

**PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS:
CONHECIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DESEJADOS**

**TEACHERS OF ENGLISH TO YOUNG LEARNERS:
EXPECTED THEORETICAL AND METHODOLOGICAL KNOWLEDGE**

LEANDRA INES SEGANFREDO SANTOS*
ANA MARIZA BENEDETTI**

RESUMO: Tem aumentado o interesse pelo domínio da língua inglesa como ferramenta de comunicação para inclusão no mundo globalizado, bem como a oferta de seu ensino para crianças (CAMERON, 2001; PINTER, 2006). Neste texto, buscamos refletir acerca da formação do docente para atuar junto a esse público em especial. Trazemos sugestões de mudanças no processo vigente, que venham ao encontro das necessidades contemporâneas (SACRISTÁN, 2006; LIBÂNEO, 2006), mediante a visão de cinco professoras que lecionam língua inglesa para crianças em um município matogrossense. Os dados fazem parte de um estudo qualitativo e foram gerados por meio de entrevistas individuais e sessões reflexivas coletivas entre o grupo de docentes e a pesquisadora. Com base em seus dizeres, apresentamos os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos e os desejados, e algumas características peculiares a esses docentes (SPADA, 2004). São abordadas, também, algumas dificuldades encontradas e a importância da experiência para o desenvolvimento da docência. A formação é entendida como contínua, com caráter coletivo, colaborativo e reflexivo (PORTO, 2004; IMBERNÓN, 2005; PIMENTA e GHEDIN, 2005), possibilitando ao docente desenvolver ação investigativa de sua prática pedagógica.

Palavras-chave: formação docente; processo ensino-aprendizagem; língua inglesa para crianças.

ABSTRACT: The interest for the domain of the English Language (EL) to young learners is increasing. It is considered a communication tool for inclusion in a globalized world (CAMERON, 2001; PINTER, 2006). The article aims at discussing the development of teachers for this specific context. Some suggestions of changes in the current process are mentioned, so that it meets the contemporary needs (SACRISTÁN, 2006; LIBÂNEO, 2006). They show points of view of five teachers that teach EL for children in a city in Mato Grosso State. The data are part of a qualitative study and to collect them, individual interviews and collective reflexive sessions were used with the teachers' group and the researcher. Based on what these teachers stated, we present some theoretical- methodological information acquired by them and the ones aimed as well as some peculiar characteristics required to teach children (SPADA, 2004). Some difficulties and the importance of the experience to development the teaching practice are also underlined. The formation is understood as continuous with collective, collaborative and reflective character (PORTO, 2004; IMBERNÓN, 2005; PIMENTA e GHEDIN, 2005). That kind of formation gives the opportunity to teachers to develop an investigative action in their pedagogical practice.

Keywords: teaching staff formation; teaching- learning process; English language for children.

* UNEMAT, Sinop (MT), Brasil, UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto (SP), Brasil. <leandraines@hotmail.com>

** UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto (SP), Brasil. <benedeti@ibilce.unesp.br>

INTRODUÇÃO

Por conta da globalização, tem havido um acréscimo considerável no interesse pelo *domínio de língua inglesa* (doravante LI), de preferência estando o indivíduo em tenra idade. No mundo todo, o ensino e aprendizagem de doravante LE para crianças (doravante LEC) tem sido alvo de estudos, cujos resultados são divulgados por meio de Organizações, Centros e Conselhos, dentre outros. Para Pinter (2006, p. 38), há boas razões pelas quais crianças podem se beneficiar com a aprendizagem de Língua Estrangeira. A autora argumenta que os principais objetivos e expectativas dos programas de ensino de LEC geralmente incluem o desenvolvimento de habilidades básicas de comunicação, incentivam e motivam as crianças de forma prazerosa e divertida, promovem o contato com outras culturas, desenvolvem suas habilidades cognitivas e consciência metalinguística, além de encorajá-las para ‘aprender a aprender’.

Cameron (2001, p. 16-17) afirma que questões sociais, culturais e políticas acerca de políticas de ensino de LE para crianças são complexas e influenciam o ensino e aprendizado em sala de aula. Ainda consoante Pinter (2006, p. 41), para que a introdução de LEC nas escolas, em qualquer país, seja bem sucedida, deve haver investimento, por parte do governo, para contratação e treinamento de professores tanto em serviço, quanto em pré-serviço, oferecendo-lhes oportunidades para sua formação e desenvolvimento. Igualmente, Rocha (2008, p. 17) enfatiza a necessidade de professores bem formados e preparados, que apresentem competências desejáveis para atuarem nesta área e acrescenta, a esta questão, mais estudos sobre a idade e a definição de objetivos de acordo com o contexto. Assim, no que concerne à oferta de LEC, corroboramos as ideias dessa autora (ROCHA, 2007a e b, 2008), que a toma como ferramenta semiótica transcultural, uma possibilidade a mais de a criança desenvolver-se integralmente e criar base sólida para aprendizagem futura. Para ela,

ensinar LEC na contemporaneidade é procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mundo plurilíngue, pluricultural e densamente semiotizado em que vivemos, a fim de fortificar sua auto-estima, capacitando-a a agir e a comunicar-se em LE nas diversas esferas cotidianas, preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhe igualdade de oportunidades, também no que se refere ao direito a esse ensino (ROCHA, 2008, p. 20).

Percebemos que, acompanhando a expansão da oferta de ensino e aprendizagem de LE, proliferam, no cenário acadêmico mundial, estudos que contemplam o fenômeno em questão. Scott e Ytreberg (1990), Moon (2000), Cameron (2001), Phillips (2003), Pinter (2006), King e Mackey (2007) são alguns autores que discutem acerca da melhor idade para se aprender línguas; apresentam reflexões no tocante à formação docente, ao desenvolvimento da criança, ao papel do professor e do aluno, análise e sugestões de elaboração de materiais didáticos e orientações quanto ao processo avaliativo.

No Brasil, diferentemente do que acontece nos países europeus, propostas em andamento caracterizam-se, em geral, em ações isoladas, já que não se tem, ainda, documentos oficiais que forneçam orientações específicas quanto à oferta de LE para crianças (ROCHA, 2007a, 2007b, 2008). Dentre os trabalhos na área da Linguística Aplicada

relacionados especificamente ao ensino-aprendizagem de LI em anos iniciais do Ensino Fundamental (doravante EF) realizados no Brasil, citamos alguns como o de Szundy (2001), que aborda a construção do conhecimento através de jogos de linguagem, o estudo de caso feito por Pires (2004), e as reflexões desencadeadas por Zilles (2006), todos em contexto de ensino privado. No que diz respeito ao docente, Shimoura (2005) investigou um projeto de formação de professores de inglês para crianças, Rinaldi (2006) fez um retrato da formação de professores de espanhol e o estudo de Rocha (2006) investigou o pensamento dos participantes sobre o ensino e a aprendizagem de LE em anos iniciais do EF, remetendo-nos à crescente importância atribuída ao estudo das crenças de alunos, professores (BARCELOS 2004, 2007) e terceiros (SILVA *et al*, 2005; SANTOS, 2005, 2006; SCHEIFER, 2008, dentre outros), acerca do que é ensinar e aprender línguas. Outros estudiosos da área, tais como Scaffaro (2006), Tonelli (2007), Marins (2005), Carvalho (2005), Tambosi (2007), Costa (2007) e Costa (2008), por exemplo, dedicam-se ao estudo de diferentes metodologias de ensino de LE, interações, motivações de aprendizes e avaliação. Entretanto, além de os estudos sobre o tema serem relativamente escassos, poucos são direcionados especificamente para a compreensão dos aspectos relacionados à *formação do profissional* para atuar em anos iniciais do EF e na rede pública de ensino. Santos (2005, 2006) e Rocha (2006) têm apontado que ainda não há respostas satisfatórias quanto ao profissional que pode/deve ministrar aulas de LEC, já que até o momento, não se é oferecida uma formação inicial (doravante FI) específica.

