



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação – FE
Graduação em Pedagogia

Ana Luiza Gonçalves de
Rezende Rocha

**RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE
LÍNGUAS**

Brasília – DF
2016

Ana Luiza Gonçalves de Rezende Rocha

**RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE
LÍNGUAS**

Trabalho final de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Sônia Marise Salles Carvalho.

Brasília, Abril de 2016.

Ana Luiza Gonçalves de Rezende Rocha

**RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE
LÍNGUAS**

Trabalho final de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Sônia Marise Salles Carvalho.

Brasília, Abril de 2016.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Sônia Marise Salles Carvalho (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – TEF

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – TEF

Profa. Dra. Liliane Campos Machado
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – MTC

Ana Luiza Gonçalves de Rezende Rocha

**RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE
LÍNGUAS**

Trabalho final de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Sônia Marise Salles Carvalho.

Brasília, Abril de 2016.

Comissão Examinadora:

Profa Dra. Sônia Marise Salles Carvalho (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – TEF

Profa Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – TEF

Profa Dra. Liliane Campos Machado
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – MTC

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, aos meus irmãos que muito me apoiaram e me incentivaram a chegar até esta etapa, neste novo desafio. Gostaria também de dedicar a todos os profissionais de educação que com carinho se dedicam e educam em busca de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e aos meus amigos pelo incentivo, apoio e paciência durante esses anos de graduação. Todo cansaço e ansiedade vividos no dia a dia não teriam sido vencidos sem o carinho de cada um de vocês. A decisão de recomeçar a vida acadêmica tomando um novo rumo foi cercada de dúvidas, mas as palavras de cada um durante essa caminhada me fizeram ter a certeza que estava seguindo o caminho certo.

Aos meus pais, agradeço por me fazer acreditar todos os dias na minha capacidade de ser uma boa profissional e por me incentivar a lutar e persistir para concretizar meus sonhos.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

Finalmente, agradeço à professora Dra. Sônia Marise Salles Carvalho pela paciência e orientação durante o processo de construção deste trabalho.

“Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar ou desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.”

CORA CORALINA

ROCHA, Ana Luiza Gonçalves de Rezende. Relato de experiência em alfabetização na língua inglesa para crianças: experiência pedagógica em uma escola de línguas. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho Final de curso), 2016.

RESUMO

A proposta deste trabalho é apresentar um relato de experiência com reflexões sobre as práticas pedagógicas na alfabetização de crianças na língua inglesa e seu desenvolvimento cognitivo, tendo em vista que o ensino de línguas para crianças no Brasil tem sido considerado mais importante a cada dia e sido iniciado cada vez mais cedo.

O objetivo deste estudo foi observar como coordenadora pedagógica de um curso de inglês especializado no público infantil, como ocorrem as práticas pedagógicas dentro da metodologia da escola, o impacto por elas gerado e demonstrar como diferentes abordagens podem colaborar de maneira eficaz no processo de alfabetização em uma segunda língua.

A presente pesquisa tem como principais referenciais teóricos Vygotsky (1984 e 1993), Soares (2001 e 2005), Ferreiro e Teberosky (1985 e 1995) e Cameron (2001), embasados na teoria construtivista de Piaget; Hyltenstam e Abrahamsson (2003) elucidaram o período crítico durante o processo de alfabetização. As reflexões sobre as práticas pedagógicas realizadas na escola, tanto pela coordenação como pelos professores contribuíram para que a associação da teoria à prática fosse bem-sucedida e culminasse no meu enriquecimento acadêmico e profissional.

Palavras-chave: Alfabetização. Inglês. Práticas pedagógicas. Criança.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
PARTE I: MEMORIAL	11
PARTE II: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE LÍNGUAS	16
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.1. Construção do pensamento, alfabetização e período crítico.....	19
1.2. A importância da aprendizagem de uma segunda língua.....	22
1.3. O ensino de uma segunda língua no período de alfabetização	23
CAPÍTULO 2: REFLEXÃO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO EM INGLÊS E SEU IMPACTO NA ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA MATERNA.....	26
2.1 Metodologia da pesquisa	27
2.2. Sujeitos da pesquisa.....	29
2.3. Contexto da pesquisa.....	29
2.3.1. A escola.....	29
2.3.2. O método.....	30
2.3.3. Os estágios de alfabetização na escola.....	33
2.4. Experiência como coordenadora pedagógica da escola: reflexões sobre as práticas pedagógicas e o impacto na alfabetização em uma segunda língua	34
2.5. Aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no processo de alfabetização de crianças em uma segunda língua.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
PARTE III: PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é uma observação ativa de como as práticas pedagógicas no ensino da língua inglesa para crianças no período de alfabetização podem ser decisivas no desenvolvimento pleno em uma segunda língua, doravante L2. Tal foco deve-se ao desejo de desmitificar a crença de que aprender uma segunda língua no período de alfabetização/letramento da língua materna é prejudicial ao aprendizado desta.

Para que esse aprendizado ocorra com sucesso, alguns cuidados devem ser levados em consideração no momento do planejamento e aplicação das aulas. É essencial que sejam desenvolvidas e realizadas atividades e experiências atrativas para a criança.

O principal objetivo é refletir sobre práticas pedagógicas no ensino da língua inglesa para crianças no período de alfabetização/letramento. O específico é identificar as práticas pedagógicas utilizadas pela escola e relacioná-las com a aprendizagem de leitura e escrita do inglês, considerando o não comprometimento dessas habilidades na língua nativa.

O trabalho está estruturado em três partes. A primeira refere-se ao memorial socioeducativo, onde são relatados fatos e experiências pessoais e minha trajetória escolar, universitária e profissional.

A segunda parte divide-se em dois capítulos. No primeiro tratarei do referencial teórico, abrangendo a construção do pensamento, alfabetização e o período crítico, a importância da aprendizagem de uma segunda língua e o ensino de uma segunda língua no período de alfabetização.

O segundo capítulo é uma reflexão sobre a alfabetização em inglês e seu impacto na alfabetização da língua materna. Retrata o contexto da pesquisa - a escola onde trabalho, considerando sua história, sua metodologia pedagógica e, especialmente os estágios de alfabetização, aqui chamados de Pré Alfabetização, Alfabetização e Consolidação. Relato ainda nesse capítulo a minha experiência como coordenadora pedagógica, abrangendo as relações acerca do planejamento e das práticas pedagógicas utilizadas e seu impacto no processo de alfabetização. Também levanto alguns aspectos a serem melhorados nesse contexto.

A terceira parte é um breve relato sobre minhas perspectivas profissionais, além dos meus projetos decorrentes da minha experiência profissional e da minha trajetória acadêmica.

PARTE I: MEMORIAL

Meu nome é Ana Luiza, tenho 32 anos e sou a irmã mais velha de três filhos. Tenho dois irmãos, Guilherme, de 30 anos e Ricardo, de 26 anos. Todos moramos com nossos pais, ambos funcionários públicos e casados há 33 anos.

A primeira escola que estudei foi a Escola Classe 308 sul, no jardim de infância I. Me lembro de ser uma escola muito organizada, referência entre as escolas de educação infantil, e a associação de pais era muito presente.

Ao acabar o Jardim de infância III, fui para uma outra escola, desta vez particular. Meus pais foram conhecer a Escola Logosófica, na asa norte, por indicação de uma amiga que havia colocado a filha lá. Estudei lá até o 4º ano do ensino fundamental. Esta escola em particular foi muito importante na minha formação. É uma escola diferenciada, que trabalhava muito a criatividade e a ludicidade na sua metodologia, além de ter um apelo afetivo e um vínculo com os alunos e os pais muito forte. Nunca me esqueço da professora Jussara, que me ensinou a ler e escrever. Uma pessoa muito amável e doce, que sempre nos recebia com um enorme sorriso no rosto e um abraço apertado todas as manhãs. Meu processo de alfabetização não poderia ter sido uma experiência melhor.

