

A escola que Lucas frequentou de 1997 a 2000 é uma creche e escola de educação infantil particular de Porto Alegre. Atende a crianças de 0 a 6 anos de idade, em turmas de doze alunos em média. Funciona em uma casa ampla

construída em um vasto terreno arborizado. Dispõe de biblioteca, brinquedos de *playground* e piscina térmica coberta. Conta com nutricionista, psicóloga e pedagoga, além do pessoal de apoio. Oferece educação física, natação, música, informática e inglês. A proposta da escola é proporcionar às crianças uma sólida construção de oportunidades para que seu desenvolvimento social, moral, cognitivo, afetivo, motor e lingüístico ocorra de forma harmoniosa. A escola não segue nenhuma linha pedagógica específica e procura atuar segundo uma “mescla” de teorias, conforme declarou a diretora da escola.

4.2 Inglês em Casa

A intenção dos pais de Lucas não era ensinar inglês, era expô-lo ao som, tanto de inglês quanto de outras línguas, pois eles não sabem que exigências o mercado de trabalho fará quando Lucas for adulto. Ambos esperam que, se Lucas precisar ou tiver a oportunidade de ir para outro país, possa dispor desse instrumento. Para tanto, expuseram Lucas à pronúncia dos sons da língua inglesa, a algumas canções, palavras e expressões, e a informações de cunho cultural sobre a Inglaterra e os Estados Unidos que pudessem despertar o interesse de Lucas para aprender inglês. Ambos os pais participaram dessa empreitada, mas a mãe foi mais atuante. A família pretende viajar para a Grã-Bretanha quando Lucas completar sete anos. Seus pais esperam que ele possa aproveitar a viagem o máximo possível, por isso tentaram mostrar a língua e os lugares que ele poderá visitar, como Tower Bridge, Big Ben, Lock Ness, etc.

Nos momentos em que a família estava reunida, os pais de Lucas tentavam utilizar inglês no meio das brincadeiras e conversas. Não havia um momento de sentar e ensinar inglês, pois a língua era inserida na brincadeira com perguntas como: “onde mora o Peter Pan?” Ou: “como é o nome disso em

inglês?” Segundo os pais, o interesse de Lucas pelas brincadeiras não residia na língua, mas na conversa, na atenção que os pais dispensavam a ele falando sobre um assunto. Os assuntos das conversas eram determinados por aquilo que estava interessando a Lucas no momento. Por exemplo, durante o período em que Lucas assistia muito a “Cinderela”, as conversas giravam em torno do vocabulário dessa história. Lucas costumava repetir as falas dos personagens enquanto assistia ao desenho animado.

Além dos filmes, Lucas também apreciava muito recitar rimas infantis (*Nursery Rhymes*), principalmente aquelas que envolviam movimento corporal. Lucas demonstrava interesse espontâneo por todas essas atividades, pedia as brincadeiras, os filmes e as histórias sem que ninguém sugerisse. Era um hábito familiar ler histórias na cama antes de levantar. Lucas escolhia o livro que desejava. Às vezes, escolhia em português, outras vezes, em inglês. Os pais de Lucas não tinham nenhum método em mente quando usavam inglês com o filho, não pensavam em ensinar. Falavam normalmente um pouco em cada língua.

A mãe de Lucas era quem normalmente o trazia da escola e, no caminho, perguntava-lhe sobre seu dia escolar, incentivando-o a contar-lhe o que aprendera na aula de música, informática ou inglês. Ele nunca queria mostrar o que aprendera e ficava levemente incomodado quando os pais começavam a perguntar muito o que tinha acontecido na aula, quem estava presente, etc. Às vezes, Lucas inventava coisas que não tinham acontecido para fugir das perguntas (dizia que a professora não tinha ido, por exemplo). Por isso, os pais perguntavam sobre a aula indiretamente, ou seja, ao invés de perguntar como tinha sido a aula de inglês, perguntavam o que Lucas tinha aprendido na escola aquele dia. Assim, se por acaso tivesse havido aula de inglês, o relato de Lucas denunciaria. Ele nunca tomava a iniciativa de contar o que tinha aprendido, nem ficava exibindo seu conhecimento de inglês. Os únicos momentos em que Lucas demonstrava espontaneamente o que sabia ocorriam quando ele identificava

palavras conhecidas em músicas ou filmes. Por exemplo, ao escutar uma canção que costumava ouvir no caminho para casa, Lucas dizia: “olha, ele falou *my love!*” Isso acontecia em qualquer língua, inclusive português. Segundo a mãe, brincar de inglês era tão natural para ele quanto brincar de qualquer outra coisa. Por isso, para conseguir acompanhar o que vinha sendo feito na escola, os pais tinham de perguntar do jeito certo, no momento certo. No início do primeiro ano de aulas, por exemplo, Lucas aprendeu as cores e seus pais procuraram reforçar esse vocabulário, apontando as cores que viam pela rua e pedindo que Lucas as nomeasse em inglês. Lucas não tinha tema de casa durante a semana. Somente na sexta-feira recebia um trabalho que deveria levar pronto na segunda-feira. Seus pais utilizavam esses temas de casa e outros momentos de interação familiar espalhados ao longo da semana para expor o filho à língua estrangeira.

O contato com a língua inglesa nunca foi forçado, só ocorria quando Lucas estava disposto e só se estendia enquanto Lucas demonstrava interesse e tinha tempo livre. Por exemplo, em três horas de conversa natural, falavam uma ou duas expressões em inglês, a não ser quando estavam assistindo a um filme. Os pais só provocaram o uso contínuo da língua nos momentos de fazer as gravações necessárias para o presente estudo, pois pretendiam demonstrar para a pesquisadora o quanto Lucas sabia. De fato, o que podemos verificar nas fitas é o registro de mais um dos tipos de brincadeiras promovidos em família. Sua mãe relatou que “ele ficou bem contente de brincar de falar no gravador em inglês”. Cada gravação durava no máximo dez minutos, porque Lucas cansava da brincadeira e dizia que não queria mais. O registro, então, continuava em outro dia. Descreveremos abaixo três exemplos de interação entre a mãe e o filho que foram colhidos em março de 2000, antes do início do segundo ano de aulas na escola, quando Lucas tinha 3 anos e 8 meses de idade.

EXEMPLO I:

Mãe: *Qual é essa cor?*

Lucas: *White. (sussurando)*

Mãe: *Mais alto.*

Lucas: *White*

Mãe: *E essa?*

Lucas: *Black.*

Mãe: *E esta?*

Lucas: *Hum...*

Mãe: *E esta?*

Lucas: *Yellow.*

Mãe: *E esta?*

Lucas: *Não me lembro.*

Mãe: *Tá, e essa aqui?*

Lucas: *Blue.*

Mãe: *E está?*

Lucas: *Green.*

Mãe: *E esta?*

Lucas: *Pink.*

Mãe: *E esta?*

Lucas: *Red.*

Mãe: *Isso, a cor do Inter, red.*

Lucas: *Red.*

Mãe: *Do Inter. (silêncio) Tá.*¹⁵

¹⁵ A partir desse exemplo, caberia uma investigação sobre o uso continuado de dêiticos e sua importância para a aquisição da linguagem. Não abordaremos o assunto nesta dissertação, mas tal estudo poderá ser realizado em pesquisas subseqüentes.

EXEMPLO II:

Mãe: *Vai.*

Lucas (*cantando*): *Quem tem medo do big bad wolf...*

Mãe (*interrompendo*): *Não, em inglês, filho.*

Lucas: *Who's afraid of the big bad wolf, big bad gwoolf (/gwYlf/), big bad goolf (/gYlf/)? Who's afraid of the big bad goolf (/gYlf/), big bad goolf (/gYlf/)?*

Mãe: *Estás fazendo big bad goolf, é wolf (/wYlf/). (cantando) Who's afraid of the big bad wolf, big bad wolf, big bad wolf? Who's afraid of the big bad wolf, big bad wolf. (falando) Mas tu vai ter que cantar um pouco mais alto, senão não vai aparecer aí. Esse gravador não é muito bom. Canta mais alto.*

Lucas: *Who's afraid of the big bad goolf...*

Mãe (*interrompendo*): *Wolf.*

Lucas: *...big bad gloolf (/glYlf/)...*

Mãe: *Wolf.*

Lucas: *Wolf.*

Mãe (*junto com a fala anterior de Lucas e rindo*): *Que que é, que que é esse goolf, é wolf.*

Lucas: *...big bad oolf (/Ylf/), big bad oolf? Who's afraid of the big bad oolf, big bad oolf?*

Mãe: *Diz assim: wolf.*

Lucas: *Mas eu não sei como é.*

Mãe: *Não sabe dizer wolf? Wolf é o lobo mau, né? (silêncio) Então, tá.*

EXEMPLO III:

Mãe: *Sabe aquele lugar que a gente tem que atravessar o mar pra chegar lá, a Inglaterra? Como é que se diz Inglaterra em inglês?*

Lucas: *London.*

Mãe: *Não, London é a capital da Inglaterra. Inglaterra é England.*

Lucas: *England.*

Mãe: *England. Quem é que mora na Inglaterra?*

Lucas: *Peter Rabbit.*

Mãe: *Peter Rabbit. A... (inaudível). Quem mais mora na Inglaterra?*

Lucas: *Senhor McGregor.*

Mãe: *Senhor McGregor. Que tem a horta aonde o Peter Rabbit vai.*

Quem mais mora na Inglaterra?

Lucas: *Peter Pan.*

Mãe: *Peter Pan mora na Inglaterra, na Terra do Nunca, Neverland, na Inglaterra. Quem são os amiguinhos do Peter Pan?*

Lucas: *(silêncio)*

Mãe: *A Wendy.*

Lucas: *Wendy. Miguel.*

Mãe: *O Miguel. João.*

Lucas: *João.*

Mãe: *Quem mais mora na Inglaterra, que mora perto de Regent's Park?*

Lucas: *Aristogatas.*

Mãe: *Não, Aristogatas moram à Paris (/apa∪{i/). É num outro lugar. É na França, Paris. Não é em... Não é Aristogatas. É... É... Quem é que mora ali, que tem amigos e toca música, mora perto de um parque bonito, vai passear no parque sempre.*

Lucas: *Quem?*

Mãe: *Quem que mora no parque, perto do parque, quer arrumar uma namorada, uma pra ele e uma pro companheiro dele.*

Lucas: *Quem?*

Mãe: *Pongo.*

Lucas: *Pongo.*

Mãe: *Pongo dos Dálmatas.*

Lucas: *E o Roger.*

Mãe: *E o Roger. Quem mais?*

Lucas: *Anita.*

Mãe: *Anita. A Cruela Cruel. Todo mundo mora na Inglaterra. Quando tu for na Inglaterra, tu vai visitar todos eles.*

Lucas: *Até a Cruela.*

Mãe: *Até a Cruela, claro.*

Lucas: *Mas ela... mas pra ela... pra mim ela é bonzinha pra mim.*

Mãe: *Sim. Deixa eu ver o que que tem mais aí. Te lembra que a bruxa Onilda viajou pra Inglaterra?*

Lucas: *Sim.*

Mãe: *E viajou pra Escócia também, né? Ela foi visitar um monstro amigo dela na Escócia. Te lembra do nome do monstro?*

Lucas: *Monstro do Lago Ness.*

Mãe: *É, o monstro do Lago Ness. Loch Ness, né?*

Lucas: *Monstre. (/ʊmˈnstrə/)*

Mãe: *Monster. (/ˈmɒnstər/)*

Lucas: *Monstre.*

Mãe: *Monster.*

Lucas: *Mons...*

Mãe: *Ó minha língua ó, monster.*

Lucas: *Monstre. (pausa) Mas é o fim da fita.*

Mãe: *Tá, muito obrigada pela ajuda hoje, tá? A Simone vai ficar contente.*

Esses exemplos revelam qual é o estilo da mãe de Lucas ao tentar brincar e ensinar ao mesmo tempo. Embora tenha afirmado que nunca tentou “ensinar” inglês, ela atua muitas vezes como professora, insistindo na precisão de pronúncia, mas respeitando o limite de tolerância da criança. No exemplo I, quando Lucas diz “não lembro”, a mãe diz “tá” e muda o foco para outra cor, não insistindo naquilo que ele não sabe e seguindo adiante para o que ele sabe. Quando a cor é o vermelho (*red*), a mãe revela ter associado, em outra ocasião, a cor vermelha ao time de futebol Internacional, ou seja, utilizou como estratégia a associação de uma palavra a algo significativo para a criança. Veremos mais adiante que essa estratégia também é utilizada na escola.

O exemplo II revela que Lucas conhece a música do lobo mau em ambas as línguas. Embora tenha misturado as duas na primeira tentativa (“quem tem medo do *big bad wolf*”), ele sabe quando está falando português e quando está falando inglês, pois ao ouvir a mãe dizer “em inglês, filho”, ele passa a cantar em inglês. Esse exemplo também revela de forma mais acentuada a preocupação da mãe com a pronúncia. Ela chega a apontar explicitamente o erro cometido e a indicar a forma correta: “estás fazendo *big bad goolf*, é *wolf*”. Diante da recorrência do erro, a mãe interrompe a canção três vezes com a forma certa e, ao final, pede que Lucas repita a forma *wolf*. Porém, sem obter a resposta esperada, desiste e diz “então, tá”.

A mistura de códigos lingüísticos que ocorreu na primeira tentativa de cantar a música aparece durante todo o exemplo III. Podemos verificar que a conversa transcorre em português e que as palavras em inglês aparecem ora integradas à estrutura gramatical da língua portuguesa (“*London* é a capital da Inglaterra.”), ora separadas (“na Terra do Nunca, *Neverland*, na Inglaterra”). Discutiremos o uso dessas estratégias mais adiante. Verificamos também, no exemplo III, a preocupação da mãe em informar e despertar o interesse da criança por aspectos culturais relacionados aos falantes de língua inglesa:

“quando tu for na Inglaterra, tu vai visitar todos eles.”

Além disso, podemos perceber que a preocupação com a pronúncia não é deixada de lado, mesmo tratando-se de uma conversa sobre personagens que moram na Inglaterra. Quando Lucas pronuncia *monster* de forma incorreta, a mãe insiste três vezes na forma certa e também acaba desistindo diante da recorrência do erro. Entretanto, as desistências da mãe terminaram de uma forma positiva: “tá, muito obrigada pela ajuda hoje”, no exemplo III; e “não sabe dizer *wolf*? *Wolf* é o lobo mau, né? Então, tá”, no exemplo II.

Outro ponto relevante é a presença de uma expressão em outra língua: “à *Paris*” – corretamente pronunciada em francês. Lucas não tem contato apenas com a língua inglesa, como já mencionamos, tem também com outras línguas, embora inglês seja prioridade. O avô materno de Lucas é falante nativo de italiano e, eventualmente, utiliza essa língua com o neto. O avô paterno só aprendeu português após os quinze anos de idade e, às vezes, tenta comunicar-se com Lucas em sua língua materna: alemão. A mãe e uma das avós de Lucas estudaram francês na escola e também tentam usar algumas expressões dessa língua de vez em quando. Já a língua espanhola é apresentada a Lucas por seus pais através de frases feitas. Por exemplo: “*El pueblo unido jamás será vencido!*”; “*Hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás!*” Lucas repetiu essas frases em uma das interações com a mãe gravadas em áudio. Além disso, como a família costuma ir à praia no verão, encontra muitas crianças argentinas e uruguaias, com as quais Lucas aprendeu algumas palavras em espanhol.