Este texto é um recorte de sua tese de doutorado, que se encontra em fase de ajustes para defesa. Objetiva abordar, brevemente, possíveis aspectos relacionados à formação teórico-metodológica requeridos ao docente para atuação no ensino de LEC em anos iniciais do EF, arrolando, segundo o olhar de professores, conhecimentos que lhes foram transmitidos/construídos e/ou almejados. O corpus aqui analisado é proveniente de um estudo qualitativo, cujos dados foram coletados de cinco docentes licenciadas em Letras, com diferentes formações no Ensino Médio (Magistério e Propedêutico) e especializações, que atuam no ensino de LI em anos iniciais, aqui representadas por nomes fictícios. Elas são participantes do Projeto de Pesquisa-Extensão NEPALI (Núcleo de Estudos para Professores de Arte e Língua Inglesa), que visa proporcionar Formação Continuada nessas áreas e é desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de um município localizado ao norte de Mato Grosso. Os dados foram gerados por meio de entrevistas individuais (E) e de quatro sessões reflexivas (SR) realizadas entre as docentes e a pesquisadora (Pq), gravadas em áudio e vídeo.

A análise aborda as concepções das docentes acerca da formação teórico-metodológica e implicações na ação pedagógica.

Além desta introdução, apresentamos, a seguir, breves reflexões sobre a formação docente no contexto educacional geral e à luz da Linguística Aplicada (LA). Na sequência, descrevemos e discutimos concepções das docentes acerca da formação teórico-metodológica e implicações para a prática, e encerramos com algumas considerações sobre o tema.

1. ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA ATUAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Vivemos em um mundo globalizado, transnacional (SACRISTÁN, 2006). Nele, o processo educacional, que envolve língua e sociedade, deve ser visto como um ato político, em que educandos sejam capazes de desencadear uma leitura crítica das inúmeras transformações que ocorrem em escala mundial (LIBÂNEO, 2006). Tendo em vista as reformas educacionais definidas pelos PCN (1998), leis e matrizes curriculares, percebe-se que a educação passa por mudanças significativas, criando expectativa quanto à escola e aos sistemas educativos. Numa perspectiva contemporânea, os vários níveis educacionais veem-se encurralados e levados a buscar propostas que possam acarretar mudanças, cerceados em orientações curriculares e metodológicas na formação de professores.

Pelo fato de este texto ser dedicado aos aspectos relacionados à formação, faz-se necessário o entendimento do termo, já que, no âmbito educacional, diferentes concepções se confrontam. Concordando com Porto (2004), formação docente será tomada neste estudo numa perspectiva de *inconclusão* do homem. Assim, “identifica-se a formação com percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se” (PORTO, 2004, p. 13).

Há um consenso na sociedade de que todo e qualquer início é tarefa difícil. Quem não se recorda do primeiro dia de aula ou das primeiras tentativas para aprender a andar de bicicleta? Pois bem, o início na arte de ensinar também apresenta muitas dificuldades, já que requer do docente a aprendizagem de como fazê-lo e, para isso, Zeichner (1993, p. 55) diz que “aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses, só poderemos preparar os professores para começar a ensinar”. Neste sentido, nos parece plausível, alinhando-nos à visão de Imbernón (2005), que as instituições responsáveis pela FI devam ter papel decisivo na promoção do conhecimento profissional e de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Para ele, “devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação” (2005, p. 61), de modo que, por meio de uma bagagem sólida científico-cultural-contextual-psicopedagógica-pessoal, possa assumir o fazer pedagógico em toda a sua complexidade, de forma reflexiva, com flexibilidade e rigor necessários. Apresentando visão convergente a esse respeito, Maciel e Neto (2004) e Pimenta e Ghedin (2005) apontam que a FI do docente deve prover o desenvolvimento de uma constante ação investigativa na prática pedagógica, abordando a pesquisa como um dos principais condicionantes para a reflexão.

O ensino de línguas que não a materna passou a ser visto como ação profissional apenas no último século. No Brasil, somente no início dos anos trinta, a modernidade no ensino de línguas marcou seu ingresso no panorama dos países que sobressaem na produção mundial do conhecimento organizado para o ensino-aprendizagem de outros idiomas (ALMEIDA FILHO, 2003). De acordo com Spada (2004), além da Psicologia e da Educação, a Linguística Moderna tem trazido contribuições significativas para o ensino de segunda língua e LE, dentre as quais destaca a concepção de linguística estrutural (que levou ao

desenvolvimento do método áudio-lingual – considerado o primeiro método ‘científico’ de ensino de língua); a introdução da Gramática Universal de Chomsky; a teoria do monitor de Krashen e a teoria da competência linguística de Hymes, que proporcionou diversos desenvolvimentos no campo do Ensino Comunicativo. Defensora de uma formação linguística consistente do professor de línguas, Spada (2004) aponta os aspectos formais, funcionais, pragmáticos e sociolinguísticos da linguagem como indispensáveis e acrescenta que além de compreender o funcionamento da linguagem, o docente deveria também entender como o aluno faz esforços para aprender. Assim, conclui a autora, é importante que a formação do professor contemple também o modo como as línguas são aprendidas, além, é claro, do conhecimento de sua matéria que, de acordo com Widdowson (2002), fornece-lhe bases de sua autoridade e dá a garantia da ideia de que o docente está praticando uma profissão.

Especialmente no que diz respeito ao professor de LI para crianças, algumas características lhes são (devem ser) peculiares. Fundamentando-se no pensamento vygotkiano, Cameron (2001, p. 19-20) sintetiza princípios da aprendizagem que têm se mostrado importantes para estudos da linguagem. Dentre eles, a autora destaca que crianças tentam construir significado ativamente e precisam de espaço para desenvolvimento da linguagem. No entanto, ao usarem a linguagem, algumas pistas ou sinais podem não ser percebidos pelas crianças, assim, precisam da ajuda de outros para construir significado. A interação social desencadeada lhes proporciona desenvolvimento, portanto, a aprendizagem de língua(s) depende do que experienciam no cotidiano. Neste sentido, a “língua(gem) provê a criança com uma nova ferramenta, abre novas oportunidades para fazer coisas e para organizar informações mediante uso de palavras e símbolos” (CAMERON, 2001, p. 5).