Eu adorava brincar com as letras, formar sílabas, ler cartazes e outdoors em todos os lugares que passava, e tinha um alfabeto móvel em casa que brincava todas as noites com meus pais e meus irmãos. Foi uma experiência altamente inspiradora, tanto que minha paixão pela língua portuguesa começou ali. Lembro-me de ter vencido concurso de música, de redação e de desenho, que foi altamente motivador e impactante no desenvolvimento da minha criatividade e processo de aprendizagem.

Após o 4º ano tive que mudar de escola devido à mudança de endereço da minha família. Fui estudar em uma escola religiosa chamada Rogacionista, no guará, onde tínhamos que rezar um terço toda sexta feira pela manhã. Lá fiz minha primeira comunhão, crisma e aprendi a rezar, além de participar ativamente de grupos jovens da igreja. Estudei lá do 4º ao 8º ano (atualmente 9º ano).

Depois fui fazer o segundo grau em uma escola considerada líder pelo número de aprovações no vestibular, o colégio Leonardo da Vinci, uma escola em que meu pai havia estudado inclusive. Fiz do primeiro ao terceiro ano lá e prestei o vestibular da Unb pela primeira vez, depois da tentativa com o programa de avaliação seriada (PAS). Infelizmente minha pontuação acumulada não foi suficiente para me garantir uma vaga no curso desejado, Comunicação Social, que era bastante concorrido na época. Não consegui aprovação pelo vestibular tradicional e então optei por fazer uma universidade particular, o UniCeub. Não fiz

nenhum cursinho pré-vestibular ou algo semelhante, somente fiz a inscrição e tentei fazer a prova com o conhecimento adquirido ao longo dos três anos de segundo grau. Iniciei os estudos em Publicidade e Propaganda e terminei o curso em 2007.

Para conseguir pagar a universidade, comecei a trabalhar como professora de inglês aos 18 anos, logo após terminar o curso avançado na Casa Thomas Jefferson. Após 2 anos como professora, fui convidada para assumir a coordenação da escola que trabalhava, e assim passei a fazer parte do quadro administrativo da empresa, sendo responsável pelo treinamento, seleção e capacitação de professores. Aí já tinha tomado gosto pelo ramo da educação e já sabia que não queria trabalhar como publicitária.

Após 5 anos como coordenadora, resolvi mudar de escola, foi quando comecei a trabalhar em uma escola de inglês especializada em crianças e adolescentes, que eram meu público preferido para ensinar. Após 2 anos e meio como professora, novamente fui convidada para assumir a coordenação da escola e aqui estou até o presente momento. Minha experiência na coordenação tem sido bastante rica e proveitosa.

Nesses anos como coordenadora tenho aprendido muito com os desafios e responsabilidades do dia a dia. É um crescimento diário. Além disso, tenho conseguido incorporar e colocar em prática todo ensinamento e teoria do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Hoje posso dizer que aprendi a olhar para o ser humano, especialmente as crianças, de uma forma diferente, bem mais humanizada e com muita confiança em ajudar o próximo a se desenvolver.

A escola me proporcionou muitas oportunidades de desenvolver-me e aprimorar minhas habilidades, não só pela prática, mas pelo conhecimento adquirido através de cursos de especialização e aperfeiçoamento na gestão de pessoas. Um curso bastante impactante que fiz recentemente foi sobre Disciplina Positiva, em que aprendemos a interpretar e gerenciar o comportamento dos alunos com mais eficácia.

Ainda assim, após muitos anos trabalhando na área de educação, sentia que tinha bastante experiência, mas faltava-me a base, não me julgava completamente apta a coordenar uma escola sem ter estudado para estar na área da educação, embora em uma escola de inglês, por ser um curso livre, não há a obrigatoriedade de se ter formação na área. Depois de muito pensar sobre o assunto, resolvi me inscrever no vestibular na UnB no segundo semestre de 2012.

Fiz a prova sem estudar, despreziosamente e sem esperar qualquer resultado positivo. Se passasse, voltaria a estudar, se não passasse, faria uma pós-graduação na área de educação. E passei. Fiquei muito feliz e iniciei meus estudos em outubro de 2012, pois na

época da aprovação os professores entraram em greve. Não tem sido fácil conciliar uma jornada de trabalho diária de 9 horas com 7 matérias na Unb, aulas de 19h às 22h30 de segunda a sexta mais aulas aos sábados pela manhã.

Entretanto, a experiência de cursar Pedagogia na UnB tem sido tão válida, não só no âmbito profissional como pessoal, que supera qualquer cansaço ou desânimo. Tenho tido a oportunidade de conhecer professores incríveis, competentes e comprometidos, especialmente na área de inclusão, um universo desconhecido para mim até então.

No meu projeto 4 com a professora Sônia, consegui licença de um período do meu trabalho para fazer o estágio obrigatório. Acompanhei uma turma de segundo período no Jardim de Infância da 303 Sul. A professora fazia um trabalho incrível com as crianças, era super empenhada e eu tive a oportunidade de aprender muito. Ao final do estágio pude ministrar algumas aulas para a turma e foi muito bom. Passar por essa vivência foi essencial para minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Até então só havia tido contato com escolas de inglês.

Tenho muito orgulho de trabalhar na área de educação e sou muito grata à UnB por me proporcionar um curso de tamanha importância para sociedade. A Pedagogia me encanta, não somente por tratar da ciência que passa o conhecimento, mas também por ser um curso que nos ensina valores de vida, e nos ensina muito sobre como ser um ser humano melhor.

Apesar de achar o curso excelente e de grande valia, algumas dificuldades precisam ser apontadas: pelo fato do curso ser noturno e trabalhar o dia todo, fico muito cansada no fim do dia e talvez meu aproveitamento não seja o melhor em alguns aspectos. Gostaria de ter mais tempo de ler mais e com mais calma os textos, participar mais das atividades extracurriculares do curso, tais como semanas culturais, palestras e seminários.

Outra barreira que encontrei foi a oferta de matérias. Acredito que não vou conseguir me formar no tempo certo porque algumas matérias obrigatórias que só são ofertadas durante o dia vão ter que ser postergadas até o momento que eu puder fazer, assim como o estágio obrigatório. As greves também me incomodam, desarranjam todo o planejamento do semestre e me atrapalha em muitos planos ao longo do semestre.

Como lido muito com a área administrativa da escola que trabalho, um livro que precisei ler na matéria Administração das Organizações Educativas, com a professora Simone no semestre passado que considerei muito bom e útil para minha realidade foi “ *História da Administração Escolar no Brasil, do Diretor ao Gestor*, autores: Azilde L. Andreotti, José Cláudio Lombardi e Lalo Watanabe Minto. O livro é muito interessante porque reúne textos

organizados de forma a permitir uma leitura contextualizada da educação sobre a trajetória do gestor escolar em todos os grandes períodos históricos da educação brasileira.

A abordagem teórico-metodológica que a configura possibilita o entendimento da organização escolar brasileira e da gestão escolar como produto das transformações da sociedade ao longo da história, e inclusive está sendo utilizado na matéria de História da Educação. Um filme que recomendo a todos da área de Educação é *“Como Estrelas na terra, Toda Criança é especial”*. Tive contato com o filme pela primeira vez numa aula de Psicologia da Educação, no 3º semestre, com a professora Silmara, e nunca mais esqueci do filme. A história é linda e extremamente importante para elucidar as dificuldades passadas pelos alunos que sofrem com dislexia. Certamente passamos a olhar para nossos alunos de forma diferente e mais sensível após essa experiência.

Hoje vejo que a decisão de cursar Pedagogia, ainda que tardiamente, foi muito acertada. Sinto que estou no lugar certo e na hora certa, não me vejo fazendo outra coisa. Encontrei meu caminho e minha missão, que é desenvolver pessoas (crianças e adultos) no caminho do amor, da verdade e da autenticidade.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo.” PAULO FREIRE

**PARTE II: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA
INGLESA PARA CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA
DE LÍNGUAS**

INTRODUÇÃO

Há uma crença amplamente difundida de que só é possível aprender uma segunda língua, doravante L2, de maneira efetiva em um ambiente naturalista, isto é, entre falantes nativos e no país onde ela. Segundo Klein (1986 apud SPOLSKY, 1989), essa aprendizagem classifica-se como espontânea.