Se fosse possível delimitar o uso de cada uma dessas línguas estrangeiras na família, os pais de Lucas acreditam que a ordem de prioridade seria a seguinte: inglês, alemão, italiano, francês e espanhol. Entretanto, segundo eles, inglês tem prioridade sobre as demais e, mesmo assim, ainda é pouco usada em comparação com a língua portuguesa, que ocuparia, segundo os pais, mais de

noventa e nove por cento das conversas.

O que surpreendia os pais era o fato de Lucas aprender coisas sozinho, sem que eles ou a escola tivessem ensinado. Por exemplo, Lucas gostava de ouvir sempre a mesma fita no caminho para casa. Um dia, ele passou a cantar o refrão de uma música que os pais nunca pensariam em ensinar, por ser muito extenso. Quando assistia a seus desenhos legendados, Lucas costumava repetir falas inteiras dos personagens, sem nenhum erro. Segundo a mãe, Lucas não sabia exatamente o que significavam as falas, mas conhecia bem o enredo e sabia o que estava acontecendo no filme porque já tinha assistido em português.

Quando Lucas tinha 2 anos e 11 meses, a família recebeu durante 15 dias a visita de uma inglesa que não falava português. Lucas e a visita conseguiram se comunicar com palavras e gestos. Ela deu-lhe um quebra-cabeça de presente e dizia coisas que ele logo assimilou, como “*look here*”, por exemplo. Logo ele também apontava para as peças do jogo e dizia “*look here*”. De manhã, Lucas dizia: “*Good morning, did you sleep well?*” Ele escutava os pais e a visita dizerem essa frase de manhã. Os pais o ensinaram a dizer o mesmo e ele falava para a visita, mesmo sem saber exatamente o que significava. Segundo sua mãe, Lucas sabia que aquela frase era o que se deveria dizer a alguém quando acordasse.

Os pais de Lucas consideram que tudo aquilo que se faz na família é aula, pois a família é nossa primeira escola. Admitem que foram também professores do próprio filho. Entretanto, o que tentaram oferecer a Lucas não eram aulas programadas com conteúdo didático, eram no máximo aulas intuitivas. Uma de suas preocupações constantes era presentear o filho com tudo de bom que pudessem oferecer sem causar estresse à criança. Por isso, tentaram expô-lo à língua inglesa de forma prazerosa, sem forçá-lo a fazer coisa alguma. Mesmo quando se sentiam tentados a exhibir o filho para os parentes, o máximo que faziam era perguntar se Lucas queria cantar para o tio ou a tia ver. Às vezes,

ele cantava, outras vezes, não queria. Portanto, tendo em vista os objetivos dos pais de Lucas, podemos concluir que tiveram sucesso.

4.3 As Primeiras Professoras de Inglês na Escola

Em maio de 1998, o NAP-RS e a escola que Lucas freqüentava firmaram um acordo com o intuito de iniciar o ensino de língua inglesa para crianças de um a seis anos de idade ainda não alfabetizadas. Um grupo de graduandas voluntárias do curso de Letras reuniu-se e começou a planejar a criação e a aplicação de atividades de ensino de inglês para as turmas de Pré-maternal, Maternal I e II, Jardim A e B. Uma parte do grupo passou a pesquisar os assuntos relacionados ao ensino de inglês para crianças, enquanto a outra parte reuniu os materiais didáticos de que dispunha e iniciou a prática de ensino em caráter experimental. Lucas tinha, então, 1 ano e 10 meses de idade e era aluno da turma de Pré-maternal. Das atividades de inglês realizadas na escola durante esse ano não temos registro.

No ano seguinte, em 1999, quando a pesquisadora começou a acompanhar as atividades, as professoras de inglês estavam dando uma aula semanal de aproximadamente meia hora para todas as turmas da escola. Lucas freqüentava a turma de Maternal I e estava tendo aulas de inglês pelo segundo ano consecutivo, sempre com o mesmo grupo de professoras. Durante todo o ano letivo de 1999, esse grupo de professoras reunia-se com sua coordenadora (da UFRGS), uma vez por semana, em encontros que duravam de uma a três horas. Nas reuniões, o grupo relatava as experiências de aula, trocava informações e planejava as aulas seguintes. A pesquisadora participou de todas essas reuniões, ouvindo e fazendo sugestões.

Inicialmente, o grupo acordou que, em se tratando de crianças não

alfabetizadas, a linguagem escrita não seria utilizada. Mais do que isso, a escrita deveria ser evitada, devido à hipótese de que as crianças poderiam ter dificuldade em aceitar o símbolo escrito específico da língua inglesa após terem aprendido uma palavra somente através de sua representação sonora. As professoras supunham que os alunos pudessem confundir a escrita em inglês com as formas já conhecidas do português, passando a ler “*moon*”, por exemplo, como /mon/ ao invés de /mu:n/. Essa hipótese foi refutada mais tarde, quando se percebeu que as crianças a partir dos quatro anos de idade tinham curiosidade em saber como a palavra aprendida era escrita. Após a surpresa inicial causada pela representação gráfica estranha às crianças, estas satisfaziam sua curiosidade e acabavam aceitando bem o símbolo, embora não o utilizassem porque não tinham aprendido ainda a escrever. Apesar de não serem alfabetizadas, as crianças já tinham intimidade com as letras e com suas combinações na língua portuguesa. Portanto, provou-se inadequado evitar a escrita. O grupo decidiu mostrar a representação gráfica de uma palavra quando as crianças assim o pedissem, e somente se pedissem. A presença da escrita nas aulas passou a ser diretamente proporcional ao interesse das crianças, o qual aumentava de acordo com a idade e com a intimidade com as letras.

Além da questão da escrita, outro problema foi tema de muitos encontros: o conteúdo lingüístico. No início das aulas, o grupo esperava obter como resultado o aprendizado de um grande número de palavras, a memorização de canções, a utilização e criação de frases curtas. Chegou-se a discutir se as aulas seriam dadas em português ou em inglês, se as professoras poderiam falar português ou não e se permitiriam que as crianças falassem em português. Logo essa discussão foi encerrada com a conclusão de que não seria possível exigir das crianças que falassem a nova língua logo de início. Tampouco seria possível para as professoras evitar a língua portuguesa, devido à hipótese de que as crianças poderiam se sentir intimidadas ou perder o interesse por excesso de

falhas na comunicação. A insegurança das voluntárias (ainda cursando Letras) em ter de falar somente em inglês também pesou nessa decisão. O acordo final do grupo foi utilizar a língua inglesa sempre que possível, mas sem misturar os dois códigos lingüísticos na mesma frase. Decidiram evitar construções do tipo “o gato é *white*” ou “a *moon* é branca”, dando preferência a frases construídas totalmente em uma ou outra língua, traduzindo-a por completo, se necessário. Como vimos na seção anterior, os pais de Lucas não tinham essa preocupação, misturavam as duas línguas constantemente.

A questão da escrita e da mistura de códigos foram acordadas logo de início, mas uma outra preocupação só foi definida no segundo semestre: a quantidade de informações. Como o objetivo inicial era o aprendizado de muitas palavras e até frases, cada aula apresentava uma pequena revisão da aula anterior e um novo grupo de palavras. Entretanto, essa tática não apresentou o resultado esperado, pois a quantidade de informações era excessivamente grande para que pudesse ser aprendida.

No final do ano, o grupo estava satisfeito em verificar que os alunos já sabiam as cores, os números, alguns nomes de animais e objetos, que gostavam das aulas, que conseguiam cantar algumas canções, embora não perfeitamente. O grupo chegou à conclusão de que ocorreu aprendizado somente quando o conteúdo apresentado foi significativo para as crianças. Em outras palavras, de nada servia apresentar uma grande quantidade de expressões novas a cada aula se não fossem trabalhadas de forma significativa.

A qualidade passou a ter maior relevância que a quantidade, ou seja, o grupo concluiu que seria mais produtivo apresentar uma única palavra que fosse trabalhada de várias formas ou de uma única forma significativa do que se várias palavras fossem apresentadas na mesma aula de forma superficial e rápida. Por exemplo, apresentar a palavra *cat* através de uma história, de uma música ou de uma figura, fazer dobradura de gato, desenhar e pintar um gato, dar nome ao

gato, imitar um gato e outras atividades podem constituir uma aula em que somente a palavra *cat* é o foco. Desse modo, acreditava o grupo, as crianças nunca mais esqueceriam essa palavra porque ela foi trabalhada de maneira significativa. Se, ao contrário, vários nomes de animais fossem utilizados em um jogo, por exemplo, o grupo acreditava que as crianças teriam esquecido quase todas as palavras na aula seguinte.

Com base nessa convicção, as aulas passaram a ser direcionadas para atividades mais focalizadas em menor quantidade de informações. Para cumprir esse objetivo, as professoras tiveram de enfrentar o problema da escassez de material didático. A solução foi inventar brincadeiras, jogos e outras atividades, utilizar músicas infantis inglesas e estadunidenses, adaptar os materiais disponíveis à realidade da turma. As professoras relataram em sua entrevista que faziam adaptações com o máximo de cuidado, evitando modificar estruturas gramaticais. Canções eram utilizadas na íntegra ou somente com seu refrão, nenhuma adaptação era realizada. Jogos eram modificados a fim de diminuir a quantidade de vocabulário a ser trabalhado, porém sua proposta e estruturas gramaticais utilizadas permaneciam inalteradas.

Outra preocupação, que se manifestou desde o início das aulas, foi a pronúncia. As professoras eram estudantes de Letras da UFRGS, mas estavam em semestres diferentes, variando do terceiro ao oitavo. Sua coordenadora enfatizou a necessidade de que todas recebessem treinamento em fonética para não correr o risco de ensinar palavras com a pronúncia incorreta. Essa necessidade surgiu da constatação de que as estudantes pronunciavam algumas palavras de forma inadequada, por exemplo: “*pink*” (/pINk/) pronunciada como /ʊpinkI/. Este e outros erros de pronúncia mais sérios foram solucionados, embora o sotaque do português-brasileiro tenha permanecido. Essa preocupação tornou-se ainda mais relevante no momento em que o grupo chegou à conclusão

de que era mais adequado apresentar poucas palavras novas por aula, pois a menor quantidade exigia boa qualidade e a pronúncia estava aí incluída. O grupo entendia que o mais importante, nessa faixa etária, era familiarizar o aluno com o sistema sonoro da língua estrangeira e despertar o gosto pelo aprendizado dessa língua. Para cumprir esse objetivo, era necessário, além do conhecimento de inglês, a criação de aulas interessantes e agradáveis para as crianças.

Entretanto, justamente a questão mais problemática levantada durante as reuniões foi a inexperiência das professoras com o ensino infantil, que se manifestou na dificuldade em manter a atenção e a disciplina em sala de aula. O domínio de turma era tentado através da troca constante de atividades. Quando as professoras percebiam que a turma tinha perdido o interesse por uma determinada atividade, propunham outra que a substituísse e tornasse a captar a atenção das crianças. Porém, quando um dos alunos impossibilitava o andamento das atividades dos colegas interessados, as professoras tentavam conversar individualmente com esse aluno, pois eram incentivadas pela escola a resolver todos os problemas dentro da sala de aula, sem recorrer à diretoria. Assim, as professoras tinham sempre atividades extras preparadas para serem utilizadas nos momentos em que aquilo que havia sido planejado previamente não despertasse interesse nos alunos.

A falta de conhecimento sobre educação infantil persistiu, causando problemas durante todo o ano. Essa falha na formação das professoras transparecia nas aulas, que eram constantemente observadas pelas administradoras da escola. O fato de serem observadas causava ainda mais insegurança. Era comum a diretora repreender uma dada atitude da professora ou interferir diretamente na aula chamando a atenção das crianças ou opinando sobre a atividade que estava em andamento. A interferência constante revelou ser um problema de ordem mais emocional do que técnica. As professoras conheciam suas próprias limitações e agradeciam toda a ajuda que pudesse ser

dispensada, mas ficavam emocionalmente abaladas e constrangidas com as críticas e repreensões.

Na reunião realizada entre as professoras, sua coordenadora e as diretoras da escola, estas deixaram clara sua posição de que as professoras de inglês eram inexperientes com relação à educação infantil e que deveriam seguir as determinações da escola acerca da metodologia aplicada às crianças. Os membros da administração da escola não conheciam inglês, mas enfatizavam que era necessário satisfazer o aluno em primeiro lugar e que o conteúdo de inglês ensinado era menos importante do que o prazer que as crianças pudessem desfrutar em aula.

O conflito de interesses era evidente. A escola pretendia agradar aos alunos e, indiretamente, aos pais. A visão empresarial das diretoras revelava-se em seu discurso: “a prioridade é a satisfação das nossas crianças”. Uma vez que o aluno era tratado como cliente, o prazer da criança era mais valorizado do que o conteúdo lingüístico aprendido. Para as professoras, a prioridade era inversa. Enquanto tentavam ensinar o máximo possível de conteúdo lingüístico, tinham de aprender a lidar com as exigências da escola, dos pais e dos próprios alunos, acostumados a serem tratados de acordo com as regras de conduta estabelecidas pela escola.

Portanto, por um lado, as primeiras professoras de Lucas estavam munidas de ótimas intenções e um considerável conhecimento da língua inglesa; por outro lado, a insegurança gerada por sua inexperiência com educação infantil causou conflitos com a diretoria da escola. Este foi o motivo que levou a escola a contratar novas professoras em 2000. As conseqüências dessa mudança serão abordadas mais adiante.

4.4 O Ensino de Inglês na Escola até 1999

Vimos na seção anterior que as primeiras professoras de inglês na escola tinham ótimas intenções: familiarizar os alunos com o sistema sonoro da língua inglesa e despertar o gosto pelo aprendizado dessa língua. Pretendiam ensinar a maior quantidade possível de palavras e expressões sem deixar de lado a qualidade com que cada uma seria trabalhada. Resolveram que não iriam misturar português e inglês na mesma frase e que a forma escrita somente seria apresentada se os alunos tivessem curiosidade. Treinaram sua própria pronúncia e prepararam várias atividades por aula para conseguir manter o interesse das crianças e minimizar a dificuldade de controle de turma. Verificaremos a seguir como essas intenções eram ou não colocadas em prática na sala de aula. Dessa forma, poderemos averiguar a que tipo de aula de inglês Lucas esteve exposto na escola durante esse período.

O exemplo a seguir apresenta alguns trechos de uma aula típica na turma de Pré-maternal (dez crianças entre um e dois anos de idade). A professora dessa turma filmada em 1999 foi uma das que Lucas teve em 1998 na sua própria turma de Pré-maternal. Temos consciência de que a professora não deu exatamente as mesmas aulas em 1998 e 1999, mas consideramos o exemplo válido como referência para o tipo de insumo lingüístico a que Lucas teve acesso em 1998 e para o estilo de aula que recebeu naquele ano.

Veremos abaixo, então, uma aula que durou vinte minutos desde o momento em que a professora de inglês entrou na sala até sua saída. A professora usual da turma ficou na sala todo o tempo e tentou ajudar a manter a disciplina.

EXEMPLO I:

A professora de inglês senta no chão de pernas cruzadas com um sacola

de plástico no colo e chama as crianças para sentarem junto dela. Somente um dos alunos não senta imediatamente, entretido com a câmara. A professora pergunta:

– Quem é que gosta do Bobby aqui? Será que é o Bobby que está aí? (...)