Nas palavras de Harmer (2002), fator importante a ser observado para a escolha do que ensinar é a idade dos alunos, pois pessoas de diferentes idades têm necessidades, competências e habilidades cognitivas diferentes. Phillips (2003), referindo-se à maturidade das crianças, afirma que fatores como a cultura, ambiente, sexo, expectativas de colegas e pais influenciam diretamente. Assim, em seu processo de aprendizagem, além da idade, da maturidade, há de se atentar para a abordagem utilizada, as atividades ofertadas, ou seja, ao professor importa conhecer as circunstâncias em que seus alunos estão envolvidos, e não simplesmente atentar para a faixa etária. Crianças precisam se desenvolver fisicamente, para desempenharem as ações cotidianas, e socialmente, no desenvolvimento de características que possibilitem a elas adequarem-se à sociedade em que vivem e, nesse processo, a língua não pode ser vista como sistema abstrato, mas, sim, como veículo de comunicação.

Levando em consideração, amparadas em Magalhães e Fidalgo (2008, p. 105), que “o papel principal da Linguística Aplicada é envolver-se em discussões sobre questões relacionadas a linguagem como forma de organização do pensamento crítico”, na sequência, discutimos, ainda que brevemente, conceitos em relação a abordagens, métodos e técnicas e apresentamos alguns caminhos que têm sido trilhados em LA, especificamente com relação à formação docente.

2. LINGUÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DOCENTE

A literatura na área da LA ao ensino de línguas abarca trabalhos interessantes que descrevem diferentes abordagens, métodos e técnicas de ensino, papel do professor e do aluno, concepções de linguagem e aprendizagem, objetivos e tipos de atividades (ver, por exemplo, Brown, 2002; Almeida Filho, 1999, 2002, 2003), como tentativas de se buscar a *melhor forma* ou a *forma ideal* de ensinar e aprender. Inúmeras definições são encontradas para o trinômio abordagem-método-técnica. Neste estudo, nos alinhamos à visão de Brown (2002) no que concerne ao entendimento de ‘abordagem’, pois ele a concebe como algo que vai muito além de um conjunto estático de princípios, como um composto dinâmico de energias que muda com a experiência de ensinar e aprender, o que faz com que diferentes professores apresentem diferentes abordagens. Nas palavras do autor, ela “é a lógica teórica que norteia tudo o que acontece na sala de aula” (2002, p. 11). De maneira análoga, o termo ‘método’ tem desencadeado muitas discussões. Para Brown (2002) e Kumaravadivelu (2003), por exemplo, este tem sido comumente definido como conjunto de técnicas de sala de aula teoricamente unificadas, pensado para ser generalizável em ampla variedade de contextos e públicos, com um conjunto de procedimentos específicos. Quanto às ‘técnicas’, referem-se, geralmente, às atividades a serem desenvolvidas em sala, coerentes com o método e abordagem, que são adotadas ou adaptadas pelos professores.

Tudor (2001) mostra que a visão que os docentes têm de língua(gem), de ensino, de aprendizagem e de sala de aula, influencia diretamente seu fazer pedagógico e de que nenhum método, a exemplo do que afirma Prabhu (2003), atende a toda complexidade e dinamicidade de cada sala de aula em sua singularidade. Santos (2005, p. 165), baseada em Richards e Lockhart (1995), Almeida Filho (2002), dentre outros, sugere que as metodologias de ensino não podem ser vistas como prontas e definitivas, como receitas a serem aplicadas em qualquer contexto, de modo que os resultados sejam sempre os mesmos, mas elas são moldadas pelo que os professores sabem ou por aquilo em que acreditam (seus conhecimentos e crenças). Autores como Tudor (2001), Prabhu (2003), Brown (2002) e Kumaravadivelu (2003), para citar alguns, têm questionado a validade do método de ensino e inserem-se naquilo que tem se chamado *perspectiva pós-método*. Tanto para Brown (2002), quanto para Kumaravadivelu (2003), o conceito de método apresenta limitações, já que não consegue envolver toda a complexidade que permeia o ensino-aprendizagem de línguas, o que leva a uma insatisfação por parte dos docentes. Tais conceitos ignoram fatores importantes que interferem para o sucesso ou fracasso do trabalho, tais como: cognição do professor, percepção do aprendiz, necessidades da sociedade, contextos culturais, exigências políticas, imposições econômicas e restrições institucionais (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 29).

De acordo com Vieira-Abrahão (2004), o professor, profissional formado e preparado linguística e metodologicamente para ministrar aulas de LI, não pode mais ser visto como o detentor exclusivo do conhecimento, mas como facilitador da aprendizagem, quer dizer, “é visto como um ser total, situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida” (p. 132). Isso implica mudanças nos processos de formação. Com base em alguns estudos, ela argumenta que o modelo “três mais um” (três anos dedicados às disciplinas e um ano à formação docente) dos antigos currículos dos cursos de Letras não é eficaz,

especialmente pela dicotomia imposta ao binômio teoria-prática (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, p. 155). Em análise às resoluções CNE/CP 1 e 2¹ que estabelecem a duração e carga horária dos cursos de Letras, atividades práticas, estágio supervisionado e seus objetivos, a autora conclui que a FI do professor de LE depende de uma parceria de caráter colaborativo entre universidade e escola pública, em que diferentes práticas (componente curricular e estágio) sejam articuladas “numa perspectiva transdisciplinar”, conforme suas palavras (p. 157). Neste sentido, Vieira-Abrahão (2007) aponta que o estágio supervisionado é de suma importância para a FI do professor, e, além disso, o próprio professor formador e o regente de sala podem privilegiar-se do momento em campo. Todavia, a autora mostra que os documentos deixam lacunas quanto ao perfil do professor-formador, do papel de aglutinador do coordenador, relevância do projeto de estágio, o lugar do componente teórico, além da dificuldade para estágio em LE, que não constam na grade curricular das escolas, e a falta de tempo dos estagiários provenientes dos cursos noturnos. Assim, conclui Vieira-Abrahão (2007), embora os documentos apontem melhorias, só acontecerão mesmo, na prática, a partir de um planejamento coletivo e colaborativo com envolvimento efetivo de todas as instâncias educativas.

Na sequência, os assuntos abordados são retomados, a partir da visão das docentes investigadas.

3. CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO TEÓRICA E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

As professoras participantes do estudo demonstram diferentes entendimentos sobre formação teórica. Ao serem questionadas sobre o tema, ora a caracterizam como conhecimento de conteúdos relacionados à LI, às teorias de ensino e aprendizagem, ora argumentam que pouco lhes foi ofertado durante a FI, restringindo-se apenas aos momentos finais do curso, ou, ainda, que não se lembram de nada em específico, como descrevem nos excertos que seguem:

(01) Olha, no momento não me lembro, sei que nós estudamos até Literatura Norte-Americana, tanta coisa assim, mas (relutante) (Analu, E2, 09/07/2008)².