É indiscutível que aprendizagem espontânea seja uma experiência rica em termos de linguagem, comunicação e cultura, contudo é preciso considerar outros ambientes, as salas de aula são um exemplo (SPOLSKY, 1989). Nesse ambiente ocorre a aprendizagem guiada de uma língua estrangeira, de acordo com Klein (1986 apud SPOLSKY, 1989).

Considerando estudos acerca do período crítico para aprendizagem de uma L2, este trabalho busca evidenciar que alunos dos anos iniciais o Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) têm maiores possibilidades de aprender uma língua estrangeira, se comparadas aos mais velhos. É nesse intervalo quando justamente acontece o processo de alfabetização na L2 na escola onde trabalho.

Algumas questões surgem para melhor direcionar a compreensão do leitor quanto às situações decorrentes nesse contexto: há interferências da alfabetização fonética do português no inglês? Quais os desafios enfrentados pelas crianças no aprendizado de uma segunda língua durante o processo de alfabetização do português? De que forma são abordados os fonemas da língua inglesa durante o processo de alfabetização do português? Quais as influências/interferências da língua materna na aquisição do inglês e vice-versa?

Para Cameron (2001), a criança busca intuitivamente relacionar a língua estrangeira com suas intenções, ações e interações. Levando isso em consideração, o ambiente, as práticas pedagógicas e os materiais utilizados devem favorecer essa vivência.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E PERÍODO CRÍTICO

Para Vigotsky (1987) a forma como o pensamento e a linguagem são unidos é modificada a partir das compreensões da realidade que a criança possui. Há no desenvolvimento da criança o processo de pensamento pré linguístico e um processo de fala antes do pensamento que se relacionam. A palavra constitui o pensamento e a fala é constituída pelas ideias. A escrita é fruto do pensamento, discurso interior, significado e registro das palavras.

A aquisição da leitura e da escrita é dada por dois processos: a alfabetização e letramento.

A alfabetização é, em termos gerais, a aquisição da escrita enquanto o letramento é o desenvolvimento de aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade (TFOUNI, 1995, p. 20). Um indivíduo é alfabetizado a partir do momento em que consegue decodificar o alfabeto, tornando-se capaz de ler e escrever em um determinado idioma. Esse processo compreende a relação oral e escrita e, esse conhecimento é construído por cada criança em particular, cada uma ao seu tempo.

O letramento se dá quando o indivíduo “[...] faz uso frequente e competente da leitura e da escrita.” (SOARES, 2001, p. 36). “[...] em outras palavras, é a utilização da leitura e da escrita – tanto em língua materna quanto em LE – nos vários momentos de nossa vida, desde o instante em que acordamos até a hora de irmos dormir.” (FERREIRA E SANTOS, 2010, P.8).

A alfabetização de uma criança também promove seu processo de socialização, uma vez que ela possibilita a interpretação e a escrita de um código em comum com os demais indivíduos daquela sociedade. Além disso, permite o acesso ao conhecimento de registros escrito de gerações anteriores. Portanto, a alfabetização e o letramento são complementares, ainda que distintos.

Ferreiro e Teberosky (1986), embasados na teoria construtivista de Piaget, falam da importância da alfabetização e suas funções sociais e apontam que o acesso a diferentes modos de escrita fomenta esse processo. Mesmo que a criança ainda não leia, o contato com livros, textos da atualidade, revistas, gibis e outros recursos escritos fazem com que ela ingresse na escola com seu próprio entendimento da escrita e seja capaz de participar ativamente do seu aprendizado.

A essa familiarização da criança com escrita, ainda que ela ainda saiba ler/escrever, dá-se o nome de letramento. A organização do ambiente de modo que esse

favoreça a aquisição de conhecimentos contribuem para o letramento. Um espaço para leitura, um alfabeto em tamanho maior exposto em sala de aula para auxiliar a criança a memorizar sua sequência, entre outros, são elementos que promovem esse processo.

Soares (2003) aponta que a escrita é uma técnica, uma vez que aprender a ler e escrever implica em compreender sons, a fala, fonemas e grafemas, seja para codificar as letras (escrever), seja para descodificá-las (ler). Além disso, o autor ressalta que algumas técnicas devem ser internalizadas no processo de alfabetização: como segurar o lápis, o padrão de movimento para leitura e escrita, que é da direita para a esquerda e de cima para baixo. O autor ainda enfatiza que a utilização plena dessas técnicas permite que o indivíduo de aproprie delas e passe a desenvolver outras técnicas e habilidades.

Soares (2003) afirma que a partir dos anos 1980 iniciou-se uma mudança significativa quanto ao processo de construção da escrita no Brasil. A criança é o objeto do conhecimento e constrói suas concepções sobre a escrita e a leitura por meio de descobertas progressivas.

Dentre os aspectos a ser considerados a respeito do aprendiz, a idade é o mais fácil de mensurar quando comparado aos demais, tais como aptidão e motivação. Wilder Penfield e Lamar Roberts, neurocientistas, (1959 apud HYLSTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003) afirmam que as crianças são aprendizes mais eficientes que os adultos no que tange uma L2. Até os nove anos, a criança possui uma capacidade especializada para aprendê-la. A plasticidade do cérebro que permite a aprendizagem direta, a partir daquilo que é recebido.

Penfield e Roberts apontam uma diferença fisiológica entre as aprendizagens direta e indireta de uma língua, sendo aquela a única efetiva. A aprendizagem direta é forma pela qual a criança aprende sua língua materna em seu lar, enquanto a indireta é a maneira como ela aprende em sala de aula.

A partir dos nove anos a criança passa a ser mais analítica e aprende indiretamente, associando a L2 à sua língua materna, o que pode tornar o processo mais demorado. Isso se dá à diminuição da plasticidade cerebral. Recomenda-se, portanto, que a aprendizagem de uma L2 seja iniciada antes dos dez anos de idade a fim de que a criança se beneficie do período crítico.

Hyltenstam e Abrahamsson (2003) afirmam que Eric Lenneberg relacionava o início da puberdade ao fim do *período crítico* para aquisição de primeira língua. Isso porque o processo de lateralização do cérebro é concluído nesse período, culminando na perda da predisposição biológica para aquisição da linguagem. Em outras palavras, após a

puberdade a aquisição de uma L2 demandará muito mais estudo e esforço conscientes. Além disso, os sotaques estrangeiros dificilmente são perdidos a partir daí.

Para Karshen (1973 apud HYLSTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003, p. 559), o processo de lateralização cerebral é concluído muito mais cedo, aos cinco anos de idade, podendo acontecer até mesmo antes. Tal afirmação diverge do que dizem Penfield & Roberts e Lennenberg.

J. Johnson e E. Newport (1989) buscaram validar a teoria do período crítico para aquisição de uma língua. Desenvolveram uma pesquisa focada na aquisição de uma L2 e os seus resultados confirmaram a teoria de Lennenberg. Johnson e Newport (1991, p. 216) definem período crítico como “o fenômeno geral do declínio da competência [linguística] relacionado à maturação”. Concluído o estudo, as autoras apontam o comprometimento da aquisição de uma L2 em virtude da maturação cerebral.

Johnson e Newport (1989) destacam que a principal vantagem diz respeito à pronúncia: crianças que aprendem uma L2 até os doze anos de idade são capazes de desenvolver o sotaque igual ou muito próximo ao de um falante nativo.

Estudos que investigam a relação entre idade e desenvolvimento de uma L2, evidenciam que a aprendizagem antes da puberdade, i.e., entre seis e doze anos de idade, pode ser observada na Fonologia (Long, 1990 apud HYLSTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003; Oyama, 1976; Seliger et al., 1975 apud PATKOWSKI, 1982).