Onde é que ele está?

Uma aluna aponta para dentro da sacola e diz “aqui”, ao que a professora responde:

– Ele estava escondido. (...) Bobby, tu não te escondes, Bobby. (...) Vem Bobby, nós estamos te esperando. (...) Acho que vamos ter que cantar pro Bobby sair daí. (...) Que música nós vamos cantar pro Bobby? (...) Vamos cantar a da estrelinha primeiro? (...) Quer a da estrelinha, Bobby? (Olhando para dentro da sacola.) Quer, ó, ele quer a música da estrelinha. Vamos cantar? Quem é que me ajuda? (...)

A professora começa a cantar com o braço erguido e a mão abrindo e fechando para imitar o piscar de uma estrela. A turma imita o gesto e acompanha a professora cantando. Alguns não cantam mas observam com atenção.

– Twinkle, twinkle, little star. How I wonder what you are. (Repetido duas vezes.)

A professora olha para a sacola e pergunta:

– Bobby, tu vai aparecer agora? (...)

A professora puxa de dentro da sacola um fantoche de mão. Comenta sobre o cabelo dele, finge conversar com o boneco e pergunta:

– Bobby, tu quer dar um kiss no pessoal? Vamos dar um kiss? Vamos? Um kiss. (...) Beijinho. Kiss. (...) Um kiss no Bobby. Agora o Bobby está dando kiss. (...) Quer um kiss do Bobby? (...)

Enquanto diz isso, a professora aproxima o fantoche do rosto de cada

criança para que o boneco possa beijá-la. Depois, tira da sacola uma pequena almofada de tecido amarelo em forma de sol e pergunta:

– Quem é esse aqui?

Uma das crianças responde:

– O sun.

A professora confirma:

– É o sun.

Tira uma almofada azul em forma de estrela e diz:

– Olha aqui ó.

Uma das crianças diz “a star” e a professora repete:

– A star. Star. Olha outra star. (...)

Tira uma almofada em forma de lua e diz:

– Olha a moon. (...) Quer a moon? Moon. Star. (...)

Enquanto tira da sacola várias almofadas em forma de sol, estrela e lua, a professora repete as palavras sun, star e moon e distribui as almofadas entre as crianças, que repetem as palavras em inglês. Logo os alunos começam a se levantar e andar pela sala com as almofadas na mão. A professora propõe que eles cantem e começa a cantar a música da estrelinha novamente. A turma canta junto, mas alguns já começam a se dispersar. Propõe outra música e começa:

– Are you sleeping? Are you sleeping, Brother John, Brother John. Many bells are ringing. Many bells are ringing. Ding Ding Dong. Ding Ding Dong.

A turma fica dispersa. Durante cinco minutos, a professora tenta recuperar a atenção das crianças cantando a canção, chamando-as para perto do fantoche, pedindo que joguem as almofadas para o alto, propondo uma roda. Sem sucesso, a professora pega a sacola e pede que guardem nela as

almofadas. Enquanto cada criança coloca a sua dentro da sacola, a professora repete sun, star e moon. O fantoche também vai para a sacola. A professora tenta novamente fazer uma roda, mas somente alguns alunos ficam interessados. A professora canta “Are you sleeping” com as crianças que quiseram ficar na roda. Junto com as palavras finais da canção, as crianças e a professora atiram-se ao chão. Começam novamente. Quando o interesse acaba, propõe para todos que brinquem de dormir. A professora da turma começa a cantar “Boi da cara preta”. A maioria das crianças senta ou deita. A professora de inglês começa outra vez a cantar “Are you sleeping”, mas sem conseguir a atenção da turma, despede-se com “bye, bye” e com “dá um hug e um kiss”. Abraça e beija várias crianças e vai embora.

Nenhum conteúdo novo foi introduzido nessa aula. As crianças utilizaram as palavras *star*, *moon* e *sun*, que já conheciam de outras aulas, e duas canções que já tinham sido usadas antes. Uma questão salta aos olhos nessa aula: a mistura de códigos lingüísticos. A intenção do grupo de não misturar inglês e português na mesma frase não se verifica na prática dessa professora. As palavras *sun*, *star*, *moon*, *kiss* e *hug* foram ditas dentro de frases em português. As crianças assimilaram esse hábito e também falaram “o *sun*” e “a *star*”.

Um segundo problema foi a pronúncia. *Kiss* (/kIs/) é pronunciado como /kiz/. Algumas frases das canções são pronunciadas com um forte sotaque brasileiro. “*What you are*” é pronunciado como /wAtΣIUYAP/ ao invés de /w□:tjY↔Ar/. “*Are you sleeping*” é pronunciado como /hAPIuzUli:pin/ ao invés de /hArjY↔sli:pIN/. “*Brother John*” é pronunciado como /hbr□dePudZon/ ao invés de /hbrϕΔ↔rUdZ□n/.

Além disso, a dificuldade de controle de turma que foi relatada nas

reuniões mostrou-se evidente nessa aula. A solução encontrada pela professora para driblar a perda de interesse dos alunos pela atividade proposta foi mudar de foco constantemente, tentando propor outras alternativas de atividade. Ainda assim, dos vinte minutos de aula, a professora só obteve a atenção da turma toda durante os primeiros cinco minutos. O tempo restante foi gasto em tentativas de recuperar a atenção de todos ou em atividades realizadas apenas com os alunos interessados naquele momento.

Para contrapor os problemas que podemos verificar nesse exemplo, relataremos a seguir uma outra aula onde tais problemas não ocorreram. Trata-se de uma outra professora (do mesmo grupo da UFRGS) que deu aula a Lucas em 1998 e, eventualmente, em 1999, mas não durante o período de nossas filmagens. Portanto, Lucas não estava presente na aula abaixo. Ainda assim, consideramos o exemplo válido como referência a um outro tipo de insumo e estilo de aula a que Lucas teve acesso na escola. Os trechos que relataremos abaixo são de uma aula realizada para a turma de Maternal II (oito crianças entre 3 e 4 anos de idade). A professora da turma não estava presente.

EXEMPLO II:

A professora de inglês chega fantasiada de bruxa e senta sobre a mesa escondendo uma sacola sob sua capa. Tem na mão um balão comprido de cor roxa. Os alunos ficam de pé ao seu redor. Inicia a aula perguntando se alguém sabe que dia é aquele. Uma menina responde que é o dia das bruxas. A professora confirma e pergunta se alguém sabe como se diz bruxa em inglês. As crianças respondem que é “bruxa”. A professora insiste: “bruxa em inglês”. Os alunos dizem não saber. A professora continua:

– Olha aqui, ó! Olha aqui! Essa é a varinha da bruxa. (Mostrando o balão comprido.) Quem não se comporta, ela fica muito brava. (Fazendo

caretas enquanto as crianças riem.) A bruxa em inglês se chama witch. Witch! Witch! Witch! (Balançando o balão e fazendo careta.)

As crianças repetem a palavra witch junto com a professora.

– Quando a bruxa disser scream!, é para todo mundo gritar.

As crianças e a professora gritam.

– Qual é a palavra que ela vai dizer?

A professora grita a palavra scream enquanto os alunos acompanham com gritos. Depois de alguns instantes reforçando as palavras witch e scream com os alunos, a professora continua:

– Olha o que ela vai dizer: run! Quem sabe o que é que é run?

Os alunos dizem não saber. Depois de alguns segundos de discussão sobre o calor que estava aquele dia, a professora continua:

– A bruxa vai dizer agora um comando. (...) Como é que era gritar? Scream! (Os alunos gritam juntos essa palavra.) Stop! (Os alunos param.)

A professora pergunta quem quer ser a bruxa e vários se oferecem. Ela desiste e pergunta de novo como se diz para gritar. Todos repetem gritando a palavra scream. A professora pergunta como se diz para correr. Ela mesma grita a palavra run e estimula todos os alunos a saírem correndo em círculo pela sala. Os comandos de gritar e correr são ditos e realizados mais uma vez. A professora então pega uma máscara de Batman que estava escondida sob sua capa, coloca na frente do rosto e diz:

– I am the Batgirl. I'm the Batgirl. Batgirl. Batgirl. Run!

A professora corre atrás dos alunos pela sala.

Assim transcorrem mais alguns minutos com os alunos gritando a palavra scream, correndo ao ouvir a bruxa dizer run, parando ao ouvir stop, repetindo a palavra witch. A professora anuncia que quem souber fazer o comando vai ganhar a máscara. Ela pede que a turma repita com ela a palavra

batgirl. *Eles repetem. A professora passa a máscara para uma das meninas e pede a ela que mande todos correrem. Após a professora falar “run” no seu ouvido, a menina diz “run” e todos saem correndo. A máscara é passada para outra menina, que dá o comando “scream”. A professora pega uma máscara de abóbora que estava escondida e pergunta o que é aquilo. As crianças respondem que é abóbora e a professora pergunta quem sabe como é abóbora em inglês. Introduce a palavra pumpkin e pergunta quem quer ser abóbora. Vários se oferecem. A professora pede que repitam com ela a palavra pumpkin. Eles repetem. A professora passa a máscara para uma das meninas e manda: “run!” Depois manda: “scream!”. Um dos alunos pergunta sobre o homem aranha e a professora diz que o homem aranha em inglês é spiderman. A professora pega uma máscara de caveira e pergunta o que é. As crianças dizem que é uma caveira e a professora introduz a palavra skull. Eles têm de repetir a palavra para ganhar a máscara. Nesse momento, três crianças estão de máscara. A professora pega um morcego de plástico e introduz a palavra bat. As crianças repetem. Quando a dispersão da turma inicia, cada um brincando com sua máscara, a professora recolhe os objetos. Como os alunos ainda estão interessados nas máscaras, a professora deixa que eles olhem e toquem em todos os objetos e aproveita para perguntar se todos tinham aprendido a dizer morcego em inglês. Um dos alunos diz: “bat”. A professora confirma, pergunta como é bruxa e diz “witch”. Termina com beijos e abraços nas crianças.*

Essa aula durou dezesseis minutos durante os quais a professora obteve total atenção dos alunos. O controle de turma foi mantido facilmente com a utilização da fantasia de bruxa e das máscaras, que permitiram a mudança de foco da aula constantemente. A professora partiu de algo significativo para as crianças (o dia das bruxas) e conseguiu explorar a imaginação dos alunos investindo-se da personagem com maquiagem forte, caretas, movimentos

amplos. As crianças ora riam ora fingiam estar com medo. Tendo cativado a atenção dos alunos, a professora conseguiu fazer com que palavras novas fossem repetidas várias vezes pelas crianças: *witch, scream, run, pumpkin, skull, bat, batgirl*.

É importante notar que essa professora tem uma maior preocupação quanto à mistura de códigos do que a anterior. As palavras em inglês não são inseridas em frases da língua portuguesa exceto para explicar ou perguntar o que significa determinada palavra em português. A professora diz frases inteiras em inglês (*I am the batgirl.*) e palavras soltas (*Witch! Run!*). Essa mesma professora diz em outra aula: “*Come here! Vem aqui!*” Prefere dizer tudo em inglês e depois traduzir a misturar os códigos. Além disso, a pronúncia dessa professora não apresenta problemas. Ela não apenas pronuncia corretamente, como também insiste na precisão da produção dos alunos. Quando um dos meninos pronuncia *bat* (/bət/) como /bətI/, a professora aponta o erro explicitamente e o corrige: “não é /bətI/, é /bət/”.

Como vimos na seção 4.2, essa estratégia de correção é amplamente utilizada pela mãe de Lucas e não é usada pela professora do exemplo I. A correção explícita não costuma surtir efeito imediato sobre Lucas em casa. O mesmo se verifica com as crianças na escola. Às vezes, o aluno repete da maneira certa na hora, às vezes não. Porém, parece que a longo prazo os sons são adquiridos corretamente. Reconsiderando o exemplo no qual Lucas cantou a música do lobo mau pronunciando *wolf* de maneira errada e sendo corrigido, percebemos que Lucas não produziu a forma certa na hora, mas sabia pronunciar corretamente a palavra e assim o fez em outras ocasiões anteriores e posteriores à gravação.

São duas as conclusões possíveis sobre esse fato. A primeira é que a correção explícita é inútil. Lucas aprendeu a forma certa, enganou-se uma vez,

foi corrigido na hora sem sucesso e voltou a falar direito naturalmente. A segunda é que, se não tivesse havido correção, Lucas poderia continuar dizendo errado por mais tempo; só voltou a produzir a forma certa porque foi corrigido. Não temos dados para decidir por uma ou outra possibilidade.

Quanto à mistura de códigos, pudemos ver que a professora do exemplo I utiliza palavras em inglês completamente encaixadas em frases da língua portuguesa: “Bobby, tu quer dar um *kiss* no pessoal?” Esse exemplo condiz com a gramática da língua portuguesa (alguém dá *um beijo em alguém*) e fere a regência que a expressão “dar um beijo” exige em inglês: *to give somebody a kiss* (alguém dá *alguém um beijo*). Por exemplo: “*Bobby, do you want to give the children a kiss?*” Ao invés disso, as crianças ouvem a palavra *kiss* com uma regência verbal e uma ordenação frasal que jamais ocorre na língua alvo. O mesmo acontece com “o *sun*”, “a *star*” e “a *moon*”. Em português, o artigo definido concorda em gênero e número com o substantivo, ao contrário do que acontece em inglês. Para fazer referência a esses astros no universo real, os falantes de inglês dirão *the sun*, *the moon* e *a star*. O artigo definido é usado para o sol e para a lua por serem únicos, enquanto o artigo indefinido é usado para qualquer uma das estrelas existentes. Se fossem fazer referência ao objeto enquanto mera representação, poderiam até usar o artigo indefinido “a” para todos os objetos. Portanto, a construção “o *sun*”, além de ser impossível em inglês, impede que as crianças associem “a” na frente de “*star*” a outra coisa que não seja o artigo definido singular feminino do português, ou seja, “a *star*” não significa “uma estrela”.

A mãe de Lucas tem mais cuidado com a mistura de códigos. Embora misture palavras e expressões de outras línguas na conversa em português, jamais fere a estrutura gramatical das línguas envolvidas. Por exemplo: “*London* é a capital da Inglaterra. Inglaterra é *England. England*. Quem é que mora na Inglaterra?” As frases não ferem a estrutura de nenhuma das duas línguas.

Note-se que ela não insere artigo na frente dos nomes em inglês – “a Inglaterra” não se transforma em “a *England*” – a pergunta não é “quem é que mora na *England*?” Tampouco “o monstro do Lago Ness” se transforma em “o monstro do *Loch Ness*” ou “o *monster* do Lago Ness”. (A mãe diz: “o monstro do Lago Ness. *Loch Ness*, né? *Monster*.”)

O mesmo cuidado tem a professora do exemplo II. Depois de apresentar a palavra *pumpkin*, ela pergunta às crianças “quem quer ser abóbora” e não “quem quer ser *pumpkin*”. As palavras em inglês estão sempre sozinhas ou em explicações necessárias (A bruxa em inglês se chama *witch*.) e perguntas (Quem sabe o que é que é *run*?). A professora faz isso conscientemente, enquanto a mãe de Lucas o faz instintivamente. Levando em consideração o sucesso obtido pela mãe de Lucas em ensinar inglês para o filho, podemos concluir que a melhor estratégia é não misturar os códigos lingüísticos para não ferir a estrutura gramatical de qualquer língua envolvida (materna ou estrangeira). Vimos na seção anterior que o grupo de professoras chegou a essa mesma conclusão. Entretanto, pudemos verificar nos exemplos I e II que, mesmo conscientes da importância de não se misturar as línguas, uma professora conseguia colocar isso em prática na aula e a outra não.