(02) Não lembro agora ./.../ fiz Magistério numa escola particular, muito boa, em termos de ensino-aprendizagem e voltada à educação de valores religiosos, escola de freiras, depois eu fui fazer uma especialização para trabalhar com deficientes mentais, aí fiz um estágio e 400 horas de curso e depois disso me despertou pra fazer Letras, quer dizer, fiz primeiro Pedagogia, três semestres de Pedagogia e aí eu vi que Pedagogia não acrescentava nada ao antigo

¹ CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002: Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena; CNE/CR 2, de 19 de fevereiro de 2002: duração e carga horária dos cursos de Letras, disponíveis em <<http://www.mec.gov.br/cne>>.

² A transcrição das entrevistas e sessões reflexivas reproduziu o modo oralizado da fala dos participantes. Neste sentido, seguindo orientações de Marcuschi (1999), foram registrados marcadores conversacionais de recursos verbais (né, tô, pra...), não-verbais (presença do riso, por exemplo) e supra-segmentais (pausas e tom de voz).

Magistério, era aquilo que eu já tinha visto, em termos de teoria e prática, naquele momento eu buscava uma realização pessoal que tivesse afinidade com o estudo da língua... (Coralina, E3, 10/07/2008)

(03) O que está me faltando é a teoria, é a questão das palavras, da estrutura, da linguística (Tuchi, SR2, 11/07/2008)

(04) ... estudamos Chomsky, ai meu Deus, deixa eu ver, tem vários, mas não me lembro, só sei que líamos e discutíamos assim o conceito de um autor, de outro autor, daí nós fazíamos a relação /.../ da LE eu tenho muita teoria por causa da Língua Espanhola, é conhecer como a criança aprende, se desenvolve, saber psicologia, porque se você sabe a parte da LI, você prepara uma aula linda e maravilhosa, você chega lá e não entende o aluno, quer que ele fique um robzinho lá, tenho que entender como a criança se desenvolve e isso eu aprendi na graduação de Letras, mas só que eu fiz também alguns semestres de Pedagogia, então eu tive mais lá em relação às teorias, em Letras é muito objetivo, em Pedagogia é mais aprofundado, eu penso que na Letras deveria ter mais /.../ e eu fiz o Magistério também, em Letras eu sinto que há esta falta das teorias de aprendizagem /.../ me prepararam para lecionar mais de quinta a oitava séries, mas como eu estava em sala atuando facilitou pra mim, porque eu percebi que colegas saíram sem saber como trabalhar (Tuchi, E5, 29/09/2008).

Embora a posição das professoras pareça um tanto divergente quanto ao papel da teoria, observamos, amparadas em Pimenta e Ghedin (2005, p. 26), e a partir das ricas reflexões desencadeadas nas sessões reflexivas, que, de certa forma, fundamentação teórica relevante foi ofertada a elas, uma vez que demonstram ter “perspectivas de análise para compreenderem os conteúdos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente”, ainda que não seja proveniente apenas da graduação, como afirma Coralina. Fica claro que o antigo Magistério, cursado pela maioria das participantes, subsidiou amparo teórico para as docentes, embora não suficientemente. Coralina, por exemplo, compara o curso de Magistério ao de Pedagogia. Uma vez que o primeiro já não existe mais, parece que cabe mesmo ao segundo fornecer formação teórica que contemple estas questões. Analisando a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade que forma a maioria dos docentes do contexto investigado, notamos que várias disciplinas podem contribuir para a compreensão do desenvolvimento da criança, da linguagem e de metodologias de ensino que oportunizem seu crescimento, tais como, Psicologia, Didática, Alfabetização, Educação Infantil, bem como o Estágio Curricular Supervisionado. Embora as duas primeiras disciplinas estejam presentes também na Matriz do Curso de Letras, não enfatizam a faixa etária que compreende ao ensino de LEC.

Com estas considerações, não estamos optando pela atuação de profissionais formados exclusivamente em Pedagogia para lecionarem LEC, mesmo porque supriríamos uma lacuna que as docentes afirmam ter, consoante aos aspectos acima mencionados, todavia, encontraríamos outra, igualmente importante, que se refere ao domínio linguístico. Neste sentido, a saída encontrada por Coralina e Tuchi, que buscaram complementação em Pedagogia, parece ser plausível, embora pouco viável, já que não se pode garantir que os docentes interessados em e/ou “convidados” para lecionarem LEC, efetivamente se disponham a voltar para a academia e percorrer este caminho. A opção que vemos como mais promissora é a inclusão efetiva de disciplina(s) que contemplem essa área específica na própria graduação em Letras. Isso implica discussão mais ampla e implementação de

políticas que garantam a oferta, pensando, primeiramente, na devida preparação do profissional e, conseqüentemente, no seu bom desempenho em sala e no de seus alunos. Acreditamos que as pesquisas recentes que têm sido desenvolvidas na área de LEC podem e têm contribuído, primeiramente, para divulgar e legitimar uma prática (e/ou mostrar a necessidade de uma legitimação) que vem sendo desenvolvida em larga escala no Brasil e tem crescido consideravelmente. Assim, a área da LA, por meio de estudos, pesquisas e respectivas divulgações, atuação de seus representantes junto a órgãos representativos como, por exemplo, as Associações de Professores de LE dos diversos estados brasileiros podem agir no sentido de fomentar alternativas para que estas condições lhes sejam ofertadas.

No último excerto retratado anteriormente, Tuchi reafirma a necessidade de entendimento de “como a criança se desenvolve” e reitera que o lugar para se aprender é, sobretudo, na graduação de Letras, e pondera que os conhecimentos – teórico e linguístico – devem andar concomitantemente. Embora não pretendamos discutir aqui a questão da experiência, alertamos o leitor, a partir da afirmação de Tuchi de que “como estava em sala atuando facilitou para ela”, para a importância e a necessidade de disciplina que contemple esta aproximação do profissional de LEC com o público, estando ele ainda em pré-serviço, queremos dizer, de Estágio Curricular Supervisionado específico em anos iniciais, haja vista que a realidade vivida por Tuchi, de poder ter este contato simultâneo durante sua graduação, não condiz com a realidade da maioria dos graduandos em Letras. O tema fora amplamente discutido em um dos momentos de sessão reflexiva, suscitando algumas sugestões de superação, como mostra o fragmento que segue:

Fragmento 01: Formação docente e atuação em LEC (SR4, 06/12/2008)

Pq – como vocês não receberam formação adequada durante a graduação para atuarem com LI para crianças, quais sugestões vocês dão para sanar/diminuir esta lacuna deixada na FI?