James Flege (1995 apud IOUP, 2008) aponta que as crianças mais jovens não possuem categorias perceptivas na língua seu sistema fonológico consolidado na língua materna. Isso favorece a percepção dos sons da L2 sem interferência da primeira língua.

“Variação nos acentos pode ser também uma função da língua nativa dos sujeitos. A similaridade do sistema fonológico da L1 com o da L2 pode influenciar no grau de manifestação do acento fonológico por parte do aprendente; este, cuja L1 possui regras e sons que mostram maior correspondência com a L2, irá adquirir acentos que são muito mais de falantes nativos (Flege, Bohn e Jang, 1997; Purcell e Suter, 1980). Na verdade, Purcell e Suter (1980) acharam que isso era o fator mais importante para o grau do acento.” (IOUP, 2008, p. 52)

Fathman (1982) corrobora a constatação de que entre seis e dez anos de idade as crianças aprendem o sistema fonológico da nova língua com mais eficiência. Sua pesquisa analisou tanto questões fonológicas como questões morfológicas e sintáticas da L2. Sendo mais abrangente foi possível concluir que os diversos aspectos do processo de aquisição de uma L2 variam conforme a idade do aprendiz. Ainda segundo ele, aprendizes

entre 11 e 15 anos de idade apresentam maior capacidade de aprender regras, generalizar ou de memorizar modelos, ou seja, a aprendizagem de aspectos morfológicos e sintáticos é mais desenvolvida devido à maturação cerebral.

“As células em desenvolvimento têm maior capacidade de adaptação do que as maduras; por isso, com o avanço da idade e a diminuição da plasticidade, a aprendizagem requer o emprego de muito mais esforço para se efetivar. Logo, as pessoas não deixam de aprender quando amadurecem, mas perdem um pouco das vantagens naturais. Ao educador, cabe lembrar que a eficácia de uma aprendizagem se relaciona fortemente com a sua continuidade (repetição), aplicação e construção de processos dinâmicos de pensamento (discussão, problematização e argumentação).” FACCHINI (2001, p. 100 apud ALMEIDA, 2012, p. 65)

Tal constatação reforça o entendimento de que quanto mais cedo uma criança for introduzida a um idioma, mais eficiente será seu aprendizado.

1.2. A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

O ensino de pelo menos uma língua estrangeira nas escolas brasileiras a partir da 5ª série tornou-se obrigatório desde 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394).

“Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.” (Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira 1998, p. 20)

No entanto, muitos pais não conseguem perceber a qualidade das aulas nem resultados efetivos no uso da língua pelas crianças e têm optado por matricular seus filhos nos cursos de idiomas. Sua principal motivação vem da crença de que seus filhos terão melhores oportunidades no mercado de trabalho e no âmbito acadêmico. Contudo, há que

se considerar o ponto de vista da criança. O que pode motivá-la a aprender e fazer uso de uma L2?

Geraldo Peçanha de Almeida (2012) afirma o processo de comunicação entre os neurônios nas crianças em fase pré-escolar está em pleno desenvolvimento, dessa forma, proporcionar diferentes estímulos trabalha essas novas sinapses, sensações e percepções.

"Sair do concreto faz com que determinada informação seja guardada sob várias chaves, como se fossem fichas de armazenamento facilitando a consulta." JIITKA SOSKOVA (apud Geraldo Peçanha de Almeida, 2012)

Para Cameron (2001), a criança busca intuitivamente relacionar a L2 com suas intenções, ações e interações. Ainda não consegue associá-la à carreira acadêmica ou profissional pelo simples fato de que são assuntos muito distantes de sua realidade.

A criança aprenderá como comprar um picolé, ou como convidar um colega para brincar e fará uso espontâneo de estruturas e vocabulário na expressão nesses contextos, por exemplo. Também perceberá o inglês como algo natural em jogos *online*, desenhos, etc. Isso porque há um sentido palpável para a criança nessas situações. Por outro lado, as chances de sucesso na consolidação da gramática e do conteúdo léxico são quase nulas se forem abordados temas que não alcançam seu cotidiano.

Além disso, Bastos (1996) assinala que o ensino de L2 deve ser um meio de desconstruir os estereótipos atribuídos a cada povo, pois juntamente com o idioma, são geradas inúmeras possibilidades de aprender sobre a cultura e os valores de uma cultura estrangeira.

Levando isso em consideração, o ambiente, as práticas pedagógicas e os materiais utilizados devem favorecer essa vivência, enriquecendo o cotidiano e as interações da criança na L2.

1.3. O ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

Mitchell e Myles (1998) consideram que a aprendizagem de uma L2 acontece posteriormente à aquisição da língua materna, portanto L2 é qualquer língua que não a materna ou nativa do aprendiz.

De acordo com Klein (1986 apud SPOLSKY, 1989), a aprendizagem de L2 pode ser guiada (por meios formais, planejados e sistemáticos e é dada em sala de aula), e espontânea (aquela que se dá na comunidade, entre os falantes nativos daquela língua).

Lightbown e Spada (1998) apontam que crianças começam a aprender uma LE sem ter algumas das habilidades. Faltam-lhe maturidade cognitiva e consciência metalingüística. Por outro lado, não apresentam ansiedade, medo ou nervosismo ao usar a L2. Vale ressaltar que há crianças que falam a nova língua de maneira descontraída, enquanto outras apenas ouvem. De qualquer forma, em ambas as situações as crianças estão aprendendo.

Almeida Filho (1993) indica a existência de configurações individuais a serem consideradas – motivação, atitude, grau de identificação/tolerância com a cultura da L2, ansiedade e bloqueios. A essas configurações, Krashen (2003) dá o nome de filtros afetivos. Essa hipótese explica que diferentes progressos advindos de um mesmo *input* dependem da receptividade que o aprendiz tem em relação ao que lhe é ensinado.

O ensino de L2 para crianças antes da puberdade, especialmente no período de alfabetização, requer atenção do professor quanto ao tempo que elas serão expostas à L2, à qualidade e à variedade dessa exposição e à adequação dos objetivos linguísticos ao contexto de ensino.

Obviamente é primordial que o professor seja proficiente no idioma e atue dentro dos modos como a criança pensa, sente e aprende uma L2 (Wood, 1998 apud ROCHA, s.d.). Deve propor atividades diversas, de modo a manter a atenção dos alunos. A duração dessas atividades também deve ser considerada. Como a atenção da criança se mantém por pouco tempo, atividades prolongadas causam desinteresse e a aprendizagem perde sua eficácia.

Tombosi (2007 apud QUEIROZ, s.d.) corrobora a afirmação de que o professor deve trabalhar com a linguagem de maneira espontânea, facilitando tanto a interação da criança como o aprendizado.

Lima (2008) ressalta que Vygotsky considera o brincar como “uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças”. Jogos, brincadeiras, recursos visuais com vocábulos e situações cotidianas, imitações, vídeos, histórias e canções são altamente recomendáveis para garantir o sucesso na aquisição de uma L2.

Brown (1994 apud QUEIROZ, s.d.) lembra que foco do ensino de L2 para crianças não pode ser a gramática, uma vez que ainda não alcançaram maturidade cognitiva para lidar com normas e com conceitos abstratos.

Chomsky (1980, p. 28) define a gramática universal (doravante UG) como “o sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as

línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade [...] biológica, e não lógica”. Cook e Newson (1996) reforçam que a UG está presente no cérebro infantil como um sistema de princípios e de parâmetros. Se há esse sistema de parâmetros para o desenvolvimento da linguagem, deduz-se que as crianças são altamente propícias ao aprendizado de diversos idiomas, inclusive concomitantemente.

Há uma preocupação entre pais e professores em relação ao aprendizado de uma L2 durante o período de alfabetização/letramento na língua mãe. Não são poucos aqueles que acreditam que isso pode ser prejudicial à consolidação da primeira língua e causar consequências negativas à leitura e à escrita.