A questão do domínio de turma e da manutenção do interesse dos alunos tem ainda outro fator a ser levado em consideração. Por um lado, é possível concluir que a professora do exemplo II tenha mais habilidade em prender a atenção das crianças e mais criatividade para encontrar os recursos necessários para a manutenção do interesse dos alunos por mais tempo. Por outro lado, é preciso considerar a idade das crianças. A turma do exemplo I tem entre um e dois anos de idade, enquanto a turma do exemplo II tem entre três e quatro anos. Como vimos na seção 2.4, segundo Jensen (1995), em situações normais, quanto mais nova a criança, menos tempo ela consegue manter sua atenção voltada para um único foco. Essa também foi uma das constatações relatadas pelas

professoras nas suas reuniões. Não temos dados para chegar a qualquer conclusão a esse respeito, mas alertamos para a possibilidade de que uma turma de Pré-maternal, por exemplo, possa não aproveitar uma aula de inglês que dure mais do que cinco minutos.

Relataremos a seguir trechos da aula de uma outra professora do mesmo grupo. Trata-se da turma de Maternal I na qual Lucas é um dos sete alunos entre dois e três anos de idade. A professora da turma ficou na sala e tentou ajudar quando solicitada.

EXEMPLO III:

A professora de inglês e as crianças sentam no chão em círculo e começam a conversar. Uma menina diz que seu pai e sua mãe virão buscá-la. A professora aproveita a deixa e pergunta:

– Como é que se diz mamãe e papai em inglês?

As crianças não respondem e a professora continua:

– Mother é a mamãe. Father é o papai. Eu trouxe aqui uma pessoa para conhecer vocês. (Mostrando um fantoche.) Vocês conhecem esse aqui? Quem é esse aqui?

Uma menina responde que é o vovô. A professora confirma e pergunta quem tem vovô. No meio da conversa, uma menina diz o nome do seu avô. A professora engrossa a voz e finge que o fantoche está falando:

– Hello! I'm grandpa.

Volta a conversar em português sobre ou através do fantoche e pergunta qual é o nome do vovô das crianças. Um menino diz:

– Eu tenho papai.

A professora retruca:

– Tem papai? Qual é o nome do father?

A criança responde e a professora pergunta a uma menina:

– E o teu father, qual é o nome dele?

A criança responde. A professora pergunta a outra aluna:

– E a mother, qual é o nome dela?

Alguns dos nomes a professora de inglês já conhecia, outros a professora da turma informava na hora para que a professora de inglês pudesse dizer:

– O nome do father da Laura é Mário. (...)

A professora continua:

– O nome da mother do Lucas é X. E o do teu father?

Lucas só responde com o nome do seu pai quando a professora da turma pede:

– O nome, Lucas, do pai, Lucas.

Depois de saber o nome do pai e/ou da mãe de todos os alunos, a professora diz que vai ensinar uma música:

– Father, mother, family. Brother, sister, you and me. (Canta uma vez.)

Pede então que os alunos repitam a palavra father um de cada vez. No meio desse exercício, um menino toca na barriga do fantoche e o boneco lhe dá uma “mordida”. Os colegas ficam interessados em tocar no fantoche também. Quando a turma começa a se dispersar, a professora diz que o vovô está com sono e o deixa no chão. Pega um livro e começa a ler sua história (em português). A história tem dez personagens que vão diminuindo de número a cada página. A professora lê cada página (uma ou duas frases) e pede que as crianças contem com ela em inglês o número de personagens que aparecem na figura. Nem todos os alunos ajudam a contar junto, mas Lucas sempre conta apontando para cada personagem na figura. Além disso, durante a leitura, a professora pergunta a cor de alguns objetos que aparecem nas figuras:

–*Que cor é o chapeuzinho deles?*

–*Vermelho. (Respondem Lucas e alguns colegas.)*

–*E como é vermelho em inglês?*

–*Red. (Responde Lucas.)*

Quando a professora termina de contar a história, distribui folhas e lápis de cor e pede que os alunos desenhem sua família. Assim acaba a aula.

Vemos que essa professora mistura os códigos lingüísticos tanto quanto a do exemplo I, mas consegue um maior domínio de turma, obtendo total atenção dos alunos durante toda a aula, que durou trinta e três minutos. Assim como nos dois exemplos anteriores, a mudança do foco da aula advém da perda de interesse dos alunos, porém as atividades propostas não têm conexão umas com as outras, ao contrário do que ocorre no exemplo anterior, cujas palavras apresentadas relacionam-se ao dia das bruxas.

No exemplo III, a professora parte de palavras já ensinadas (*father* e *mother*) e tenta introduzir conteúdo novo (a canção) mas, sem o sucesso esperado, muda de atividade e apenas revisa palavras já trabalhadas antes (números e cores). A pronúncia dessa professora também apresenta alguns problemas. Por exemplo: *mother* (/ʊm θ∆↔r/) pronunciado como /ʊmAdəP/; *father* (/ʊfA:∆↔r/) pronunciado como /ʊfAdəP/. A pronúncia de Lucas é claramente melhor do que a da professora. Não podemos afirmar, entretanto, que essa foi a razão de Lucas não ter respondido o nome de seu pai quando a professora perguntou; é possível que não tenha entendido a pronúncia ou que não tenha respondido à professora de inglês (somente à professora da turma) por timidez, por exemplo.

Retomando a questão da duração da aula, vemos que o exemplo acima durou o dobro de tempo do exemplo II mesmo contando com crianças um ano

mais novas. Há, portanto, além da idade, mais um fator que tem influência sobre o tempo de aula: o tipo de atividade. Tanto as atividades propostas no exemplo II quanto no exemplo III prenderam a atenção das crianças durante toda a aula, possuindo ou não conexão umas com as outras. Porém, no exemplo III, as atividades são mais passivas e mais lentas, ou seja, não requerem movimentação dos alunos e são intercaladas com conversas e com paradas para satisfazer a curiosidade das crianças. Por exemplo: a professora diz o nome dos pais de todos os alunos e fala sobre a sua própria família; o exercício de repetição de *father* é feito individualmente; todas as crianças queriam receber uma “mordida” do fantoche e pegar o livro que a professora estava lendo.

No exemplo II, a transição de uma palavra para a outra é rápida porque o exercício de repetição é feito coletivamente e a realização dos comandos requer muita movimentação das crianças – a professora pode perder o domínio de turma se, por exemplo, as crianças correrem por muito tempo ou muitas vezes seguidas. Portanto, é possível dar uma aula produtiva durante meia hora ou não conseguir das crianças mais do que cinco minutos de atenção.

Além da idade dos alunos e do tipo de atividade planejada, muitos outros fatores podem influenciar o tempo de duração de uma aula; nem todos são controláveis. As professoras relataram que uma mesma aula podia transcorrer produtiva e longamente com uma turma e não com outra; ou podia não funcionar em um dia e funcionar em outro com a mesma turma, devido a fatores como: calor, barulho externo, expectativa pela festa que ocorrerá depois da aula, proximidade da hora do lanche, atividade física recém praticada, temperamento individual, disputas entre as crianças, problemas de família, etc.

Vimos que, no exemplo I, nada de novo foi apresentado. No exemplo II, várias palavras novas foram introduzidas durante a aula – e revisadas nas aulas seguintes. No exemplo III, existiu uma tentativa mal sucedida de introduzir conteúdo novo e houve revisão de várias palavras. Relataremos a seguir uma

aula na qual apenas uma palavra é trabalhada. O exemplo abaixo mostra trechos dessa aula na turma de Maternal I, onde Lucas e mais sete colegas estão presentes. A professora de inglês é a mesma do exemplo I. A professora da turma não estava presente.

EXEMPLO IV:

A professora de inglês convida os alunos a sentarem em círculo no chão.

– Vamos fazer um cat?

A professora passa uma lata com vários exemplares coloridos de giz-de-cera e pede que os alunos escolham um.

– Cada um vai pintar o seu cat.

No meio da conversa sobre gato que faz miau e cachorro que faz au-au, uma menina diz “eu quero um cat” e outra diz “eu quero um miau”, ao que a professora responde: “mas nós vamos fazer miau”. Enquanto as crianças escolhem um giz-de-cera, a professora distribui um pedaço de papel em forma de cabeça de gato com as pontas dobradas em forma de orelhas. Cada criança pinta seu gato e cola nele um canudo de papel feito com uma folha enrolada pela professora ou pelo próprio aluno. Durante a preparação dos gatos de papel, a professora pergunta qual é a cor de cada gato, as crianças têm de responder em inglês.

– Que cor é o teu?

O menino mostra o gato para a professora, ela diz “black” e o aluno repete: “black”.

– Que cor é o do Lucas?

Um colega responde: “blue”.

Quando a colagem está pronta, as crianças começam a se levantar e brincar com os gatos, dispersando a turma. É finda a aula.

Essa aula resume-se a uma única atividade, onde somente uma palavra é enfatizada, enquanto as demais (cores) são revisadas. A aula durou doze minutos, mas a atenção de cada aluno só foi mantida enquanto o gato estava sendo confeccionado. O primeiro aluno levantou-se com o gato pronto aos cinco minutos de aula. Quando a aula terminou, havia dois alunos sentados ao lado da professora. Embora a intenção fosse trabalhar bem uma só palavra, *cat* foi repetida várias vezes pela professora, não pelos alunos. Não queremos inferir com isso que a repetição de uma palavra por parte dos alunos seja condição primária para seu aprendizado. Não sabemos se a palavra *cat* foi aprendida nessa aula mesmo sem ter sido repetida várias vezes pelas crianças. Sabemos, porém, que a mesma atividade já tinha sido realizada antes com a palavra *dog*; e quando a professora perguntou “como é o nome daquele que faz au-au, au-au”, uma criança respondeu “*cat*”, ao que a professora retrucou: “Não! O gato faz au-au, au-au? É o *dog* que faz au-au, *dog*. O *cat* faz miau.” Talvez as crianças não tenham respondido *dog* porque não lembravam ou por outro motivo qualquer, da mesma forma como Lucas não respondeu o nome de seu pai no exemplo anterior.

Quanto à mistura de códigos, o exemplo acima apresenta uma informação relevante. Podemos perceber que, além de persistir na fala da professora, a mistura de inglês e português transparece também na produção oral dos alunos. Além disso, no meio da conversa sobre gatos e cachorros, quando uma aluna disse “eu quero um *cat*”, outra disse “eu quero um miau”. Levanta-se aqui uma questão: as crianças não estariam aprendendo *cat* como apenas mais um sinônimo de gato, assim como miau? Os alunos sabem que é aula de inglês porque a professora diz (“Aula de inglês naquele canto.”), mas será que têm consciência do que isso significa? Se a professora apenas insere palavras diferentes nas frases que as crianças já conhecem, ouvem e usam, não estariam elas associando essas palavras diferentes a expressões sinônimas da sua própria

língua? Sabemos que Lucas não faz essa associação, pois sabe quando está falando em inglês e quando está falando em português – como pudemos perceber pelas interações de Lucas com os pais. Porém, Lucas foi alertado em casa desde cedo para o fato de que existem várias línguas no mundo e de que *cat*, por exemplo, é gato na língua inglesa. A questão que persiste e que não temos condições de responder é se as outras crianças têm essa consciência tão clara, sendo expostas somente ao insumo de inglês de uma professora que insere palavras estrangeiras nas frases em português, durante alguns minutos, uma vez por semana.

Com os quatro exemplos apresentados acima, pudemos verificar o tipo de aula de inglês a que Lucas e seus colegas tiveram acesso na escola em 1998 e 1999. Vimos que, apesar de as professoras terem as mesmas intenções, participarem do mesmo grupo de pesquisa e receberem o mesmo treinamento, cada uma tinha um estilo diferente de dar aula. Enquanto uma misturava inglês e português, outra conseguia separar. Enquanto uma propunha várias atividades na mesma aula, outra propunha apenas uma. Enquanto uma prendia a atenção da turma por meia hora, outra não conseguia mais do que cinco minutos. Enquanto uma fazia com que os alunos se movimentassem muito, outra os mantinha sentados o tempo todo. Enquanto uma introduzia várias palavras novas em uma aula, outra só revisava. Enquanto uma quase não apresentava problemas de pronúncia, outra falava inglês com um forte sotaque brasileiro. Cada professora apresentava uma pronúncia melhor ou pior e tinha mais ou menos habilidade no trato com crianças, mas nenhuma delas tinha conhecimento sobre educação infantil. Ainda assim, conseguiram cumprir, através de suas aulas, o objetivo de despertar interesse nos alunos e ensinar palavras e canções.

Em sua entrevista, a mãe de Lucas relatou que o filho nunca manifestou espontaneamente que gostava das aulas de inglês ou de qualquer outra atividade escolar, mas tudo o que acontecia era aceito. Lucas aceitou naturalmente as

aulas de inglês e as professoras. Quando perguntado, Lucas sabia dizer o nome das professoras e dizia que gostava delas e das aulas. As professoras relataram que, com o passar do tempo, seu relacionamento com as crianças tornou-se mais caloroso e passou a inspirar mais confiança. Quando as atividades de inglês iniciaram, os alunos demonstraram uma certa resistência. Houve ocasiões em que as crianças reclamaram (dizendo: “ah, não!”) quando estava na hora da “aula de inglês”. O temor de que os alunos desenvolvessem aversão à língua por não gostar das aulas resultou na preocupação constante em criar aulas agradáveis e interessantes, capazes de promover o gosto dos alunos pelo aprendizado de inglês. As professoras consideraram que tiveram sucesso nessa empreitada e que o fato de as crianças apreciarem as aulas contribuiu para seu aprendizado.

No caso específico de Lucas, pudemos observar através das filmagens que demonstrava grande satisfação ao reconhecer na fala da professora palavras que conhecia. Por exemplo: repetia sorrindo para os colegas a palavra que ouvira. Por outro lado, não costumava se exhibir e nem sempre estava disposto a responder a uma pergunta, mesmo quando sabia sua resposta. Segundo a mãe de Lucas, o resultado do ensino de inglês na escola até 1999 foi uma leve piora na pronúncia e um grande aumento de vocabulário. Por exemplo, Lucas passava a dizer uma palavra em inglês usando uma vogal da língua portuguesa (vogal esta que antes ele pronunciava corretamente em inglês), mas nunca acontecia acréscimo de sílabas – ele não passou a pronunciar *pink* (/pINk/) como /ʊpinkI/, por exemplo. Em suma, Lucas aprendeu muito e adquiriu um pouco de sotaque brasileiro. Porém, quando algo incorretamente pronunciado era trazido por Lucas da escola para a casa, seus pais corrigiam-no. Lucas relutava inicialmente, mas logo fazia conforme os pais haviam dito. Não houve maiores conflitos entre o ensino de inglês em casa e na escola. Os pais de Lucas estavam satisfeitos.

Veremos na próxima seção como essa situação foi alterada.