Tuchi – eu penso que a FC, como já está tendo, fazer mais a parte didática mesmo, troca de experiências, jogos, até, de repente montar uma referência, uma apostila ou livro, não pra seguir só aquilo, mas dá uma ajuda

Verdade – penso que já na academia teria que ter uma disciplina que voltasse pra isso, porque hoje o inglês para crianças é uma realidade e não é só no município, por exemplo, o professor que dá aula de inglês para as minhas crianças não é de escola municipal ou estadual, mas dá inglês para crianças, então, no curso de idiomas têm professores que saem da universidade e vão trabalhar com crianças e esse professor também precisa, qualquer professor, depois que termina a graduação, trabalhar numa escola particular ou de idiomas, então ele precisa sair de lá com base para trabalhar com crianças, porque cada dia que passa tem mais crianças aprendendo inglês

Coralina – e se faz bem com criança pequena, faz bem para o adulto e para o adolescente que, às vezes, acha que o inglês é muito pesado

Verdade – a universidade tem que repensar porque já é uma necessidade, não podemos ficar com aquele currículo ultrapassado, nós estamos no século XXI então eles têm que adequar o currículo

Coralina – se eles estão baseados na lei, de que a oferta é só do sexto ano em diante, nós só vamos derrubar essa lei mediante mostra de nosso trabalho

Verdade – quem garante que o graduado vai trabalhar só na escola estadual

Nati – ele tem que ter essa disciplina para atuar com criança e fazer o estágio também em anos iniciais para ele ver a realidade

Pq – o que deveria contemplar essa disciplina que vocês estão sugerindo que se crie na graduação de Letras?

Tuchi – tem que ter mais Psicologia, sobre a formação da criança, as pessoas não estão preparadas para entender o aluno sua formação e a didática também

Verdade – uma carga horária maior também, uma disciplina de Psicologia e uma de Didática não são suficientes, então o que me ajudou foi a formação no Magistério, porque lá nós tínhamos muita Didática e na graduação tivemos muito pouco, de quinta a oitava séries muitos alunos não gostam de LI e muitos professores desistem, talvez porque não saibam lidar com esses novos alunos que estão aí, com este mundo que estamos vivendo em que tudo mudou, então a Universidade tem que repensar.

O que apresentamos aqui ainda são desejos de um grupo de docentes, todavia, não só “sonhadores”, mas também, “lutadores”, como assevera Coralina, de que só conseguiremos mudar algo “mediante mostra de nosso trabalho”. Conforme Santos (2005) e Rocha (2006) diagnosticaram, o que se tem ainda são ações isoladas. Um exemplo de ação isolada e tentativa de superação das limitações encontradas no cotidiano escolar, embora ainda não contemplando a área em questão especificamente, é apresentado por Nati, que, por estar trabalhando com “crianças e perceber que precisava de uma formação para conhecer melhor o aluno”, buscou especializar-se em Psicopedagogia. Contudo, ainda que esta ação lhe tenha ofertado embasamento teórico “para conhecer o aluno”, mesmo assim, continua uma lacuna quanto ao desenvolvimento de metodologias razoáveis que corroborem a efetivação do ensino a essa clientela específica.

Ainda consoante Pimenta e Ghedin (2005, p. 26), a compreensão dos conteúdos e da própria atuação profissional, a partir de uma fundamentação teórica consistente, capacita o docente para intervir e transformar. Esta intervenção é notada em vários momentos da pesquisa, quer seja quando as professoras não se calam diante das dificuldades por elas encontradas, quer seja quando buscam, ainda que dentro de suas limitações, saná-las. Trata-se, pois, de um professor agente de mudanças, como mostra o próximo fragmento:

Fragmento 02: O professor como agente de mudanças, mediante estudos e ações

individuais e coletivas (SR2, 11/07/2008)Pq – e como ele pode ser esse agente de mudanças?**Verdade** – justamente por isso, olha, “professores de inglês para crianças precisam conhecer como elas pensam e aprendem”((referindo-se a parte do excerto de literatura)), conhecer a criança aqui é ser esse agente de transformações, é um grande desafio pra nós, essas crianças que vêm desestruturadas de casa, que possam aprender e esse aprendizado possa fazer sentido na vida dela **Pq** – agora, como é possível conhecer como as crianças pensam e aprendem? **Tuchi** – ouvindo elas e

não tratar elas como adultos **Pq** – dá pra dizer que isso se aprende também lendo algumas teorias? **Tuchi** – com certeza **Pq** – e isso vocês aprenderam na graduação, pós, ou leram alguma coisa sobre como aprender a conhecer da forma como as crianças aprendem? **Nati** – eu não **Tuchi** – assim, no curso de Letras eu só tive um semestre de Psicologia e Filosofia, já quando eu comecei a fazer Pedagogia, na Pedagogia que eu li mais sobre esses teóricos, mas de Letras foi bem precário **MESMOCoralina** – mas é muito superficial, não é assim aprofundado, e muito menos trabalhado assim, como uma criança de cinco anos pensa e como um adolescente de catorze anos pensa **Nati** – como falamos da outra vez, nós não fomos preparados pra trabalhar com crianças, nossa formação foi pra trabalhar do sexto ao nono anos e ensino médio e foi superficial, então o que tá acontecendo, o que a gente tá trabalhando, tá pondo em prática, é o que a gente buscou depois de nossa formação, porque lá na graduação nada disso foi passado, pelo menos na minha **Verdade** – na minha eu já tive sim, alguns teóricos né, foram poucos, porque quando a gente tá na graduação a gente recebe informações de todos os lados, todo professor leva teoria na sala de aula, então você acaba filtrando tudo, você vai pegando primeiro urgência urgentíssima (risos), vai selecionando algumas coisas, às vezes eu pego uma coisa assim e digo parece que já vi isso em algum lugar, bom, mas não sei quem é o autor, até porque eu me dediquei mais no meu projeto que não era de LI no momento, então eu vou dizer que não foi oferecido, não foi oferecido para crianças **Coralina** – mas você não vê a necessidade de sentar e discutir e aprofundar esse tipo de informação? **Verdade** – como? **Coralina** – porque só ler eu posso saber pra mim, mas em que isso vai interferir em todo o processo, então essa conversa, esse diálogo **Verdade** – porque daí o professor, com a teoria, ele faz a prática né, e daí nesses encontros de formação é onde a gente tem essa teoria junto com a prática que é o que ajuda bastante **Tuchi** – você percebe que tem uma dificuldade e o outro também tem, e assim, um ajuda o outro e isso é interessante, é muito importante, tá me ajudando muito esses encontros, NOSSA

Vê-se, no início da situação relatada, uma preocupação muito grande, por parte das docentes, em buscar compreender questões relacionadas especificamente à criança. Na sequência, elas próprias pontuam que reconhecer essa deficiência não é suficiente para que seja sobrepujada. Nati pondera que isso pode ser superado por meio de buscas, que podem acontecer de forma individual e coletiva. Ao afirmar que “todo professor leva teoria na sala de aula”, Verdade reconhece que o fazer pedagógico não é baseado unicamente no senso comum. Interessante observar, na reflexão desencadeada por Coralina e Tuchi, a relevância dada por elas ao trabalho coletivo, reconhecido como oportunidade de crescimento profissional e superação de dificuldades, bem como compreensão de que estas não são exclusivas da realidade do contexto micro de sua escola, mas sim, que abrangem um contexto maior. Fica evidente, também, que diferentes instituições abordam a formação em seus diversos âmbitos de forma diferenciada, no entanto, em qualquer delas, há, segundo as participantes, aspectos a serem revistos e melhorados.