Sabendo que a qualidade do impacto de uma segunda língua sobre a alfabetização na língua materna está diretamente relacionada à forma e ao conteúdo em que ambas são desenvolvidas, é preciso avaliar criteriosamente o contexto em que a aprendizagem da segunda língua ocorre.

“[...] a criança [...] encontra-se, ainda, em fase de desenvolvimento da alfabetização em sua própria língua, sendo essa aprendizagem, assim como a aprendizagem da leitura e da escrita em nova língua, processos lentos e gradativos, que tendem a se consolidar somente na adolescência. Dessa forma, entendemos que, principalmente no que diz respeito ao ciclo 1 (1ª e 2ª séries¹), períodos em que as crianças não apresentam ainda um desempenho amadurecido frente a tais habilidades, o ensino com foco especificamente voltado à leitura e à escrita em LE deve ser precedido por uma avaliação minuciosa e cautelosa do contexto em que o processo ensino-aprendizagem de LEC ocorre.” (ROCHA, CAMERON, 2003 apud ROCHA, s.d.)

¹ Período relativo aos 1º, 2º e 3º anos, em nosso estudo.

Considerando todos esses aspectos teóricos e construindo uma relação com o meu cotidiano profissional, no Capítulo 2 faço uma reflexão sobre como a alfabetização em uma segunda língua ocorre em um contexto não bilíngue e sua interferência na alfabetização na língua materna.

CAPÍTULO 2: REFLEXÃO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO EM INGLÊS E SEU IMPACTO NA ALFABETIZAÇÃO NA LINGUA MATERNA

2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça.” (LARROSA, 2001:2.)

O conceito de experiência em Benjamin não é encontrado em uma obra específica. Em vários escritos do autor esse termo aparece, sendo em quase todos uma idéia central, senão uma expressão que vai se esconder por detrás de outras expressões, palavras e proposições, mas que vai estar de alguma maneira presente. *Experiência* atravessa estudos de críticas literárias, históricas e sociais, configurando-se um conceito utilizado pelo autor de forma plural. Em todas as ocasiões o termo ganha densidade, peso ideológico e posicionamento político, pois não se trata de uma expressão fortuita, mas de um conceito primordial na obra do filósofo alemão.

No texto “*Experiência*” de 1913, Benjamin critica contundentemente a experiência vangloriada pelos adultos e o fato destes se referirem aos mais jovens como inexperientes. O título entre aspas trata-se de uma ironia à concepção moderna de experiência. Benjamin ironiza a atuação do adulto, afirmando que experiência não é o acúmulo de conhecimento, tampouco de tempo vivido. Reconhece a juventude como um momento em que as formas subjetivas não se deixam instituir pelos valores absolutos.

Quando cursava o primeiro ano de faculdade, Benjamin já mostrava sua admiração pela infância e juventude e deixava em suspenso o que, então, poderia significar a sabedoria e a experiência. Para ele, a infância não é um tempo pueril e imaculado, mas uma época enredada pelas lutas sociais, que dialoga com a realidade social existente. Benjamin não acreditava que a criança limitava-se exclusivamente em um mundo à parte, ela reinventava suas relações com o mesmo.

Nos anos 1930, Benjamin publicou *Experiência e Pobreza*, onde conceitua experiência a partir da constatação de sua perda. O declínio da experiência acontece a partir da perda de uma tradição compartilhada por uma comunidade, retomada e transformada, em cada geração, na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho. Esta perda acarreta também o desaparecimento das formas tradicionais de narrativa.

Para esse filósofo, a arte de narrar tornou-se rara, pois parte da transmissão de uma experiência que já não é possível. O mundo moderno, excessivamente industrial onde o

artesanato é posto em segundo plano, onde as gerações não conseguem mais dialogar entre si, onde o individualismo se sobrepõe à colaboração e à criação coletiva impossibilita a vivência de experiências genuínas.

Walter Benjamin desenvolveu uma teoria da narração (*Erzählung*) na qual encontram lugar, por um lado, a experiência (*Erfahrung*) e, por outro, a memória (*Erinnerung*) que articulam num mesmo plano as condições individuais e coletivas de transmissibilidade da narração. A relação entre esses conceitos, entre outras coisas pelo fato de ser histórica, não é unilateral. Cada momento toma uma forma diferente no decorrer das transformações estruturais da humanidade, seja nas esferas pública e privada, na percepção (*aisthesis*) do tempo ou ainda nos meios de produção material.

A partir de minha experiência como coordenadora pedagógica da referida escola, juntamente com a observação e levantamento de dados para gerar relatórios em minha pesquisa de campo no projeto 4 – fase 2, no ano de 2015, pude refletir bastante sobre como se dá o processo alfabetizador e suas características mais relevantes, tanto na segunda língua como na língua materna.

Embora pela natureza da minha função na escola eu participe ativamente do processo, tive o cuidado de não interferir no contexto original, qual seja, as aulas nos estágios de *Pré-Alfabetização*, *Alfabetização* e *Consolidação*.

A abordagem qualitativa foi utilizada para analisar a relação estabelecida entre as práticas pedagógicas utilizadas na escola e seu impacto na eficiência da alfabetização das crianças. Tal abordagem tem caráter exploratório e busca dos sujeitos da pesquisa motivações não explícitas, ou até mesmo não conscientes, mas sempre de maneira espontânea. É utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo um contato direto e prolongado do mesmo com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

A coleta de dados foi dada por meio de observação semiestruturada e participante. A definição de observação participante tem algumas diferenças quanto às concepções e linhas de abordagem. Nesta pesquisa, foi adotada a definição de Becker (1994), entendendo que o pesquisador coleta dados, participando do grupo ou organização, observando as pessoas e seu comportamento em situações de sua vida cotidiana.

Houve uma relação direta com o sujeito da pesquisa (crianças no período de alfabetização em uma segunda língua em um ambiente não bilíngue) e a geração de um

prisma diferenciado para a compreensão do tema estudado (como se dá o processo de alfabetização em uma L2 e suas implicações na L1).

Como coordenadora pedagógica, reflito constantemente sobre como posso promover melhorias nesse processo, conciliando a metodologia da escola às necessidades individuais, às características de cada turma e à atuação dos professores.

2.2. SUJEITOS DA PESQUISA

Os alunos observados estão nos estágios de alfabetização da escola e têm entre 7 e 12 anos de idade, portanto dentro do Período Operatório Concreto, segundo Piaget.

Estão regularmente matriculados no Ensino Fundamental, a partir do 2º ano, ou equivalente em escolas internacionais.

São, em sua maioria, crianças de classe média e classe média alta, detentoras de um poder aquisitivo e um padrão de vida e consumo razoáveis. Geralmente freqüentam escolas particulares, além de diversas atividades complementares, tais como academia de ginástica e/ou outros esportes, aulas de música, balé, etc. Têm acesso aos diversos meios de comunicação e lidam constantemente com recursos tecnológicos.

Poucos têm alguma condição de aprendizado diferenciada, tais como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, da expressão escrita, dislexia e discalculia. Nesses casos, os pais e/ou responsáveis devem apresentar laudo do profissional competente para que a escola gere meios de adequar a metodologia e as aulas à forma de aprendizagem daquela criança.

2.3. CONTEXTO DA PESQUISA

2.3.1. A escola

Trata-se de um curso de inglês especializado em crianças a partir dos três anos de idade. A referida está instalada em Brasília desde 2002. Atua por meio de uma metodologia própria e exclusiva na qual as práticas pedagógicas ajudam os alunos a tornarem-se fluentes no inglês e mais confiantes para as interações do mundo globalizado.

As aulas começam com um planejamento cuidadoso e as crianças aprendem por meio de histórias, recursos visuais, músicas, jogos, desenhos, brincadeiras e vivência, este último especialmente reforçado em eventos especialmente elaborados. Acontecem duas

vezes por semana, duas horas/aula por dia, totalizando quatro horas/aulas semanais.