4.5 O Ensino de Inglês na Escola em 2000

Em março de 2000, quando as férias terminaram e Lucas voltou à escola, havia uma nova professora de inglês. Como já dissemos, essa professora fazia parte de uma empresa contratada pela escola para ministrar as aulas específicas de língua estrangeira. Como não foi possível um acordo com essa empresa para dar continuidade às filmagens, não tivemos acesso direto às aulas da professora nova. Todas as informações foram obtidas através daquilo que os pais de Lucas observaram na escola e na produção oral do filho. Em sua entrevista, os pais relataram que as diretoras da escola demonstraram estar muito satisfeitas com a nova professora porque esta sabia lidar com crianças, o que de fato era verdade. Sabia criar uma aula agradável e interessante, cativando plenamente a atenção dos alunos. A mãe de Lucas muitas vezes chegou a encontrar a professora vestida de fada correndo pelo pátio com as crianças. Aparentemente, Lucas continuou gostando das aulas de inglês tanto quanto antes e parecia gostar da professora nova tanto quanto da anterior.

As novas aulas transcorriam normalmente e os pais de Lucas continuaram agindo da mesma forma, tentando ficar inteirados daquilo que acontecia na escola. Logo começaram a aparecer problemas. No caminho para casa, como de costume, a mãe de Lucas descobria como havia sido o dia do filho. Logo percebeu que Lucas começou a dizer palavras e expressões erroneamente pronunciadas (por exemplo: *pink* como /ʊpinkI/ ao invés de /pINk/; *What's your name?* como /YaʊtSi:zoPoneImI/ ao invés de /ɹwɔtsjY↔rʊneIm/), expressões estas que Lucas já tinha aprendido em casa ou

com as professoras anteriores, com a pronúncia correta.

Quando tais erros apareciam na produção oral de Lucas, seus pais pensavam que ele estivesse brincando e, como de costume, corrigiam-no: “não, não é assim, tá errado”. Porém, Lucas passou a demonstrar muita resistência, ficando irritado e insistindo na forma incorreta, fato que nunca havia ocorrido antes. Uma ocasião, Lucas chegou a bater na mãe dizendo: “é /YaʊtΣi:zoP∩neImI/ porque a professora disse que é /YaʊtΣi:zoP∩neImI/”. A pesquisadora testemunhou alguns desses momentos em que Lucas pronunciava algo errado. Quando seus pais apontavam o erro, Lucas insistia em dizer que estava certo ou simplesmente parava de falar sobre o assunto. Lucas parece ter percebido que seu modo de falar inglês estava incomodando seu pais e passou a evitar dizer o que aprendia na escola.

A situação agravou-se ainda mais quando os pais começaram a receber a caderneta escolar do filho com recortes de textos escritos pela professora em inglês com o objetivo de explicar como estavam sendo desenvolvidas as aulas. Esses recortes continham erros elementares. Por isso, os pais imaginaram que poderiam ser erros de digitação; por exemplo: “*butterflay*” (ao invés da forma correta “*butterfly*”). Então, a mãe de Lucas marcou uma conversa com a professora e descobriu que não se tratava de meros enganos, pois a professora acreditava estar certa ao ensinar, por exemplo, a canção “*I am boy, I am boy, who are you? Who are you? Are you boy too? Are you boy too? HA, HA, HA*”. Quando a mãe de Lucas sugeriu que a forma correta fosse “*a boy*” e que “*HA, HA, HA*” poderia ser “*HO, HO, HO*”, para concordar com o sistema gramatical e sonoro da língua inglesa, a professora retrucou que a canção tinha sido adaptada de um livro em inglês onde constava “*I am Mom*” e que, portanto, “*I am boy*” estava correto. A mãe de Lucas ainda tentou argumentar dizendo que a forma “*I am Mom*” é possível, enquanto a forma “*I am boy*” não é possível dentro da

estrutura da língua. A professora então encerrou a discussão traduzindo para o português: “eu sou menino”. Nesse momento, a mãe de Lucas percebeu que a professora não sabia diferenciar as estruturas das duas línguas (português e inglês), o que a deixou um pouco assustada. Perguntou, então, quem fazia as adaptações dos materiais, ao que a professora respondeu que eram eles mesmos, os membros da empresa.

Os pais de Lucas descobriram que a empresa prestava serviço para cerca de trinta creches e escolas de educação infantil na cidade de Porto Alegre, com aulas de francês, italiano, alemão e inglês, e que contava com um grande número de professores cadastrados. Não havia uma pessoa qualificada responsável pela coordenação das atividades de língua inglesa, ou seja, nas palavras da mãe de Lucas, “aquela professora era a responsável pela área do inglês e ela não sabia inglês”. Como não surtiram efeito suas tentativas de explicar que havia erros nos conteúdos ensinados, a mãe de Lucas solicitou uma reunião com as diretoras da escola e com os responsáveis pela empresa contratada.

O dono da empresa tinha cursado alguns semestres do curso de Letras (em latim), mas não tinha concluído o curso. A outra pessoa responsável era graduada em Francês. Não havia ninguém com formação em inglês na administração da empresa ou dentro da sala de aula. Na reunião, as diretoras da escola disseram que estavam satisfeitas com a “técnica e a didática” das professoras. Todas haviam concluído um curso de Recreação e, segundo a mãe de Lucas, tinham um bom domínio da área de entretenimento. (O grupo também trabalhava com a organização de festas infantis, e o dono da empresa trabalhava como Papai Noel em um Shopping.) A mãe de Lucas colocou nessa reunião que a professora de inglês “fascinava” as crianças, mas ensinava conteúdos “estruturalmente errados”. Sugeriu que o grupo procurasse orientação de

profissionais, para troca de conhecimentos, e mencionou o “Projeto Criança”¹⁶, do qual faziam parte as professoras anteriores. Porém, segundo declarou a mãe de Lucas na entrevista:

Eles [os donos da empresa] se mostraram no primeiro momento com muito medo de que seu *know-how* fosse roubado pela UFRGS. Mostraram-se um tanto agressivos com relação a essa “universidade chegando e dizendo o que eu tenho de fazer aqui na vida real”. No final, explicaram que até gostariam muito de fazer essa pesquisa e de melhorar a qualidade do seu trabalho, mas não tinham condições. Tinham de trabalhar durante o período letivo – e trabalhavam muito, dia e noite. Durante as férias, tudo parava, não tinham clientes. Então, eles tinham de se dispersar, não podiam se dar ao luxo de aprender inglês para ensinar inglês para as crianças. (...) Eles disseram (...) que não precisa saber muito inglês para ensinar uma criança pequena porque a criança não sabe nada.

Diante de tais declarações, após essa reunião, insatisfeitos com o fato de estar pagando uma quantia extra para a escola “ensinar inglês errado”, os pais de Lucas aventaram quatro possibilidades: (1) tirar o filho da escola no meio do ano letivo, o que causaria estresse a criança; (2) proibir o filho de assistir às aulas de inglês, o que o afastaria dos colegas; (3) insistir nas formas corretas e provocar briga em casa; ou (4) desistir de ensinar inglês em casa. Os pais concluíram que a última seria a solução menos prejudicial naquele momento. Assim, pararam de perguntar o que Lucas havia aprendido na aula e diminuíram as brincadeiras em inglês. Decidiram que (por esse e outros motivos) iriam retirar Lucas daquela escola no final do ano letivo (o que foi feito em dezembro) e transferi-lo para uma outra no ano seguinte, na esperança de poder voltar a ensinar a língua em casa e desfazer o “estrago” causado ao inglês do filho. A mãe de Lucas, entretanto, manifestou o temor de que em outra instituição possa ocorrer o mesmo problema (segundo suas próprias palavras: “só quero ver que

¹⁶ “Projeto Criança: uma investigação sobre o ensino de inglês nas escolas de ensino infantil de Porto Alegre”, coordenado pelo NAP-RS.

tipo de professora de inglês a gente vai encontrar lá!”).

O “estrago” de que falam os pais de Lucas foi registrado em áudio e testemunhado pela pesquisadora em algumas situações. Por exemplo, um dia Lucas chegou em casa cantando: “*show me a scissor, show me a scissor*” – uma estrutura impossível na língua inglesa (a forma correta é “*show me some scissors*” ou “*show me a pair of scissors*”). Lucas passou a pronunciar o nome de sua professora *Sandy* como /ʊs ʃɒndzi/ ao invés de usar a forma correta que tinha aprendido em casa (/ʊsθndI/). Uma ocasião, Lucas perguntou à pesquisadora: “*what’s your name?*” – pronunciado como /aʊtʃi:zoPɒneImI/ ao invés de /ɒwɒtsjY↔rʊneIm/. Sua mãe retrucou: “viu o que ele disse? /aʊtʃi:zoPɒneImI/”. Virou-se para o filho e continuou: “ela não entendeu, filho. Pergunta direito que ela responde. Ela também sabe inglês”. Lucas ficou envergonhado, escondeu-se atrás da mãe e não quis mais falar.

Esses exemplos contêm erros de pronúncia e de estrutura gramatical. Percebemos que, enquanto a consequência negativa do ensino de inglês na escola até 1999 tinha sido a aquisição de um pouco de sotaque brasileiro, em 2000 o ensino expôs as crianças a estruturas agramaticais e causou na pronúncia de Lucas o acréscimo de sílabas e o uso de fonemas do português-brasileiro para dizer palavras em inglês. Na seção anterior, vimos que as primeiras professoras também tinham problemas de pronúncia, mas estes não eram tão graves quanto os erros cometidos pela professora da empresa. Vimos também que as professoras anteriores tinham cuidado com a adaptação de materiais didáticos, somente diminuindo a quantidade de vocabulário trabalhado em um jogo, por exemplo, ou utilizando somente o refrão de uma música, sem nunca alterar a proposta ou as estruturas gramaticais utilizadas em uma atividade. O mesmo não se verificou nos procedimentos da nova professora, o que resultou em erros gramaticais elementares (“*I am boy*”; “*show me a scissor*”). Erros de tal natureza

demonstram a falta de conhecimento da professora em relação à língua e o quão graves podem ser as conseqüências de adaptações feitas por pessoas não qualificadas.

Temos, portanto, três aspectos que diferenciam o ensino de inglês na escola em 1999 e 2000. O primeiro é o fato de a nova professora ser recreacionista, o que lhe confere habilidade no trato com crianças. Entretanto, apesar da mãe de Lucas observar que os alunos estavam “fascinados” pela professora, em dezembro de 2000, quando perguntado sobre o que gostava mais na escola, Lucas respondeu: “natação, educação física, música, informática, inglês” – nessa ordem. De todas as disciplinas especializadas da escola, inglês é a última na preferência de Lucas, embora tenha dito que gosta muito de todas. Na mesma época, depois de um ano de aula com a nova professora, a pesquisadora pediu que Lucas mostrasse algo que aprendera na última aula de inglês e Lucas cantou a primeira música que tinha aprendido no primeiro ano de aula de inglês na escola: “Twinkle, twinkle, little star”. É relevante notar que, apesar das aulas, segundo a mãe, “fascinantes”, Lucas recordou de imediato o que fora ensinado em 1998, o que parece indicar que as primeiras aulas na escola podem ter marcado mais do que as últimas. Devemos lembrar que a idéia de se fantasiar, por exemplo, não era exclusividade da professora nova. Podemos encontrar paralelo para a “professora-fada” na “professora-bruxa” da seção anterior. Entretanto, o fato de Lucas brigar com a mãe em favor da pronúncia da professora nova demonstra o quanto a prezava e valorizava o que era ensinado. A situação mostra-se, portanto, da seguinte maneira: a professora tinha concluído um curso de Recreação e estava habilitada a lidar com crianças, cativando sua atenção e provocando a valorização dos conteúdos ensinados. Tal qualificação (recreacionista) não fazia parte da formação das professoras anteriores.

O segundo aspecto a ser considerado é justamente a qualidade dos

conteúdos ensinados pela nova professora. Vimos que esta não possuía conhecimento suficiente de inglês para dar aula, e a empresa para a qual trabalhava não se dispunha a prover-lhe esse conhecimento. Entretanto, parecemos mais grave o fato de a professora não ter consciência (ou não demonstrar que tem) de seu desconhecimento. Argumentou com confiança em favor de erros lingüísticos elementares e aparentemente sequer suspeitou de que pudesse estar enganada. Em outras palavras, a professora demonstrou segurança em relação a informações que absolutamente desconhecia. As professoras anteriores, ao contrário, possuíam conhecimentos lingüísticos de nível universitário e, ainda assim, não demonstravam total segurança em relação a esse conhecimento, pois estavam conscientes de que sua formação ainda estava em andamento. Em resumo, recorrendo às palavras da mãe de Lucas:

Eu não acho que Lucas aprendeu mais dessa professora do que das outras. Eu acho que ele continuou aprendendo os conteúdos programáticos que foram oferecidos para ele, talvez na mesma proporção. Com as outras ele aprendia as coisas com uma qualidade melhor – estou pensando no som, na produção de sons. Ele aprendia melhor com as outras e se diverte mais com essa. Então, pelo lado emocional, ele está mais ligado ao inglês. O problema é que ele está aprendendo coisas erradas: muito bem aprendidas.

O terceiro aspecto relevante é o conflito gerado em casa por conta dos erros da professora. Durante os dois primeiros anos de aula de inglês na escola, quando Lucas falava algo errado, era corrigido e, às vezes, insistia na forma incorreta inicialmente, mas “sabia que estava brincando de falar errado”, segundo os pais, e logo voltava a dizer a forma certa. Quando os erros voltaram a aparecer na produção de Lucas em 2000, a atitude dos pais de corrigir foi recebida com resistência e até mesmo agressividade. Essa mudança de comportamento de Lucas pode ter sua explicação ligada ao tipo de aula oferecida pela nova professora. Como vimos, ela foi capaz de “fascinar” ou, pelo menos, contentar muito as crianças com suas aulas, o que certamente contribuiu para que os alunos apreciassem sua presença, aceitassem bem as

atividades propostas e valorizassem os conteúdos ensinados como se fossem verdadeiros.

Nesse contexto, devemos levar em consideração um outro fator: a opinião dos pais. Dos questionários que distribuímos aos pais dos alunos da escola de Lucas, recebemos de volta 49. Destes, 67% revelaram que os pais não sabem inglês ou sabem muito pouco. Em 27% dos casos, pelo menos um (o pai ou a mãe) entende quase tudo o que ouve e até consegue trocar idéias. Os 6% restantes são constituídos por três questionários: um preenchido pelos pais de Lucas e os outros dois por casais nos quais um dos pais fala inglês fluentemente. Embora apenas uma pequena minoria dos pais (três) falem inglês, a imensa maioria (84%) consideram que, quanto mais cedo a criança aprender inglês, tanto melhor. Em 8% dos casais, um dos pais acha importante o aprendizado de inglês, mas não considera que seja essencial começar na fase pré-escolar. Nos demais casais (8%), um dos pais manifestou a opinião de que o filho deveria começar a aprender inglês mais tarde: dos 6 aos 10 anos de idade. Com base nesses dados e nas informações obtidas pela mãe de Lucas nas conversas que mantinha com outros pais na escola, concluimos que a maioria dos pais apreciaram o ensino de inglês com a nova professora tanto quanto seus filhos. Sem conhecimento suficiente da língua estrangeira e, portanto, sem condições de julgar a qualidade dos conteúdos ensinados, ficaram satisfeitos com o fato de seus filhos estarem aprendendo o que acreditavam ser inglês.