Ainda sobre a formação, especialmente a inicial, apresentamos agora alguns apontamentos e considerações sobre a importância da metodologia usada por professores formadores e como esta influencia a prática de sala de aula.

4. FORMAÇÃO METODOLÓGICA E SEUS REFLEXOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Os dados revelam haver uma relação muito estreita entre a metodologia usada pelo professor, seu relacionamento com os alunos e, conseqüentemente, o sentimento nutrido pela disciplina. Mostram também que diferentes metodologias circulam no meio acadêmico, entretanto, há um consenso entre as professoras de que, no curso de graduação que frequentaram, as formadoras procuravam trabalhar leitura, pronúncia e interpretação, mas priorizava-se o desenvolvimento da habilidade escrita. A presença prolongada de um mesmo professor na disciplina (mais de um semestre) e “a cobrança” para execução das atividades são aspectos positivos para possível identificação com o professor e a disciplina.

(05) Cada uma tinha uma metodologia diferente (relutante) a maioria delas trabalhava um pouco de pronúncia, um pouco de leitura e MUITA escrita, não sei, parece que assim, era o conhecimento que elas tinham, porque geralmente o professor, penso eu, passa o conhecimento que tem, então se tem pouco conhecimento na área da pronúncia não vai se expor muito na pronúncia, vai ficar com o freio puxado /.../ eu tinha preferência mais pra escrita, era o que a gente mais via e depois também quando chegava assim pra fazer pronúncia, geralmente era teste de leitura (risos) e aí a gente gelava, puxa, agora de repente tem que fazer um teste de leitura que significa ler para todos ouvirem e eu não era boa de leitura /.../ na maioria das vezes, os conteúdos não eram ensinados soltos, estavam atrelados a um texto e um contexto, o contexto nem sempre bem explorado e seguia o livro didático (Coralina, E3, 10/07/2008).

(06) Ah, não, ((a metodologia) de uma ((professora) é diferente da outra, eu me identifiquei com a primeira, que ficou mais semestres, ela PUXAVA mais a gente pra pronunciar o que tava escrito, e vamos começar aqui falar da primeira palavra e da primeira já puxava pra segunda até fazer a frase todinha (Analu, E2, 09/07/2008).

(07) ... passavam vocabulário e a gente estudava pras provas orais, geralmente, verbos, cores, frutas, essas palavras que a gente ia usar depois lá no início com os pequenos e o restante eram frases, textos, muito texto pra traduzir e a parte oral a gente estudava só quando ia ter prova de vocabulário e o restante era texto, questões, questionários (Nati, E4, 15/08/2008).

(08) Trabalhávamos músicas, coisas de Che Guevara, poesias dos países vizinhos, muitas coisas dos países que falam a língua espanhola da América do Sul, jornais, fazer síntese, análise de reportagens essas coisas assim (Tuchi, E5, 29/09/2008).

(09) Ai (relutante), pra te falar a verdade eu tenho dificuldade na leitura, pronúncia, interpretação (risos), eu aprendi a gostar, EU aprendi a gostar mais da parte oral, devido ao curso que eu fiz que dava ênfase maior nessa habilidade, mas eu sei que não adianta você só com a oral, tem que ter um casamento entre oralidade e escrita (Verdade, E1, 06/07/2008).

Parece que o foco está na habilidade oral, ou melhor, na ausência do desenvolvimento dessa habilidade. As práticas de desenvolvimento oral desenvolvidas na graduação não foram aquelas entendidas consoante Vygotsky (1991, 2001) e Cameron (2001), por exemplo, já que não havia preocupação com o uso da linguagem de forma significativa, mas sim, com treino, muitas vezes mecânico, de estruturas e vocabulários isolados, conforme Analu destaca:

(10) Mais de repetição, de treino, e as outras professoras, assim, foi pouco tempo com elas, de convivência no curso e parece que não tinha aquela ENTONAÇÃO, aquele jeito de

trabalhar com você, que te chamava a atenção assim, até na voz, assim, tudo era diferente, tinha diferença de pronúncia entre uma e outra (Analu, E2, 09/07/2008).

Percebemos, nestes dois últimos excertos de entrevistas com Verdade e Analu, formações e pensamentos díspares. No excerto de Verdade, exposto acima, ela argumenta que há a necessidade do desenvolvimento holístico, integrando oralidade e escrita, e faz importante afirmação de que “aprendeu a gostar da parte oral” em um curso, o que nos leva a crer que na FI isso não lhe foi proporcionado. Na sessão reflexiva, Verdade conclui que o uso da língua é sinônimo de aprendizagem, que se revela não só em grandes realizações, mas naquelas que vão se alicerçando dia-a-dia, de acordo com o fragmento 03:

Fragmento 03: Uso da língua como sinônimo de aprendizagem (SR2, 11/07/2008)

Verdade – [então, mas eu vejo assim também, olha, por exemplo, se você já trabalhou com a criança “*sit down*”, se ele já sabe o que é, se quando você fala ele já senta, ele fala pro seu coleguinha, houve aprendizagem, então aprendizagem não é nós considerarmos só coisas grandes, as pequenas coisas vão sendo construídas, aos poucos, lá no primeiro ano com algumas coisas, no segundo ano vai aumentando, enfim até [chegar

Tuchi – [é tão interessante né, quando ele vem falando uma palavrinha em inglês pra mostrar que eles realmente aprenderam né, e praticam em casa [também]

Coralina – [os cumprimentos mesmo, eles não chegam mais “oi, professora”

Analu – [às vezes eu chego na porta e eu esqueço, porque tenho aula de Arte e LI aí eu falo “bom dia” e eles “*good morning*” e ainda eles falam “*good morning, my teacher*”

No âmbito da formação metodológica ofertada às docentes, percebemos que nenhuma base lhes foi proposta na FI, no sentido de subsidiar suas ações com alunos de anos iniciais do EF. Uma análise detalhada dos depoimentos das professoras aponta para ênfase exacerbada em atividades que priorizam o desenvolvimento da escrita, o que acaba sendo complicado, no caso da clientela em questão, que ainda está em contatos iniciais com essa modalidade de linguagem em sua própria língua materna. Analu, por exemplo, reconhece que seu fazer pedagógico com os pequenos deve ser diferente, afirma estar buscando mudanças em sua prática e que estas já se fazem presentes em alguns momentos, conforme pondera:

(11) Assim, minha cabeça é que eu tinha que trabalhar só com adultos, aí eu tive que procurar meios pra trabalhar, porque o que eu aprendi lá é diferente né /.../ eu fui em busca, eu procurei, a escola também é uma escola assim, que eles têm o material, você precisa, você pode procurar que eles correm atrás, sabe, eles facilitam seu trabalho, tem bastante materiais diversos pra trabalhar /.../ a escrita até que eu não tinha muita dificuldade, eu tinha mais na parte oral né, na pronúncia /.../ hoje ainda tenho algumas dificuldades, não vou falar que sei tudo, mas assim, que eu já superei bastante as dificuldades, já (Analu, E2, 09/07/2008).