Os professores são preferencialmente da área de educação, mas podem ser oriundos de outras áreas acadêmicas. Tornam-se aptos a ministrar aulas ao fim de uma jornada inicial de trinta e cinco horas de treinamento, no qual estudam as características físicas, motoras, cognitivas e sociais de cada idade da criança e a metodologia em si.

Após o ingresso na escola, os professores participam continuamente do programa de desenvolvimento profissional, suas aulas são observadas, participam de outros treinamentos e cursos e recebem constante *feedback*. Há um programa de aperfeiçoamento constante do corpo docente.

As salas de aula são adaptadas para cada idade e todas são equipadas com áudio e vídeo. Os alunos realizam as atividades complementares nas salas de apoio: sala de artes, sala de jogos, área ao ar livre para brincadeiras e sala de informática.

O curso é dividido em duas grandes etapas, segundo as habilidades de comunicação a serem desenvolvidas. Na primeira etapa - dos três aos sete anos de idade - somente a compreensão auditiva e a expressão oral são estimuladas e desenvolvidas. São cinco estágios, um por ano, nos quais as crianças experimentam oportunidades variadas dentro do seu contexto etário.

Nos quatro primeiros estágios dessa etapa - dos três aos seis anos de idade - o vocabulário e as estruturas são apresentados e consolidados por meio de histórias, repetição – coletivamente, em grupos menores e individualmente-, jogos, músicas, diálogos e atividades complementares. No último estágio – aos setes anos de idade, no 2º ano do Ensino Fundamental, as crianças são ser apresentadas aos fonemas e grafemas do inglês

Na segunda etapa do curso – a partir dos oito anos de idade e obrigatoriamente a partir do 3º ano do Ensino Fundamental – as quatro habilidades de comunicação contempladas: ouvir, falar, ler e escrever. São oito estágios, ainda um por ano. Os dois primeiros são de introdução formal à leitura e escrita em inglês, i.e., a alfabetização em si. Os demais são de aperfeiçoamento e sofisticação da língua, com a devida expansão de vocabulário, estruturas e competências de comunicação.

2.3.2. O método

A metodologia da escola respeita principalmente as fases do desenvolvimento cognitivo da criança. As ideias de Piaget muito colaboraram para o seu desenvolvimento e manutenção.

A teoria de Piaget propõe que o desenvolvimento cognitivo abarca quatro estágios, distintos e progressivamente sofisticados, a saber:

1. *Sensório-motor* (do nascimento até os dois anos de idade) – o campo da inteligência da criança aplica-se a situações e ações estritamente concretas. Há o desenvolvimento inicial das coordenações e o desenvolvimento de ordem entre as ações. A criança também é capaz de diferenciar os objetos e o próprio corpo.

2. *Pré-operatório* (dos 2 aos 6/7 anos) – a criança passa a ser capaz de reproduzir imagens mentais. Embora ainda seja egocêntrica, a criança usa um pensamento intuitivo e se expressa numa linguagem comunicativa.

3. *Operatório concreto* (dos 6/7anos aos 11/12 anos) – a crianças já é capaz de perceber e aceitar o ponto de vista do outro levando em conta mais de uma perspectiva. Podem representar transformações e situações estáticas. São capazes de classificar, agrupar, reverter e realizar atividades concretas, i.e., que não demandam abstração.

4. *Estágio das operações formais* (dos doze anos à vida adulta) – é a transição para o modo adulto de pensar. Nessa fase é formada a capacidade de raciocinar sobre hipóteses e ideias abstratas. A linguagem aqui serve de suporte conceitual.

Embora o tempo os intervalos etários possam variar ligeiramente, a sequência desses estágios não. A alfabetização na L2 ocorre na referida escola no estágio *operatório concreto* (dos 6/7 anos aos 11/12 anos), que é caracterizado pelo uso apropriado da lógica. Há importantes processos durante este estágio:

- *Seriação*, que é a habilidade de separar objetos em uma ordem, de acordo com ao tamanho, a forma, a cor ou quaisquer outras características;
- *Transitividade*, que é a habilidade de reconhecer relações lógicas entre elementos de uma série;
- *Classificação*, que é a habilidade de nomear e identificar séries de objetos de acordo com a aparência, tamanho ou outra característica distinta, incluindo a ideia que uma série pode conter outra;
- *Reversibilidade*, que se dá quando a criança entende que números e objetos podem ser mudados e retornar ao seu estado original;

- *Conservação*, que é a compreensão de que a quantidade, a extensão ou o número de itens não estão relacionados à aparência ou à disposição destes;
- *Eliminação do egocentrismo*, i.e., a capacidade de perceber os fatos sob outras perspectivas, ainda que as julgue incorretas.

Essas concepções são importantes no sentido de compreender como a criança se relaciona com aquilo que lhe é ensinado e, principalmente de como se relaciona com o outro. A linguagem, agora alcançando patamares mais elaborados, com a inclusão da leitura e da escrita, ampliará as relações sociais, tanto na compreensão da criança sobre si mesma como do mundo em que vive.

As aulas e o conteúdo são planejados minuciosamente para que favoreçam os alunos a desenvolver seu nível de comunicação e expressão em inglês. Há o cuidado de estimular as inteligências múltiplas e contemplar os estilos de aprendizagem – visual, auditivo e sinestésico. As atividades visam engajar os alunos no processo de aprendizagem, assim como promover a interação entre eles: diálogos dentro de um contexto real, situações expressas no material didático impresso, discussões, projetos de leitura e escrita com cunho cultural e linguístico, além de jogos e brincadeiras.

A rotina e o planejamento estão contidos nos manuais dos estágios. Esse material possui uma introdução detalhada sobre os objetivos, o perfil dos alunos, a metodologia, o material didático, o gerenciamento da sala de aula, os elementos da aula, como corrigir os alunos e como avaliá-los.

Antes de cada planejamento, há uma reunião de cada estágio. A coordenação pedagógica e os professores esclarecem o plano de aula, as atividades e como essas se relacionam com objetivos linguísticos e comunicativos, os materiais a serem utilizados, além de antecipar possíveis dificuldades e buscar soluções para minimizá-las.

Durante todo o período que os alunos estão na escola, há constante exposição à L2, o que colabora para que eles utilizem o inglês de maneira intuitiva e natural. Esse *input* massivo ajuda a criança a desenvolver sua habilidade de entender a língua e fomenta a autoconfiança para se expressar na L2.

Enquanto estão aprendendo a L2, muitas crianças tendem a desenvolver sua interlíngua, um sistema linguístico baseado em regras naturalmente desenvolvidos por aprendizes de uma segunda língua. Esse sistema preserva algumas características da primeira língua, no caso o Português. Por exemplo, quando uma criança ao falar inglês, constrói uma frase na qual o adjetivo vem depois do substantivo, está utilizando uma interlíngua (saiba-se

que no inglês a ordem é adjetivo - substantivo). Considerando esse aspecto, é extremamente importante que o professor exponha massivamente os alunos aos melhores modelos da língua-alvo, evitando assim, que a interlíngua seja consolidada.

2.3.3. Os estágios de alfabetização na escola

Na referida escola, o período de alfabetização em inglês é dividido em três estágios, que aqui chamaremos de *Pré alfabetização*, *Alfabetização* e *Consolidação*.

A *Pré Alfabetização* requer que a criança esteja regularmente matriculada na 2ª série do Ensino Fundamental, doravante EF. Os fonemas e grafemas do inglês são apresentados e consolidados, contudo, não há prática efetiva da leitura e escrita. A proposta pedagógica busca o ensino por meio de atividades lúdicas e criativas e, principalmente, observando a condição da criança que ainda está concluindo a alfabetização na língua materna.

A soletração e trabalhada consistentemente e a escrita surgirá nos momentos em que os alunos necessitarem reconhecer algumas palavras-chave do seu dia a dia, em eventos de letramento.

Ao final desse estágio, a criança reconhecerá letras e sons do alfabeto em inglês, tornando-se capaz de ler e escrever algumas palavras-chave. A consciência linguística deverá encontrar-se em um bom nível de desenvolvimento no que se refere a sons, letras e palavras.