Lucas passou por uma experiência diferente de seus colegas somente porque seus pais são falantes de língua inglesa. Inicialmente, Lucas recusou-se a aceitar o fato de sua professora não saber inglês, mas diante das várias investidas de seus pais contra os erros apresentados em casa, um dia Lucas declarou: “essa professora é meio burrinha, né?” Desse dia em diante, a mãe de Lucas decidiu não mais contrariar o que fora ensinado na escola, para não correr o risco de alterar a imagem que Lucas fazia da professora: “resolvi que não iria mais

agredir a imagem da professora, (...) quero que uma professora para ele seja alguém que tenha todo o conhecimento, que saiba tudo”. Por isso, as brincadeiras em inglês continuaram em casa apenas ocasionalmente, quando a atividade naturalmente trazia à tona algo em inglês. Se Lucas pronunciava errado alguma palavra, sua mãe fingia que estava certo e não o corrigia, mas seu pai não se conformou e continuou corrigindo até o final do ano, sem sucesso. Lucas sempre insistia na forma errada e logo seu pai mudava de assunto.

As ocasiões em que a língua inglesa vinha à tona em casa continuaram mantendo a mesma qualidade que antes (os mesmos jogos, livros, filmes, canções, etc.), porém ocorriam com menos frequência. Lucas continuou reagindo da mesma forma diante de um desenho animado, de uma música, de uma rima ou de qualquer outra atividade proposta pelos pais em inglês. O único aspecto que mudou no seu comportamento foi a insistência no uso de várias estruturas gramaticais e pronúncia incorretas. Já os pais tomaram a atitude de diminuir propositadamente a quantidade de atividades de inglês em casa (para que estas não confrontassem o que foi ensinado em aula) e preferiram não tentar descobrir o que Lucas aprendera na escola para evitar o desconforto de ouvir erros na fala do filho. Como declara a mãe de Lucas:

A vida real é assim, não tem escola perfeita, não tem professor perfeito. Não precisava ser tão imperfeito quanto o que aconteceu agora. (...) O que me preocupa é que tenha sido possível e viável que isso tivesse acontecido; porque ficou claro que uma pessoa sem preparo pode chegar na criança. (...) Eles [os administradores da escola de Lucas] não têm condições – agora eles estão terceirizando – de ver se essas matérias específicas estão sendo bem dadas ou não. Ninguém na escola consegue triar isso. Eles confiaram no fato de que estavam contratando uma firma de inglês e essa firma, não sei como é que existe, mas existe. (...) Eles conseguiram fazer com que pessoas sem conhecimento do assunto chegassem nas crianças e provocassem esse estrago. (...) Talvez fosse melhor ele [Lucas] não ter inglês do que ter inglês errado, onde ele vai ter de voltar ao estágio zero; e ainda por cima uma coisa muito bem paga. Como consumidora, eu também estou me sentindo bem lesada.

Os pais de Lucas concordam que o filho terá de “reaprender uma série de coisas” em casa e talvez na escola nova, mas temem que, quanto mais Lucas estudar inglês formalmente, menos gostará da língua, ou seja, que o aprendizado da língua estrangeira poderá se transformar em obrigação e deixar de ser uma brincadeira. Os pais consideram o ensino regular de inglês na escola mais como uma ameaça do que como uma vantagem. Esse temor advém da experiência da mãe de Lucas como professora de inglês. Segundo ela, seus melhores alunos são aqueles que tiveram inglês como um *hobby* durante a infância e a adolescência. O fato de seus pais demonstrarem satisfação quando Lucas diz algo em inglês, quererem brincar com ele nessa língua e devotarem seu tempo para dar atenção ao filho representa motivo suficientemente forte para Lucas querer aprender inglês para agradar aos pais e desfrutar de sua companhia.

Resumindo, o ensino de inglês na escola em 2000 quebrou a seqüência de aprendizado que Lucas vinha tendo com os pais e com as professoras anteriores. Como vimos, estas agregaram conteúdos lingüísticos ao conhecimento de Lucas ao mesmo tempo em que se preocupavam em tentar proporcionar aulas agradáveis. A professora nova já chegou na escola sabendo como agradar as crianças, mas sem o conhecimento adequado do assunto que pretendia ensinar. Em outras palavras, suas aulas tinham forma, mas não conteúdo.



5

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este trabalho demonstrou que os estudos sobre aquisição da linguagem apontam para as vantagens do ensino de uma língua estrangeira antes dos seis anos de idade. A exposição a uma determinada língua começa a alterar a percepção fonética aos seis meses de idade (Kuhl, 1992, p. 606-608). Por isso, a experiência precoce com mais de uma língua permite a manutenção da percepção dos fonemas dessas línguas e sua conseqüente aquisição com um menor sotaque característico de estrangeiro. A configuração do cérebro até o final da infância é propícia para qualquer tipo de aprendizado; e alguns cientistas já apontam o período anterior aos seis anos como a idade de ouro para o aprendizado de línguas. Quanto mais cedo uma criança começar a aprender uma língua estrangeira, maior será a probabilidade de adquirir essa língua com fluência e pronúncia próximas as de um falante nativo.

Vimos, entretanto, que o ensino de língua estrangeira em creches e escolas de educação infantil é uma prática que enfrenta muitos problemas. Por uma lado, há escassez de materiais didáticos disponíveis no mercado brasileiro voltados especificamente para o ensino de inglês (ou de qualquer outra língua)

enquanto língua estrangeira para crianças que não sabem ler. Por outro lado, os professores que já atuam ou pretendem atuar no ensino de língua para essa faixa etária não dispõem de qualquer curso preparatório que lhes provenha conhecimento de língua e de educação infantil.

Testemunhamos as conseqüências dessa situação nos dois anos de nossa pesquisa. As primeiras professoras de nosso sujeito estavam cursando Letras, tinham conhecimento de inglês, não tinham experiência com educação infantil e mostravam-se inseguras em relação ao trabalho que estavam desenvolvendo. Desse fato resultou uma resistência inicial por parte dos alunos às “aulas de inglês”. Tal resistência não se transformou em aversão porque as professoras perceberam a tempo que era preciso, além de ensinar o máximo possível de inglês, desenvolver nos alunos o gosto pelo aprendizado da língua. Dessa preocupação resultaram aulas variadas que proporcionaram o aprendizado de palavras, expressões e canções. Em conseqüência, o vocabulário do sujeito aumentou e sua pronúncia adquiriu um pouco de sotaque brasileiro. Entretanto, isso não alterou o aprendizado de inglês que já vinha ocorrendo em casa. Os pais do sujeito continuaram a propor as mesmas brincadeiras de antes para usar a língua estrangeira e corrigiam os eventuais erros de pronúncia que apareciam na produção oral do filho.

Em 2000, quando a professora passou a ser uma recreacionista, sem conhecimento de inglês e com muita segurança em relação ao seu trabalho, nosso sujeito começou a aprender conteúdos errados em termos de pronúncia e de estruturas gramaticais. Em razão disso, o conhecimento de inglês que já havia sido adquirido foi comprometido, sua pronúncia foi prejudicada, perdendo a qualidade que tinha, e seu aprendizado de inglês em casa com os pais foi interrompido. O conhecimento lingüístico de nosso sujeito regrediu claramente e os erros ensinados em aula causaram conflito com os pais, que tentaram corrigir o filho e foram recebidos com resistência e agressividade.

Assim sendo, comprovamos nossa hipótese de que um professor com formação em língua e sem experiência em educação infantil corre o risco de desenvolver nos alunos aversão à língua estrangeira, enquanto um professor sem formação em língua e com conhecimento sobre educação infantil pode ensinar conteúdos lingüísticos errados que comprometem o desempenho dos alunos enquanto estudantes de língua estrangeira. Portanto, para ensinar inglês (ou outra língua) a crianças menores de seis anos de idade, o professor precisa dominar duas áreas do conhecimento: educação infantil e língua estrangeira. O profissional que entrar em contato com as crianças deve ser altamente qualificado nessas duas áreas. Caso contrário, acreditamos que a criança será menos prejudicada se não tiver aula alguma de língua estrangeira.

Para fazer tal afirmação, baseamo-nos em dois fatos muito concretos. Primeiro, é possível aprender uma língua estrangeira em qualquer idade; evidentemente, não com resultados idênticos em termos de pronúncia e fluência. A própria pesquisadora começou a estudar inglês aos 18 anos. Segundo, expor uma criança a produções do tipo /YaʊtSi:zoPoneImI/ não é expô-la à língua inglesa, é ensiná-la a dizer expressões diferentes usando fonemas da língua portuguesa. Isso em nada contribui para a “manutenção da percepção dos fonemas” da língua e sua conseqüente “aquisição sem o sotaque característico de estrangeiro” como seria de se esperar caso a criança estivesse realmente em contato com a língua inglesa. Portanto, é absolutamente equivocada a idéia comum (também compartilhada pela empresa que assumiu as aulas de inglês na escola de nosso sujeito em 2000) de que “não precisa saber muito inglês para ensinar uma criança pequena porque a criança não sabe nada”. Pelo contrário, um professor que não sabe muito bem inglês pode ensinar tudo, menos inglês.

Concluimos que, somente possuindo qualificação profissional tanto em educação infantil quanto na língua estrangeira, pode um professor garantir que

sejam respeitadas as necessidades das crianças, bem como seus direitos enquanto estudantes de língua estrangeira. Segundo Gomes de Matos (2001)¹⁷, crianças-aprendizes de línguas deveriam ter o direito de:

- a) aprender a gostar de aprender brincando (direito lúdico-pedagógico);**
- b) aprender a explorar seus sentidos na aprendizagem;**
- c) brincar com a língua que está sendo aprendida: criar palavras e frases – exercer seu direito de ser criativo(a) no uso da língua;**
- d) ter seus usos da língua reconhecidos e incentivados – há uma tradição muito questionável de “corrigir-se” em excesso, apontar erros e mais erros, em vez de motivar-se os alunos;**
- e) receber uma motivação positiva, construtiva;**
- f) aprender cooperativamente, em grupos;**
- g) identificar, “descobrir” seus estilos cognitivos preferidos de aprender;**
- h) receber explicações (sobre funcionamento gramatical e usos da língua, aspectos culturais e interculturais) cognitivamente adequadas/ apropriadas à sua faixa etária;**
- i) realizar trabalhos/atividades fora do contexto de sala de aula;**
- j) usar sua língua materna – o português, no caso – durante a aprendizagem e, conseqüentemente, misturar as duas línguas, com “liberdade”, isto é, sem “intervenção” corretiva do professor;**
- k) ter acesso a materiais visual e auditivamente atraentes e significativos para sua faixa etária (livros, dicionários, vídeos, revistas,**

¹⁷ Essa lista foi elaborada por Gomes de Matos especialmente para esta dissertação e enviada através de e-mail (Anexo 4). Mais informações sobre os direitos do aprendiz de segunda língua, vide: GOMES DE MATOS, Francisco. Second language learners rights. In: COOK, Vivian (Ed.). *Portraits of second language learners*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2001. (No prelo)

jogos, etc.);

l) desenvolver e cultivar uma Variedade Lingüística Individual (*learner variety*);

m) ser expostas a modelos exemplares e variedades diversas (*etárias: inglês usado por crianças, adolescentes, adultos; geográficas: inglês americano, britânico, etc.; sociais: inglês conversacional informal, inglês escrito formal – de livros infantis, por exemplo*).

VOZ DA AUTORA

Finalizo com algumas palavras de cunho pessoal. Enquanto pesquisadora na área de aquisição da linguagem, tenho o dever de ser absolutamente imparcial e informar todos os fatos ocorridos com o sujeito desta pesquisa, sem receio de apontar defeitos e qualidades dos setores investigados. Assim procurei fazer. Porém, enquanto tradutora formada pela UFRGS, professora de inglês há seis anos, estou ciente das dificuldades que um estudante de inglês enfrenta para se tornar um bom professor e não posso deixar de manifestar minha profunda indignação com alguns dos fatos descobertos durante este estudo. A empresa que assumiu o ensino de inglês na escola em 2000 está atuando, segundo informou seu administrador, em cerca de trinta creches e escolas da cidade, com várias línguas estrangeiras. A julgar pelo resultado que as aulas de inglês surtiram sobre a produção oral de nosso sujeito, evidente torna-se a conclusão de que pessoas sem a mínima formação estão tomando conta do mercado de ensino de língua estrangeira na educação infantil e fazendo muito estrago sem que ninguém perceba. Não tenho conhecimento sobre a situação legal dessa empresa, mas a ética obriga-me a

defender os direitos dos estudantes de Letras, que têm de se esforçar tanto para conseguir um diploma de professor de línguas; dos pais, que pagam caro por um serviço de péssima qualidade; e das crianças, que são a parte mais interessada e mais lesada por esse pseudo-ensino de inglês. Que esta dissertação sirva de alerta aos pais e às autoridades.



BIBLIOGRAFIA CITADA

- ASHER, James J., GARCÍA, Ramiro. The optimal age to learn a foreign language. In: KRASHEN, Stephen D., SCARCELLA, Robin C., LONG, Michael H. (Eds.). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1982.
- BARRETT, Martyn. Early Lexical Development. In: FLETCHER, P., MACWHINNEY, B. (Eds.). *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 1995.
- BROWN, James Dean. *Understanding research in second language learning: a teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Block, 1969.
- CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, Noam. Universal Grammar. 1976. Disponível na internet. <http://www.cs.utah.edu/~bean/slideshows/selfridge/slide28.htm>. 14 jan. 2001.
- DARWIN, Charles. *A origem do homem e a seleção sexual*. São Paulo: Hemus, 1982.
- DIAMOND, A. Frontal lobe involvement in cognitive changes during the first year of life. In: GIBSON, K. R., PETERSON, A. C. (Eds.). *Brain maturation and cognitive development: comparative and cross-cultural perspectives*. New York: Aldine de Gruyter, 1991.
- DIAMOND, Marian, Hopson, Janet. *Magic trees of the mind: how to nurture your child's intelligence, creativity, and health emotions from birth through adolescence*. New York, N.Y.: Penguin Group, 1998.

- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GARDNER, Howard. *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: BasicBooks, 1991.
- GENESE, Fred, CLOUD, Nancy. Multilingualism is basic. In: *Educational Leadership*, vol. 55, no. 6, March 1998, p. 62-69.
- GLEITMAN, L. The structural sources of verb meanings. In: *Language acquisition: a journal of developmental linguistics*, vol. 1, no. 1, 1990. p. 3-55.
- GOLDIN-MEADOW, S., MYLANDER, C. Beyond the input given: the child's role in the acquisition of language. In: *Language*, no. 66, 1990.
- GOMES DE MATOS, Francisco. Second language learners rights. In: COOK, Vivian (Ed.). *Portraits of second language learners*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2001. (No prelo)
- JENSEN, Eric. *Brain-based learning and teaching*. Del Mar, CA: Turning Point, 1995.
- JENSEN, Eric. *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.
- KRASHEN, Stephen D., LONG, Michael H., SCARCELLA, Robin C. Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. In: KRASHEN, Stephen D., SCARCELLA, Robin C., LONG, Michael H. (Eds.). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1982.
- KUHL, P. K. et al. Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. In: *Science*, no. 255, 1992. p. 606-608.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Disponível na internet. <http://kekule.fe.usp.br/LDB/index.html>. 14 jan. 2001.
- MCLAUGHLIN, Barry. (1984) *Second-language acquisition in childhood*, volume 2: school-age children. 2a ed. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.
- NEWPORT, Elissa, SAFFRAN, Jenny, ASLIN, Richard. s.t. New York: University of Rochester, 1996. In: U.S. News, 15 June 1998. Disponível na internet. <http://www.usnews.com/usnews/issue/980615/15lang.htm>. 03 out. 1999.
- OCHS, Elinor, SCHIEFFELIN, Bambi. The impact of language socialization on grammatical development. In: FLETCHER, MACWHINNEY (Eds.). *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 1995.
- PETITTO, L. , MARENTETTE, P. F. Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. In: *Science*, no. 251, 1991.