Entretanto, as professoras demonstram um imenso desejo de não repetir com seus alunos posturas adotadas por seus professores-formadores da graduação que, segundo elas, não contribuíram para uma boa base metodológica. Nisso enquadra-se a falta de sequência na exposição dos conteúdos, a ausência de diversidade de materiais e atividades, a ênfase em treinos mecânicos de escrita e pronúncia e a falta de contato com situações

reais de ensino, ou ainda, a problematização da prática vivenciada nos momentos de estágio. Para a maioria das professoras, na graduação houve muita dedicação às teorias (embora pareça contraditório, pois, como discutido anteriormente, argumentam não terem recebido formação teórica suficiente) e negligência de discussão de como desenvolver suas aulas, escolher técnicas, materiais, atividades etc.

Ao ser questionada sobre como aprendeu a ensinar da forma como ensina as crianças, Nati diz que “foi no dia-a-dia, sei lá, na sala de aula mesmo”. Para ela, as metodologias de ensino usadas em sua formação contribuíram em parte,

(12) porque eu acho assim que quando a gente trabalha, que nem agora, a formação que a gente tá tendo, acho assim, que se fosse hoje, aprenderia melhor, você fazer a atividade, o joguinho, confeccionar e depois ser trabalhado tudo de uma vez só, do que do tipo “tá aqui, faça”, parece que tá fazendo por obrigação (Nati, E4, 15/08/2008).

O depoimento de Nati sugere que para alcançar bons resultados com o ensino de LI para crianças a proposta metodológica deve contemplar atividades prazerosas, a serem desenvolvidas no coletivo. Compreendemos a expressão “trabalhado tudo de uma vez”, uma tentativa de Nati de conceber a aprendizagem de forma que as habilidades sejam desenvolvidas simultaneamente (CAMERON, 2001; PINTER, 2006), em um envolvimento total do aluno, não só com a atividade proposta, mas que esta também leve em consideração o contexto que os circundam. Ela assevera, ainda, que as mudanças que tem notado nas práticas desenvolvidas por ela e suas colegas que trabalham com LI para crianças são provenientes da troca de experiências, de atividades com os colegas da área. Elas entendem que diferentes clientelas carecem de atividades diferenciadas e que, no caso de crianças pequenas, devem ser ofertadas, preferencialmente, atividades orais, jogos, brincadeiras e músicas, embora reconheçam que nem sempre sabem lidar com esse tipo de atividade.

Tuchi, cuja FI parece ter sido ligeiramente diferente das demais, argumenta que, durante a graduação, as professoras-formadoras procuravam mostrar como as atividades práticas trazidas em sala poderiam ser usadas depois, no desenvolvimento do estágio, apontando ter havido relação entre formação e prática, tanto que Tuchi alega “tentar trazer para a prática o que aprendeu”, já que “era tudo mais contextualizado, não me lembro de ter listas de vocabulários não, mas tinha o dicionário para pesquisar” (E5, 29/09/2008).

Questionadas se sabem ensinar LI para crianças, as professoras respondem que:

(13) penso que poderia ser melhor, porque até com sucata você consegue estar trabalhando, mas o tempo é curto e acaba passando pra uma atividade seguinte e acaba deixando aquilo que você acha que poderia ter melhorado, eu acho assim que a gente tenta mudar as metodologias, mas nem sempre na maneira que você pensa de agir, lá na sala você consegue aplicar, tem sala que você consegue, que você faz, mas tem outras que não vai pra frente, então você acaba mudando, até na hora, por que é um aluno que está atrapalhando, ou é alguém que está chegando, que tem que dar recado, aí você acaba mudando tua metodologia /.../ as melhorias que eu almejo é fazer com que eles saiam falando em inglês, mas eu mesma tenho uma dificuldade oral (Nati, E4, 15/08/2008).

(14) Sei um pouco, mas quero saber mais para poder ensinar melhor, usar outros recursos, depende primeiro de vontade, querer ensinar, gostar e isso eu tenho, e muito estudo e estou

disposta a fazer, só que às vezes vejo que começo a preparar jogos e não me sobra tempo pra fazer essa parte que preciso me corrigir, fazer mais fluência, mais agilidade, mais dinamismo, mais leituras, mais teoria também. (Coralina, E3, 10/07/2008)

(15) Eu penso que sim, pelo menos eu estou tentando (risos) /.../ percebo que aprendi e sei ensinar vendo o resultado deles, quando eles vêm falando palavras, quando você desenvolve uma atividade e eles têm compreensão e eles conseguem fazer, porque nós percebemos quando não se consegue alcançar o objetivo. (Tuchi, E5, 29/09/2008)

Nati argumenta que muitos elementos interferem no desenvolvimento das aulas e que acabam impelindo para mudanças na metodologia. Um deles está relacionado ao tempo da aula, que é muito curto (cerca de 50 minutos semanais), e o outro à heterogeneidade das turmas e do perfil de cada criança. Forças externas à sala também são mencionadas por esta professora, em que até mesmo simples recados que devem ser passados aos alunos interferem no desenvolvimento da aula. Já no dizer de Coralina, vê-se uma preocupação com a diversificação de recursos a serem usados/explorados em sala. Para ela, os jogos são uma saída, no entanto, queixa-se de que a confecção destes toma muito tempo, que, segundo ela, poderia ser usado para aprimoramento de sua fluência e busca de novas leituras. Tuchi, por sua vez, relaciona a metodologia com a definição e a busca de alcance de objetivos. As atividades devem, pois, ser condizentes com a faixa etária e nível de desenvolvimento dos aprendizes para que as compreendam e as executem, alcançando, conseqüentemente, os objetivos traçados inicialmente. Outra característica marcante no depoimento das professoras é a necessidade de flexibilidade no desenvolvimento das propostas. De qualquer forma, a metodologia usada pelo professor em sala de aula deve, de acordo com Verdade, cativar os alunos, ter amizade e usar a linguagem deles.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender a oferta de LI para crianças, alinhamo-nos, pois, aos autores que compreendem o mundo como multi/pluricultural (ROCHA, 2008; SACRISTÁN, 2006, para citar alguns), no sentido de compreendê-la como um processo que reconhece o direito à diferença. Os dizeres das docentes aqui descritos apontam para um entendimento do caráter polissêmico requerido da prática educacional (no caso em questão, o ensino de LI) que a toma como meio de transformação da sociedade. O processo de globalização no qual o mundo está envolvido, mencionado pelas participantes do estudo, afeta, obviamente, a educação, em diferentes termos. Diante disso, não dá mais para a escola “fechar os olhos” e privar-se de cumprir com seu objetivo, embora, em termos políticos, ainda se observem limitações sobre a formação de políticas educacionais que corroborem o desenvolvimento do perfil dos sujeitos requerido pelas demandas internas e externas.