O segundo estágio, aqui chamado de *Alfabetização*, ocorre no ano subseqüente à consolidação da alfabetização no Português, i.e., quando a criança já está na 3ª série do EF. A prática da leitura e escrita é introduzida de maneira efetiva e consistente.

Somente a partir desse estágio as quatro habilidades passam a ser integradas sistematicamente— ouvir, falar, ler e escrever — e os alunos são capazes de realizar atividades mais complexas e desafiadoras. Passam a ter avaliações mais formais e quatro provas ao longo do ano, abrangendo as quatro habilidades. São ministradas aulas de reforço em grupo e individuais como suporte extra.

No 4º ano do EF, a criança cursará o último estágio da alfabetização na L2, a *Consolidação*. Os objetivos são a consolidação da leitura e da escrita e a expansão das competências sociais e individuais da criança no contexto escolar. Esse momento estimula a criança a continuar desenvolvendo sua competência comunicativa e sua capacidade de expressão com mais fluência e precisão, ainda com foco especial na leitura e na escrita.

Minha análise está focada no último estágio da primeira fase e nos dois primeiros estágios da segunda. É justamente aí onde acontece o processo de alfabetização em uma L2 em nosso programa.

2.4. EXPERIÊNCIA COMO COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O IMPACTO NA ALFABETIZAÇÃO EM UMA SEGUNDA LÍNGUA

Harmonizar interesses e promover resultados positivos nos alunos passam por um relacionamento elaborado com a direção, os professores e os pais ou responsáveis. Para tal, precisamos desenvolver empatia, respeito e atenção.

As práticas utilizadas na escola são muito bem estruturadas dentro das especificidades de seu público, qual seja crianças a partir dos três anos de até adolescentes por volta dos dezessete anos. Desde o espaço físico, até as temáticas abordadas, sempre é considerado o estágio de desenvolvimento cognitivo e social em que a criança se encontra. Isso promove um ambiente natural para a aquisição de uma segunda língua.

As atividades são concatenadas para que os alunos assimilem e consolidem o conteúdo de forma natural e divertida. Visando assegurar que o aluno experimente essa proposta todas as aulas e, conseqüentemente, adquira a L2 de modo eficaz, minha função é acompanhar e monitorar o plano de aula, a atuação dos professores e os resultados dos alunos.

O plano de aula, como já citado, é descrito no manual de cada estágio. Isso não implica dizer que o professor se isenta da responsabilidade de preparar a aula. Ao contrário, ele precisa compreender cada atividade e relacioná-la aos objetivos linguísticos e comunicativos daquela aula.

O monitoramento e o controle do plano de aula são feitos constantemente, com destaque para duas ocasiões. Uma é a reunião do estágio, antes de cada planejamento (sete por ano, com duração de 45 dias aproximadamente). Nela são repassadas a rotina de cada aula e as atividades programadas. Os professores aproveitam a ocasião para compartilhar experiências e esclarecer dúvidas sobre o conteúdo, a sequência, a adequação e demais procedimentos.

O segundo meio é a visita pedagógica no final de cada planejamento do estágio de *Pré Alfabetização*. Trata-se de uma oportunidade de os alunos demonstrarem o que aprenderam, por meio da apresentação de uma aula compactada (entenda-se, com todos os

elementos da rotina, contudo em tempo reduzido). A coordenação (coordenadora e as duas assistentes) se reveza assistindo às aulas e observando se a interação e a produção linguística das crianças alcançaram seus objetivos.

A atuação dos professores é alinhada por meio de treinamentos e cursos em momentos específicos, pelas reuniões globais e de estágio, *feedback* formal e informal. Há um compromisso legítimo de capacitação e aprimoramento de todos os profissionais docentes.

O resultado dos alunos é verificado por meio da visita pedagógica na *Pré Alfabetização*, do relatório diário contido na pauta escolar, três listas de exercício que funcionam como um pré-teste, e finalmente pela prova bimestral.

Além do baixo índice de desistência, que nos aponta que as crianças estão motivadas, os resultados quantitativos corroboram o processo de alfabetização em inglês bem-sucedido dentro de nossa, metodologia.

Em 2015 tivemos 80 alunos matriculados no 1º estágio de alfabetização. Todos cumpriam o pré-requisito de estarem regularmente matriculados na 2ª série do Ensino Fundamental. Não houve nenhum cancelamento por motivo pedagógico e recomendamos que somente uma criança refizesse o estágio, i.e., 1,25%.

R., a criança em questão, apresentara dificuldades na alfabetização na língua materna no ano anterior. Também é portadora de tartamudez. Costumava ser muito retraído e recusava-se a participar das atividades de soletração. Embora a escola e os pais da criança tenham buscado diversas estratégias para auxiliá-la a superar essas dificuldades, diagnosticamos que ela deveria refazer o estágio, não somente pela falta de autonomia quanto aos fonemas e grafemas de L2, como também por mostrar evidências de que não ainda consolidara o português. R. continua na escola, e até o momento tem apresentado progressos significativos tanto na participação quanto na produção linguística.

No segundo estágio, a *Alfabetização*, tivemos 90 alunos matriculados e somente um foi reprovado por insuficiência de nota nas avaliações. Já no último estágio, a *Consolidação*, tivemos 80 alunos e nenhuma reprovação.

Obviamente alguns alunos dos três estágios apresentaram dificuldades pontuais, geralmente diagnosticadas no início do ano, ou em momentos mais desafiadores em termos de conteúdo. A escola oferece aulas de reforço coletivas e individuais. Além disso, a coordenação busca aproximar-se das crianças em momentos informais com o objetivo de perceber eventuais necessidades.

Os laços com os pais devem ser estreitados nesse momento tão desafiador,

tanto para as crianças quanto para eles. Isso minimiza a ansiedade e ajuda os pais a compreenderem que a alfabetização em uma L2 também é um processo elaborado e demanda paciência e tempo. Os pais recebem orientações sobre como apoiar sem interferir no processo de alfabetização, de modo que ofereçam auxílio e acompanhamento e não introdução ou explicação do conteúdo.

O primeiro contato sistemático com a leitura e a escrita, a memorização de listas para ditados, os exercícios pré-teste e as provas bimestrais são elementos novos em uma segunda língua e, embora aconteçam de maneira natural e divertida, podem causar sobressaltar as crianças. Se os pais estão a par de como esse processo se dá, sentem-se confiantes de que seus filhos alcançarão seus objetivos e terão melhores condições de assistí-los.

Considerando minha rotina como coordenadora, além de organizar os recursos pedagógicos, elaborar e ministrar treinamentos e reuniões, acompanhar o planejamento e o desenvolvimento de atividades devo estar disponível para auxiliar e orientar os professores, pais e alunos em suas contingências.

Inspirar e manter a motivação dos professores é um objetivo que demanda esforços constantes. Ainda que um ambiente seja naturalmente saudável e descontraído em termos de convívio e interação, a atenção dedicada a cada criança e as demandas cotidianas podem tornar-se exaustivas para o professor. É muito importante que ele saiba que tem um apoio técnico e até mesmo afetivo nos momentos de crise. Na escola incentivamos o compartilhamento de ideias e sentimentos, principalmente aqueles que podem impactar negativamente no desempenho do professor e comprometer a aprendizagem.

2.5. APERFEIÇOAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM UMA SEGUNDA LÍNGUA

A aprendizagem efetiva de uma segunda língua deve passar pelo momento crucial da alfabetização. No estudo em questão, tratamos desse processo ocorrendo em um contexto não bilíngue, nesse caso um curso de inglês para crianças.

Os resultados quantitativos tão positivos, tanto na manutenção de alunos durante o ano letivo como no índice de aprovação (99,2%), apontam que estamos no caminho certo. Entretanto isso não nos exime da responsabilidade de buscar o aperfeiçoamento de nossas práticas pedagógicas.