- PIAGET, Jean. (1896) *A construção do real na criança*. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 19__.
- PUCHTA, Herbert. Teaching for thinking through playful learning. 1998, 6 p. (mimeo)
- ROTH, Genevieve. *Teaching very young children: pre-school and early primary*. London: Richmond, 1998.
- SCHERER, Marge. Perspectives: how do children learn? In: *Educational leadership*, vol. 54, no. 6, March 1997.
- SHORE, Rima. *Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro*. Trad.: Iara Regina Brazil. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.
- SKINNER, Brian F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1970.
- SMITH, Michael Sharwood. *Second language learning: theoretical foundations*. New York: Longman, 1994.
- SNOW, Catherine E. Issues in the study of input: finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. In: FLETCHER, MACWHINNEY (Eds.). *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 1995.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WERKER, J. F., TEES, R. C. Cross-language speech perception: evidence for perceptual reorganization during the first year of life. In: *Infant behavior and development*, no. 7, 1984. p. 49-63.
- WHITEBREAD, David (Ed.). *Teaching and learning in the early years*. London: Routledge, 1996.
- ZAHN-WAXLER, RADKE-YARROW, WAGNER, CHAPMAN. (1992) In: KOHN, A. *Beyond discipline: from compliance to community*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996. p. 8-9.



BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- ACKERMAN, S. *Discovering the brain*. Washington: National Academy Press, 1992.
- ADAMS, D., HAMM, M. *New designs for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- AMABILE, T. *Growing up creative*. New York: Crown, 1989.
- APPLE, M. W., BEANE, J. A. (Eds.). *Democratic schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
- ASHER, S., COIE, J. *Peer relations in childhood*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra, 1988.
- BENNETT, S., KELL, J. *A good start? Four year olds in infant schools*. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- BRAZELTON, T. Berry. *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BRUBACHER, J. W. et. all. *Becoming a reflective educator: how to build a culture of inquiry in the schools*. Newbury Park: Corwin, 1994.
- BRUCE, T. *Early childhood education*. London: Hodder & Stoughton, 1987.
- BULLARD, S. Sorting through the multicultural rhetoric. In: *Educational leadership*, vol. 49, no. 4, 1992, p. 4-7.
- BUTLER, Kathleen A. *The styles integration chart*. Columbia: The Learner's Dimension, 1995.
- BUTLER, Kathleen A. *Viewpoints*. Columbia: The Learner's Dimension, 1996.
- CAINE, R. N., CAINE, G. *Making connections: teaching and human brain*. Menlo Park: Addison-Wesley, 1994.
- CALVIN, W. *How brains think*. New York: Basic Books, 1996.
- CHARNEY, R. S. *Teaching children to care: management in the responsive classroom*. Greenfield: Northeast Foundation for Children, 1992.

- CONNORS, K. *Feeding the brain*. New York: Plenum, 1989.
- CONYERS, J. Building bridges between generations. In: *Educational leadership*, vol. 53, no. 7, 1996, p. 14-6.
- CORNELL, J. B. *Sharing nature with children*. Watford: Exley, 1990.
- DAMASIO, A. *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset /Putnam, 1994.
- DONALDSON, M. et. all. (Eds.). *Early childhood development and education*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.
- DRUMMOND, M. J. *Assessing children's learning*. London: David Fulton, 1993.
- DRYDEN, G., VOS, J. *The learning revolution*. Rolling Hills: Jalmar, 1994.
- DUNNE, E., BENNET, N. *Talking and learning in groups*. London: Macmillan, 1990.
- EDELMAN, G. M. *Neural darwinism: the theory of neuronal group selection*. New York: Basic Books, 1987.
- EDWARDS, C. et. all. *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood: Ablex, 1993.
- EGAN, K. *Individual development and the curriculum*. London: Hutchinson, 1985.
- EGAN, K. *Teaching as story telling*. Chicago: University of Chicago Press, 1986.
- ELIAS, M. J. et all. How to launch a social and emotional learning program. In: *Educational leadership*, vol. 54, no. 8, 1997, p. 15-9.
- ELIAS, M. J. et. all. *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1988.
- FISHER, R. (Ed.). *Problem solving in primary schools* Oxford: Basil Blackwell, 1987.
- FISHER, R. *Teaching children to think*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- GARDNER, Howard, KORNHABER, Mindy L., WAKE, Warren K. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
- GARDNER, Howard. *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GARDNER, Howard. *The multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books, 1993.
- GESELL, Arnold. *A criança dos 0 aos 5 anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- GOLEMAN, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- GOMES DE MATOS, Francisco, CELCE-MURCIA, Marianne. A new frontier in TESOL pedagogy: learners' pronunciation rights. In: *TESOL Newsletter*, vol. XII, no. 2, February 1997, p. 1-2.

- GOMES DE MATOS, Francisco. Learners' grammatical rights: a checklist. In: *TESOL Newsletter*, vol. XIII, no. 2, January 2000, p. 3.
- GOMES DE MATOS, Francisco. Learners' vocabulary rights: a checklist. In: *BRAZ-TESOL Newsletter*, December 1999, p. 18.
- GOZZANIGA, M. *Mind matters: how mind and brain interact to create our conscious lives*. Boston: Houghton-Mifflin/MIT Press, 1988.
- GREENFIELD, S. *Journey to the centers of the mind*. New York: W. H. Freeman, 1995.
- GREENFIELD, S. *The human brain: a guided tour*. New York: Basic Books/Harper Collins, 1997.
- GREENSPAN, Stanley I., BENDERLY, Beryl Lieff. *A evolução da mente: as origens da inteligência e as novas ameaças a seu desenvolvimento*. Trad.: Mônica Magnani Monte. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- HEALY, J. *Your child's growing mind*. New York: Doubleday, 19__.
- HEALY, J. *Endangered minds: why our children can't think*. New York: Simon and Schuster, 1990.
- HOBSON, J. A. *Chemistry of conscious states*. Boston: Little Brown, 1994.
- HOWARD, P. *Owner's manual for the brain*. Austin: Leornian, 1994.
- HUTCHINSON, M. *Mega brain power*. New York: Hyperion Books, 1994.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Needham Heights: Allyn and Bacon, 1994.
- KOHN, A. *Beyond discipline: from compliance to community*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.
- KOLB, B., WHISHAW, I. Q. *Fundamentals of human neuropsychology*. New York: W.H.. Freeman, 1990.
- LABERGE, D. *Attentional processing*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- LAMARE, Rinaldo de. *A vida do bebê*. Rio de Janeiro: Bloch, 1993.
- LENNEBERG, Eric H. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley, 1967.
- LÉVI-STRAUSS, C. *The savage mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1966.
- LICKONA, T. *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam, 1991.
- MALLET, M. *Reading non-fiction in the primary years: a language and learning approach*. London: NATE, 1994.
- MANNING, K., SHARP, A. *Structuring play in the early years at school*. Cardiff: Ward Lock Educational / Drake Educational Associates, 1977.
- MCGINNIS, E., GOLDSTEIN, A. *Skillstreaming the elementary school child*. Champaign: Research, 1984.

- MEHLER, J., DUPOUX, E. *What infants know: the new cognitive science of early development*. Cambridge: Blackwell, 1994.
- MICHAUD, E., WILD, R. *Boost your brain power*. Emmaus: Rodale, 1991.
- MURPHY, M. *The future of the body*. Los Angeles: Jeremy Tarcher, 1992.
- NELSEN, J. et. all. *Positive discipline in the classroom*. Rocklin: Prima, 1993.
- NODDINGS, N. *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press, 1992.
- OSTRANDER, S., SCHROEDER, L. *Supermemory*. New York: Carroll and Graf, 1991.
- PALMER, J., PETTITT, D. *Topic work in the early years*. London: Routledge, 1993.
- PERRY, B. D. *Maltreated children: experience, brain development, and the next generation*. New York: Norton, 1996.
- PERT, C. *Molecules of emotion*. New York: Charles Scribner's Sons, 1997.
- PIAGET, Jean. *Biology and knowledge*. Chicago: University of Chicago Press, 1971.
- PIAGET, Jean. *Plays, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton, 1951.
- PIAGET, Jean. *The child and reality*. New York: Grossman, 1973.
- REILLY, Vanessa, WARD, Sheila M. *Very young learners*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- RESTAK, R. *The modular brain*. New York: Charles Scribner's Sons, 1994.
- ROSER, N. *Receptors*. New York: Bantam Books, 1993.
- ROSER, Nancy, FRITH, Margaret. (Eds.). *Children's Choices: teaching with books children like*. Newark: International Reading Association, 1993.
- ROSS, D. et. all. *Reflective teaching for student empowerment: elementary curriculum and methods*. New York: Macmillan, 1993.
- ROSSI, E. L., NIMMONS, D. *The 20-minute break: using the new science of ultradian rhythms*. Los Angeles: Tarcher, 1991.
- SCHACTER, D. *Searching for memory: the brain, the mind, and past*. New York: Basic Books, 1996.
- SHAPIRO, Lawrence E. *Inteligência emocional: uma nova vida para seu filho*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- SMITH, P. K., COWIE, H. *Understanding children's development*. Oxford: Basil Blackwell, 1991.
- SPOCK, Benjamin. *The pocket book of baby and child care*. New York: Pocket Books, 1946.
- SPRENGER, Marilee. *Learning and memory: the brain in action*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.

- SYLVA, K. et. all. The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. In: BRUNER, J. et all. (Eds.). *Play: its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- SYLWESTER, R. *A celebration of neurons: an educator's guide to the human brain*. Alexandria: ASCD, 1995.
- THOMPSON, R. *The brain*. New York: W.H. Freeman Company, 1993.
- TIZARD, B., HUGHES, M. *Young children learning: talking and thinking at home and at school*. London: Fontana, 1984.
- VYGOTSKY, Lev S. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1966.
- WELLS, G. *The meaning makers: children learning language and using language to learn*, Sevenoaks: Hodder & Stoughton, 1987.
- WOOD, C. *Yardsticks: children in the classroom ages 4-12*. Greenfield: Northeast Foundation for Children, 1994.
- WOOD, D. *How children think and learn*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.
- WOTEKI, C. E., THOMAS, P. R. (Eds.). *Eat right, be bright*. New York: St. Martin's, 1992.
- ZINS, J. E., ELIAS, M. J. (Eds.). *Promoting student success through group interventions*. New York: Haworth, 1993.



Anexo 1

Questionário para os pais (Pode usar o verso da folha como quiser.)

ATENÇÃO: queremos saber as opiniões tanto da mãe quanto do pai.
Todas as respostas contém uma letra “M” e uma letra “P”. A **mãe** só precisa marcar a letra
“M” para demonstrar sua opinião enquanto o **pai** responderá marcando a letra “P”.

1. O que vocês sabem de inglês?

(M) (P) nada, nem faço idéia.

(M) (P) só aquelas palavras que qualquer um sabe (teacher, name, book, thank you, pink...).

(M) (P) já estudei ou estudo inglês, mas não consigo entender alguém falando.

(M) (P) até entendo alguma coisa, mas não sei o suficiente para conversar.

(M) (P) me defendo, entendo quase tudo e até consigo trocar idéias.

(M) (P) entendo tudo e falo fluentemente.

(M) (P) outro? _____

2. Vocês acham importante que seu filho aprenda inglês?

(M) (P) sim, quanto mais cedo melhor.

(M) (P) sim, mas tanto faz agora ou mais tarde.

(M) (P) sim, mas preferiria que ele só começasse a estudar inglês lá pelos ___ anos de idade.

(M) (P) não, mas se ele gosta, tudo bem.

(M) (P) não, acho que sobrecarrega a criança.

(M) (P) outro? _____

3. Qual a utilidade que vocês acham que o inglês poderá ter para seu filho no futuro?

(Por exemplo: carreira, viagens, contato com estrangeiros, status, cultura, etc.)

M: _____

P: _____

4. Como vocês estimulam seu filho a aprender inglês? Vocês...

- perguntam como foi a aula de inglês

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------

- elogiam o que ele demonstra ter aprendido a cada vez que ele menciona

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- pedem que ele os ensine o que aprendeu

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- cantam com ele ou repetem palavras que ele disse

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- perguntam se ele sabe como se diz tal palavra em inglês

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- assistem filmes ou desenhos animados falados em inglês na companhia de seu filho

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- usam jogos ou programas de computador em inglês chamando a atenção para as palavras

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- cantam ou colocam discos com músicas em inglês para seu filho ouvir

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- dão livros ou brinquedos em inglês e o estimulam a usar

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- levam seu filho para visitar pessoas que tentam falar inglês com ele

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- apontam palavras em inglês quando aparecem na TV, em cartazes ou em outros locais

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- tentam ensinar palavras novas que vocês conhecem e que ainda não foram vistas na escola

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- tentam conversar com seu filho utilizando palavras em inglês que vocês conhecem

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- outro

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- outro

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------

5. Como seu filho está reagindo ao contato com o inglês? Ele...

- gosta das aulas na escola

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- gosta que vocês perguntem o que ele aprendeu

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- diz o que aprendeu espontaneamente, sem que vocês perguntem

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- gosta que vocês proponham jogos, filmes, músicas, livros, conversas, etc. em inglês

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------

- pede espontaneamente para usar jogos, filmes, músicas, livros, conversas, etc. em inglês

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- acha fácil lidar com o inglês em casa

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- acha fácil aprender inglês na escola

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- usa as palavras aprendidas em situações do dia a dia

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- tenta dizer frases inteiras em inglês que contenham as palavras que ele sabe

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- inventa palavras ou acha que está falando inglês mesmo quando o que ele diz lhes parece apenas barulho

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- tenta falar coisas em inglês com outras pessoas da família ou conhecidos

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- está progredindo no aprendizado do inglês

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------
- outro

(M) (P) sempre	(M) (P) quase sempre	(M) (P) às vezes	(M) (P) raramente	(M) (P) nunca
----------------	----------------------	------------------	-------------------	---------------



Anexo 2

Roteiro de entrevista com os pais do sujeito

1. O primeiro ano:

No primeiro ano, ele manifestou gostar das aulas? E das professoras?

Quando tentavam ensinar em casa, ele demonstrava interesse ou preferia fazer outra coisa?

Havia algum tipo de atividade que ele gostava mais de fazer em inglês?

Ele dizia coisas em inglês espontaneamente? Em que circunstâncias?

Ele dizia coisas que tinha aprendido em aula, não em casa? Que tipo de coisas, canções, palavras?

Ele aprendia coisas erradas na escola? Que tipo de coisas?

Como vocês reagiam quando ele falava errado porque aprendeu errado na escola? E como ele reagia quando era corrigido?

Ele fazia ou pedia para fazer coisas em inglês sem que ninguém sugerisse?

Como ele reagia quando perguntado para dizer o que sabia ou que tinha aprendido em aula? Ele conseguia dizer muitas coisas? Que tipo de coisas?

Quanto tempo durava uma atividade de inglês em casa e com que frequência isso era feito? O que determinava esse tempo e frequência?

Vocês tinham algum método em mente quando faziam uma atividade de inglês?

Qual o objetivo de vocês ao ensinar inglês para ele nessa idade? Que conteúdo de inglês vocês pretendiam que ele soubesse antes de entrar na primeira série?