As reflexões apresentadas neste texto sobre a formação docente, permeadas pelas concepções das professoras participantes do estudo, permitem-nos esboçar uma síntese de possíveis características que podem constituir o profissional para atuar com LEC, conforme mostra o diagrama que segue:

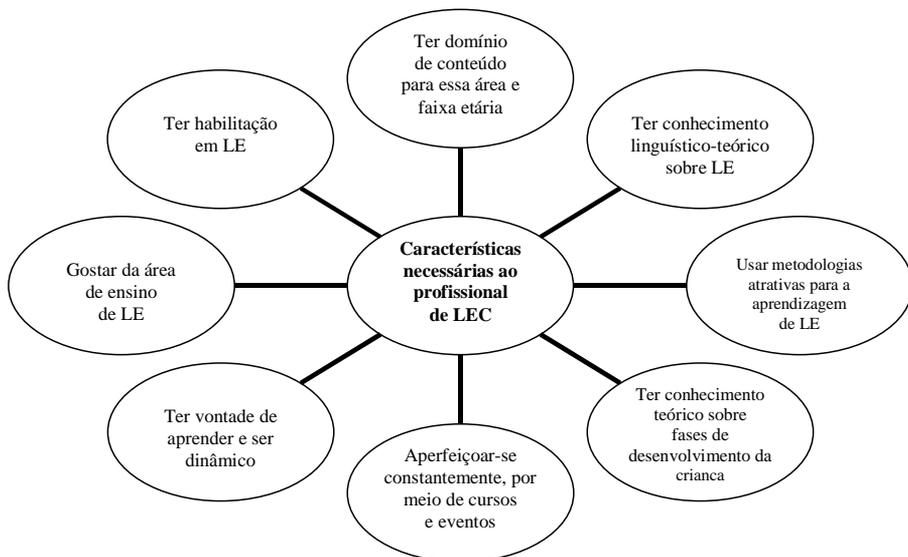


Figura 1: Características necessárias ao profissional de LEC.

Acreditamos, pois, que as sugestões dadas pelas docentes são plausíveis. O profissional desejável para atuar nesse contexto vai sendo *construído* – levando-se em consideração a perspectiva de *inconclusão* defendida por Porto (2004), conforme já citada – mediante algumas ações de formação: FI, a partir de um repensar do currículo vigente e da implementação de disciplinas nos Cursos de Letras que contemplem as especificidades requeridas ao docente para atuação com crianças e formação continuada, intencional e planejada, que vise à socialização de experiências. Neste sentido, mediante estudos e ações individuais e coletivas, o professor deve ser concebido como agente de mudanças que sabe fazer uso da língua e ensiná-la com fins comunicativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) (1999). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes.
- _____. (2002). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes.
- _____. (2003). Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (Org.) *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 19-34.
- BARCELOS, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*. v. 7, n. 1, p.123-156.
- _____. (2007). Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, p. 27-70.

BRASIL. (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras*. Brasília: CNE/CES, 492.

- _____. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF.
- BROWN, D. (2002). English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: CUP, p. 09-18.
- CAMERON, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP.
- CARVALHO, R. C. M. (2005). *A teacher's discourse in EFL classes for very Young learners: investigating mood choices and register*. Florianópolis, SC: 119f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- COSTA, L. P. (2008). *Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro*. Campinas, SP: Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- COSTA, R. V. (2007). *Pode ser em inglês? Não. Em português primeiro: ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso*. Campinas, SP: Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- HARMER, J. (2002). *The Practice of English Language Teaching*. 3.ed. Cambridge: Longman.
- IMBERNÓN, F. (2005). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- KING, K. MACKEY, A. (2007). *The Bilingual Edge*. New York: Collins.
- KUMARAVADIVELU, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University.
- LIBÂNEO, J. C. (2006). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 10. ed. São Paulo: Cortez.
- MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Org.). (2004). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez.
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (2008). Teacher Education Language in Collaborative and Critical Reflective Contexts. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, p. 105-124.
- MARCUSCHI, L. A. (1999). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- MARINS, I. M. M. (2005). *O contexto social na motivação de crianças aprendizes de uma língua estrangeira*. Pelotas, RS: 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas.
- MOON, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford, Macmillan Heinemann.
- PHILLIPS, S. (2003). *Young Learners*. Oxford: OUP.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- PINTER, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP.

- PIRES, S. S. (2004). Ensino de inglês na educação infantil. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.) *O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, p.19-42.
- PORTO, Y. S. (2004). Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus.
- PRABHU, N. S. (2003). *Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça*. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*. Ano 2, n. 1, Julho, 2003, Brasília: Ed. Universidade de Brasília.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. (1995). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. USA: Cambridge University Press.
- RINALDI, S. (2006). *Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro*. São Paulo: 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ROCHA, C. H. (2006). *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Campinas, SP: Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. (2007a). O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, p. 01-34.
- _____. (2007b). O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA*. v. 23, n. 2, p. 273-319.
- _____. (2008). O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos: Editora Claraluz, p. 15-34.
- SACRISTÁN, J. G. (2006). O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 41-80.
- SANTOS, L. I. S. (2006). Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais. *Contexturas*, n. 10, p.119-134.
- _____. (2005). *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Cuiabá, MT: 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso.
- SCAFFARO, A. P. (2006). *O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar*. São Leopoldo, RS: 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro das Ciências da Comunicação, Universidade do Vale dos Sinos.
- SCHEIFER, C. L. (2008). *Ensino de Língua Estrangeira para crianças: entre “o topo” e “a parte”*: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. Pelotas, RS: 210f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas.
- SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. (1990). *Teaching English to Children*. New York: Longman.
- SHIMOURA, A. S. (2005). *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. São Paulo: 2005, 184f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC/SP.
- SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; SANDEI, M. L. R. (2005). A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas*, n. 8, p.19-40.

- SPADA, N. (2004). Linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira: uma entrevista com Nina Spada. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. v. 2, n. 2, março.
- SZUNDY, P. T. C. (2001). *Os jogos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP.
- TAMBOSI, H. H. F. (2007). Investigating Language Play in Interaction: a Study with Children as Foreign Language Learners. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, p. 77-106.
- TONELLI, J. R. A. (2007). Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, p. 107-136.
- TUDOR, I. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (2007). A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, p. 155-166.
- _____. (2004). Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, Arte Língua, p. 131-152.
- VYGOTSKY, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2001). *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WIDDOWSON, H. G. (2002). *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- ZILLES, A. M. S. (2006). Ensino de línguas estrangeiras na educação infantil. *Entrelinhas*, ano 3, n. 2.