A formação acadêmica dos profissionais que atuam em cursos de idiomas é bastante diversa. Como curso livre, não há obrigatoriedade de contratação de profissionais da área de educação. Consideramos ser importante que o professor dos estágios de *Pré Alfabetização*, *Alfabetização* e *Consolidação* tenham formação na área. O embasamento teórico combinado às experiências do ambiente acadêmico são fatores que despertam a consciência do professor sobre todas as peculiaridades da alfabetização e o letramento. A melhoria a ser realizada aqui é justamente a contratação exclusiva de profissionais da educação para ministrar aulas nesses estágios.

Outra melhoria a ser realizada é o alinhamento dos professores quanto ao foco nas peculiaridades de cada criança. Essa já é uma prática difundida na escola, mas com o aumento no número de alunos, são exigidas mais energia e concentração por parte do docente. Cabe à coordenação estimular e desenvolver meios para que isso não seja perdido.

Como citado anteriormente, as crianças com uma condição de aprendizagem diferenciada, tais como TDAH, dislexia, discalculia e até mesmo deficiências físicas e motoras recebem atenção diferenciada. Seus pais/responsáveis devem comunicar a escola por meio de um laudo do profissional competente. Cabe à coordenação pedagógica informar o professor e juntamente com ele adaptar práticas pedagógicas, gerando meios de auxiliar a criança em suas dificuldades e levá-la ao aprendizado efetivo.

Saber o método utilizado, as dificuldades enfrentadas pela criança na aquisição da leitura e escrita na língua materna ajudam o professor a buscar soluções e meios mais eficazes para a alfabetização em inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os estudos realizados a respeito desse período e na área de aquisição de uma segunda língua, é inquestionável o valor de inserção de uma L2 em toda sua abrangência, quais sejam: ouvir, falar, ler e escrever. Deve ser compromisso da escola contribuir para o desenvolvimento de um indivíduo capaz de se relacionar com o mundo globalizado e estabelecer relações por meio da linguagem, seja falada ou escrita.

Considerando especialmente a alfabetização em uma L2 e seu impacto na consolidação na alfabetização da língua materna, podemos afirmar que a qualidade do aprendizado de ambas as línguas está intrinsecamente relacionada às práticas pedagógicas adotadas.

O sucesso para aprendizagem de uma L2 de vários fatores relacionados tanto aos alunos quanto aos professores. É essencial considerar a fase do desenvolvimento cognitivo, o período crítico, os diversos estilos de aprendizagem e os recursos a serem utilizados para que a aprendizagem seja eficiente.

Segundo Cameron (2001), o professor deve conhecer as necessidades específicas de cada criança, entender como elas veem e compreendem o mundo e, finalmente, como elas aprendem. Utilizar práticas pedagógicas bem planejadas, conectadas e sequenciadas, em um ambiente que estimula o pensamento e as interações da criança fomenta a motivação do aluno, fator essencial no processo desafiador de alfabetização.

A partir da observação dos alunos e suas interações dentro da metodologia aplicada na escola em que trabalho e da conexão dessa experiência com o referencial teórico estudado, foi possível constatar o impacto que as práticas pedagógicas e o respeito às particularidades de cada criança tem no sucesso da alfabetização em uma segunda língua.

Pela experiência observada e aqui relatada, também foi possível desconstruir o mito de que a alfabetização em uma L2 interfere negativamente na alfabetização na língua-mãe da criança, nesse caso português brasileiro, doravante PB.

PARTE III: PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS

A graduação no curso de Pedagogia tem sido uma experiência extremamente gratificante em minha vida. Desde muito pequena gostava de brincar de ser a professora enquanto meus amigos eram meus queridos alunos. Hoje a brincadeira ficou séria. E cada dia mais tenho a certeza de que fiz a escolha certa da minha profissão.

Ter a oportunidade de já trabalhar na área como coordenadora em uma escola de inglês para crianças e cursar a Universidade de Brasília enquanto vivencio na prática a teoria do curso me proporcionou inúmeros recursos ao longo de minha jornada.

Sou extremamente grata ao meu trabalho e a universidade por me inspirarem tanta confiança na execução do meu trabalho. A carreira acadêmica é algo que me apetece. Pretendo seguir adiante com meus estudos, especialmente na área de educação infantil. Os próximos passos incluem planos de mestrado e doutorado nesse campo de atuação.

A intenção é agregar conhecimento e experiência suficientes para que no futuro possa desenvolver projetos na área de educação infantil, seja em uma organização não governamental, em um órgão público ou privado, em busca de beneficiar o maior número de pessoas possível.

Acredito que minha missão está totalmente alinhada com os valores da educação e da Pedagogia. Atuar como um profissional da área de educação não é tarefa fácil, exige paciência, dedicação, persistência e vontade. É um papel importante e de grande responsabilidade, contudo estou certa da opção que fiz e pronta para enfrentar novos desafios.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Práticas de Alfabetização e Letramento*. Cortez, 2012.
- BECKER, H. Métodos de pesquisa em ciências sociais. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. nº.50. São Paulo: Ática, 1985.
 _____ *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (vol. I, 1985, *Magia e Técnica, Arte e Política*; vol. II, 1987, *Rua de Mão Única*; vol. III, 1989, *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*).
 _____ *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMERON, Lynne. *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press, 2001.
- CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- COLLELO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- COOK, Vivian J. e NEWSON, Mark. *Chomsky's universal grammar – an introduction*. 2.ed. Oxford: Blackwell, 1996.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myrian Lichtenstein, Liana di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1987, 37. ed.
- FATHMAN, Ann. The relationship between age and second language productive ability. In: KRASHEN, Stephen D.; SCARCELLA, Robin C.; LONG, Michael H. (ed.). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publ., 1982. pp. 115-122.
- HYLTENSTAM, Kenneth; ABRAHAMSSON, Niclas. Maturational constraints in SLA. In: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H (org.). *The handbook of second language acquisition*. Massachusetts: Blackwell, 2003. pp. 539-588.
- IOUP, Georgette. *Exploring the role of age in the acquisition of a second language*. In: EDWARDS, Jette G. Hansen; ZAMPINI, Mary L. (ed.) *Phonology and second language acquisition*. Philadelphia: John Benjamins, 2008. pp. 41-62

JOHNSON, Jacqueline S.; NEWPORT, Elissa L. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, pp.60-99, 1989. Disponível em <http://www.psy.cmu.edu/~sieglers/johnsonnewport89.pdf>. Acesso em abril de 2016.

JOHNSON, Jacqueline S.; NEWPORT, Elissa L. Critical period effects on universal properties of language, pp. 215-258, 1991. Disponível em <http://www.ling.umd.edu/~stacey/Johnson.pdf>. Acesso em abril de 2016.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp, Campinas/SP, julho de 2001. Disponível em <http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>. Acesso em abril de 2016.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford: Oxford, 1998.

LIMA, Ana Paula de. Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. *Cadernos de pedagogia*. Ano 2, Vol. 2, Nº 3, jan/jul 2008.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. *Second language learning theories*. London: Arnold, 1998.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. 4ª edição. São Paulo: Scipione, 1998

OYAMA, Susan. *A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system*. In: KRASHEN, Stephen D.; SCARCELLA, Robin C.; LONG, Michael H. (ed.). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publ., 1982. pp. 30-38.

PATKOWSKI, Mark S. *The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language*. In: KRASHEN, Stephen D. et al. (ed.) *Child-adult differences in second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House, 1982. pp. 52-63.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
SPOLSKY, Bernard. *Conditions for second language learning: introduction to a general theory*. Oxford: Oxford, 1989.

QUEVEDO, Wagner de Avila. Notas sobre narração e experiência em Walter Benjamin. <https://www.google.com.br/search?q=conceito+de+relato+de+experi%C3%Aancia+segundo+benjaminrd=cr,ssl&ei=q2omV-2hJcKGwgTyqbOYCA>. Acesso em abril de 2016.

VYGOTSKY, Lev. Semenovicth. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.