Que motivações vocês criavam para que ele tivesse interesse em aprender inglês? Por exemplo, viajar, falar com estrangeiro, ser mais inteligente...?

Havia repetição de atividades/conteúdos? Que tipo de coisas eram repetidas mais vezes? Por quê? (Para reforçar o aprendizado ou porque ele gostava?)

Até que ponto vocês acham que o envolvimento emocional dele com vocês enquanto pais influenciou (positiva ou negativamente) o aprendizado de inglês que vocês pretendiam?

Em geral, ele aprendia tanto quanto vocês esperavam? Quanto por cento?

Que fatores externos influenciavam no aprendizado dele? Por exemplo, falta de tempo, de material, de idéia, cansaço, coisas mais interessantes para fazer...?

Vocês se sentiam na obrigação de ensinar inglês porque vocês sabem inglês ou isso aconteceu naturalmente (como ensinar a andar de bicicleta)? Vocês acham que forçaram de vez em quando?

Quando ele simplesmente não queria fazer nada que tivesse inglês, como vocês reagiam?

Se vocês não soubessem inglês teriam procurado uma escola que ensinasse?

Vocês acham que foram os professores dele? Até que ponto as coisas que vocês faziam em inglês eram aula?

Que tipo de informação fez falta a vocês para que pudessem ensinar melhor?

2. O segundo ano:

No segundo ano, ele parecia gostar mais ou menos das aulas, e da professora?

Ele dizia coisas que tinha aprendido em aula? Que tipo de coisas?

Em geral, ele pareceu ter aprendido mais ou menos quantidade de conteúdo (certo ou errado)?

Que fatores vocês acham que contribuíram para que isso acontecesse? (Por exemplo, envolvimento emocional com a professora, tipo de atividades, materiais...?)

Houve mudança na qualidade do inglês dele? Melhorou ou piorou?

Ele aprendeu coisas erradas na escola? Que tipo de coisas?

Como vocês reagiam quando ele falava errado porque aprendeu errado na escola? E como ele reagia quando era corrigido?

Houve mudança nas motivações que vocês criavam para que ele aprendesse inglês?

Houve mudança no interesse dele pelas atividades de inglês em casa?

Houve mudança no tipo de atividade que ele gostava de fazer em inglês?

Houve mudança no comportamento dele nas atividades de inglês em casa?

Que outras mudanças ocorreram no ensino que vocês faziam em casa?

Ele continuou dizendo coisas em inglês espontaneamente? Em que circunstância e com que frequência?

Ele fazia ou pedia para fazer coisas em inglês sem que ninguém sugerisse?

Como ele reagia quando perguntado para dizer o que sabia ou que tinha aprendido em aula? Ele conseguia dizer muitas coisas? Que tipo de coisas?

Quando ele simplesmente não queria fazer nada que tivesse inglês, como vocês reagiam?

Com tudo o que observaram na escola, como poderiam descrever a aula de inglês no segundo ano? Materiais, metodologia, atitudes, atividades...

Que tipo de informação faltou à professora para que pudesse ensinar melhor o filho de vocês?

3. Avaliação final:

Acham que o comportamento dele (por exemplo, interesse ou a falta dele) deveu-se mais à personalidade dele, à idade ou ao jeito que o inglês era apresentado?

Que tipo de cobrança existia e existe de vocês para com ele e para com vocês mesmos?

Se pudessem voltar atrás ou se tivessem outro filho agora, como seria a educação dele em relação ao inglês? O que vocês fariam de diferente?

O que vocês acham que teria acontecido se vocês não soubessem inglês?



Anexo 3

Roteiro de entrevista com as professoras

1. Comportamento dos alunos nas aulas de inglês:

Demostravam gostar ou preferiam fazer outra coisa?

Tinham interesse gratuito ou era preciso atrair a atenção constantemente?

Você acha que esse comportamento dos alunos era determinado pelo tipo de atividades propostas ou pelas características próprias da faixa etária?

2. Comportamento dos alunos em outras atividades da escola:

Falavam bem das aulas de inglês?

Sabiam dizer algo que aprenderam quando perguntados?

Demonstravam espontaneamente o conhecimento adquirido em outras situações?

3. Avaliação das aulas:

Quanto tempo de aula ocorria a cada encontro? O que determinava esse tempo?

Quais eram os objetivos das aulas de inglês?

Qual o conteúdo que se pretendia que os alunos aprendessem e em quanto tempo?

Havia repetição do conteúdo? O que determinava a quantidade de repetições?

O método empregado era o mais adequado?

Como você sabia se o conteúdo de suas aulas estava sendo apresentado da maneira correta quanto a estrutura gramatical, pronúncia, entonação, etc.?

Havia envolvimento emocional com os alunos? Até que ponto o envolvimento ou a falta dele beneficiava ou prejudicava a aula?

Em geral, as aulas saíam como o planejado? Quanto por cento?

4. Avaliação dos resultados:

O que influencia no rendimento da aula? (duração, cansaço dos alunos ou da professora, fatores externos como festinhas, interferência de terceiros, falta de preparação da aula, atividades inadequadas, escassez de materiais, etc.?)

Como o desempenho dos alunos era avaliado?

Para quem a avaliação dos alunos era comunicada?

Os objetivos iniciais foram alcançados?

5. Problemas enfrentados:

Como era a remuneração financeira?

Quanto tempo era usado para preparar cada aula?

Como era feita a preparação, ou seja, de onde vinham as idéias, os materiais, etc.?

Como te sentias em relação ao comportamento dos alunos?

Como te sentias em relação aos resultados obtidos?

Que tipo de cobrança ocorria por parte da escola?

Que tipo de cobrança ocorria por parte da UFRGS?

Que tipo de conhecimento ou formação profissional te fez falta?

O que deveria mudar para que as aulas fossem melhores?

Qual foi o saldo positivo da experiência?



Anexo 4

E-mails trocados com o Professor Gomes de Matos

From: [Simone Pires](#) **To:** [Francisco Gomes de Matos](#)

Sent: Tuesday, January 16, 2001 5:20 PM **Subject:** Direitos lingüísticos

Caro Prof. Francisco Gomes de Matos

Sou orientanda da Profa. Dra. Maria da Graça Gomes Paiva, da UFRGS. Escrevi minha dissertação de mestrado sobre o ensino de inglês em creches e escolas de educação infantil. Como fechamento para o trabalho, minha orientadora sugeriu que eu inserisse os direitos lingüísticos do aprendiz de línguas estrangeiras. Por isso, solicito a gentileza de enviar-me seu artigo no qual constam esses direitos, com a respectiva referência bibliográfica. Pela urgência de fechamento do trabalho, agradeceria muito se o senhor pudesse enviar o artigo anexado a um e-mail.

Muito obrigada por sua atenção e ajuda. Cordialmente,
Simone Silva Pires

From: [Francisco Gomes de Matos](#) **To:** [Simone Pires](#)

Received: Tuesday, January 16, 2001 7:09 PM **Subject:** En: Direitos lingüísticos

Prezada Simone,

Não disponho de cópias eletrônicas de meus artigos. Será um prazer mandar xerocá-los e enviá-los por correio aéreo, logo que tenha seu endereço. Dado seu interesse em meus artigos: verifique se a Biblioteca da UFRGS ou a própria Graça não tem os boletins da Braz-Tesol Newsletter do ano passado e do ano anterior, em que foram publicados artigos meus sobre Learners Pronunciation Rights, Grammatical Rights, Vocabulary Rights. Há também um artigo meu (que mandarei, com prazer, por correio) sobre Children's Language Learning Rights.

Crianças-aprendizes de línguas deveriam ter o direito de:

- a) aprender a gostar de aprender brincando... (direito lúdico-pedagógico da criança...)
- b) aprender a explorar seus sentidos, na aprendizagem
- c) brincar com a língua que está sendo aprendida: criar palavras e frases (exercer seu direito de ser criativo(a) no uso da segunda língua)
- d) ter seus usos da segunda língua reconhecidos e incentivados (há uma tradição muito questionável de "corrigir-se" em excesso, em aponta erros e mais erros, em vez de motivar-se os alunos. Veja, na mensagem seguinte, cópia de meu breve artigo MotivaCting - a new look at motivation, que acaba de sair no número de janeiro da revista NEW ROUTES, da DISAL. Aproveito para acrescentar mais um direito do aprendiz infantil :
 - e) direito a uma motivação positiva, construtiva (pelos professores)
 - f) direito a aprender cooperativamente, em grupos
 - g) direito a identificar, a "descobrir" seus estilos cognitivos preferidos de aprender uma segunda língua
 - h) direito a explicações (sobre o funcionamento e usos da língua, aspectos culturais e interculturais) cognitivamente adequadas/apropriadas à sua faixa etária
 - i) direito a realizar trabalhos/atividades fora do contexto de sala de aula
 - j) direito a usar sua língua materna -- o português, no caso ...-- durante a aprendizagem e o direito consequente (derivado daquele) de misturar as duas línguas. É o "right to mix the two languages", as is so very typical of bilinguals-to-be (bilingues emergentes...)

k) direito ao acesso a materiais visual e auditivamente atraentes e significativos para sua faixa etária (livros, dicionários, vídeos, revistas, jogos, etc)

l) direito ao desenvolvimento e cultivo de uma Variedade Lingüística Individual ("learner variety", para usar a terminologia em inglês).

Bom, a lista é aberta e você poderá complementá-la, sistematizá-la mais, etc e, claro, se quiser ver os dois lados da moeda, construir a lista de "responsabilidades" que a criança-aprendiz bem poderia ter ... Enfim, educamos para "direitos e responsabilidades" comunicativas e (inter)culturais ...

Disponha e sucesso em seu trabalho. Recomende-me à sua competéssima Orientadora.

Francisco Gomes de Matos

From: [Simone Pires](#) **To:** [Francisco Gomes de Matos](#)

Sent: Wednesday, January 17, 2001 1:41 AM **Subject:** Sobre "Children's Language Learning Rights"

Caro Prof. Francisco Gomes de Matos

Muitíssima obrigada pela resposta tão prestimosa e rápida. Minha orientadora não dispõe de seus artigos, por isso sugeri que eu mesma entrasse em contato com o senhor. Assim que ela voltar de suas merecidas férias, relatarei o sucesso desse contato.

Procurarei seus artigos na biblioteca da UFRGS amanhã mesmo. Ainda assim, se não lhe for incômodo, agradeceria se o senhor pudesse enviar-me uma cópia de seu artigo sobre Children's Language Learning Rights. Por favor, proceda o envio de forma que eu pague a postagem aqui na minha cidade, no momento da retirada nos Correios.

Cordialmente, com agradecimentos,

Simone Silva Pires

From: [Francisco Gomes de Matos](#) **To:** [Simone Pires](#)

Received: Wednesday, January 17, 2001 12:01 PM **Subject:** En: Sobre "Children's Language Learning Rights"

Simone,

Postei três artigos para você. Foi um prazer.

A lista que lhe enviei foi elaborada especialmente para sua dissertação.

Agradeço seu interesse em incluir, na Bibliografia este item: Gomes de Matos, F. (2001) Second language learners rights. In Vivian Cook (ed) Portraits of Second Language Learners. Clevedon, England: Multilingual Matters. O volume deverá sair no fim deste ano. Meu capítulo é um balanço atualizado de minhas idéias e práticas sobre Direitos de Aprendizes de Segunda Língua.

Francisco

From: [Simone Pires](#) **To:** [Francisco Gomes de Matos](#)

Sent: Sunday, January 28, 2001 7:38 PM **Subject:** Permissão para dissertação

Caro Professor Francisco,

Desejo acrescentar seu nome na lista de agradecimentos da minha dissertação, por isso gostaria de saber como devo chamá-lo: Professor, Mestre, Doutor, PhD, ...?

Também peço-lhe permissão para inserir seu texto em minha dissertação, da seguinte forma:

Concluimos que, somente possuindo qualificação profissional tanto em educação infantil quanto na língua estrangeira, pode um professor garantir que sejam respeitadas as necessidades das crianças, bem como seus direitos enquanto estudantes de língua estrangeira. Segundo Gomes de Matos (2001), crianças-aprendizes de línguas deveriam ter o direito de:

a) aprender a gostar de aprender brincando (direito lúdico-pedagógico);

- b) aprender a explorar seus sentidos na aprendizagem;
- c) brincar com a língua que está sendo aprendida: criar palavras e frases – exercer seu direito de ser criativo(a) no uso da língua;
- d) ter seus usos da língua reconhecidos e incentivados – há uma tradição muito questionável de "corrigir-se" em excesso, apontar erros e mais erros, em vez de motivar-se os alunos;
- e) receber uma motivação positiva, construtiva;
- f) aprender cooperativamente, em grupos;
- g) identificar, "descobrir" seus estilos cognitivos preferidos de aprender;
- h) receber explicações (sobre o funcionamento e os usos da língua, aspectos culturais e interculturais) cognitivamente adequadas/apropriadas à sua faixa etária;
- i) realizar trabalhos/atividades fora do contexto de sala de aula;
- j) usar sua língua materna – o português, no caso – durante a aprendizagem e, conseqüentemente, misturar as duas línguas;
- k) ter acesso a materiais visual e auditivamente atraentes e significativos para sua faixa etária (livros, dicionários, vídeos, revistas, jogos, etc.);
- l) desenvolver e cultivar uma Variedade Lingüística Individual (*learner variety*);
- m) ser expostas a modelos exemplares e a dialetos diferentes.

Nota: Essa lista foi elaborada por Gomes de Matos especialmente para esta dissertação. Mais informações sobre o tema, vide: GOMES DE MATOS, Francisco. Second language learners rights. In: COOK, Vivian (Ed.). *Portraits of Second Language Learners*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2001.

Caso o senhor deseje que eu faça qualquer alteração, basta apontá-la. Por favor, verifique se indiquei corretamente a referência bibliográfica. Seus demais artigos sobre o tema fazem parte da seção de Bibliografia Recomendada.

Obrigada pela ajuda. Cordialmente,
Simone.

From: [Francisco Gomes de Matos](#) **To:** [Simone Pires](#)

Received: Monday, January 29, 2001 8:32 AM **Subject:** En: Permissão para dissertação

Prezada Simone,

No Agradecimento, favor explicitar assim

Dr. Francisco Gomes de Matos (Departamento de Letras, CAC, UFPE, Recife)

Quanto aos itens da Checklist, sugiro estes pequenos acréscimos:

h) funcionamento gramatical e usos....

j) misturar as duas línguas, com "liberdade", isto é, sem "intervenção" corretiva do professor

m) modelos exemplares e variedades diversas (etárias: inglês usado por crianças, adolescentes, adultos; geográficas: inglês americano, britânico,...; sociais: inglês conversacional informal, inglês escrito formal -- de livros infantis, por exemplo)

Na referência ao volume organizado por Vivian Cook, após o ano de publicação (2001) favor acrescentar: No prelo (O livro deverá sair no fim deste ano, por isso, convém esclarecer que está no prelo. Você informa aos leitores que para maiores detalhes sobre o tema, consulte meu capítulo no livro organizado por Cook. Seria bom explicitar "sobre os direitos do aprendiz de segunda língua" em vez de deixar a referência como está: poderão pensar que, no livro citado, abordo especificamente os direitos de crianças.

Sucesso em sua apresentação. Aguardo meu exemplar, devidamente autografado pela autora e por sua orientadora.

Francisco

