

Juliana Reichert Assunção Tonelli
teacherjuliana@uol.com.br

Vera Lúcia Lopes Cristovão
veracristovao@yahoo.com

O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças¹

The role of Letras programs in the education of English language teachers working with children

RESUMO – Retomamos neste trabalho algumas questões relacionadas ao considerável crescimento da oferta da língua inglesa nas séries iniciais (Educação Infantil e Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental) em grande parte do cenário educacional brasileiro. Em decorrência de tal fato, as implicações na formação de professores daquela língua para crianças passam a ser cruciais para práticas escolares ressignificadas. Assim, consideramos a necessidade de (re)pensarmos alguns aspectos dos cursos de Letras a fim de que os professores em formação inicial sejam preparados para enfrentar mais um dos novos desafios do mundo contemporâneo: o ensino de línguas estrangeiras para crianças. Neste artigo, trazemos as análises de um questionário aplicado junto a um grupo de alunos do curso de Letras (Línguas Estrangeiras Modernas) cursando a disciplina eletiva “Ensino da Língua Inglesa para Crianças” em uma universidade pública do norte do Paraná. Utilizamos para nossas análises as bases teórico-metodológicas do interacionismo sociodiscursivo levando em conta que a produção de qualquer texto é necessariamente influenciada pela situação de produção. De forma geral, os resultados revelam que há uma preocupação significativa por parte dos alunos-professores quanto à formação para o ensino de línguas estrangeiras (especificamente o ensino de inglês) para crianças no que tange à formação inicial. Considerando que, no Brasil, os cursos de licenciatura em Letras – línguas estrangeiras modernas - ainda não estão estruturados para atender a tais necessidades, defendemos a importância de que os mesmos incorporem em seus objetivos a formação do profissional de línguas estrangeiras que possa atuar junto ao público infantil.

Palavras-chave: formação inicial de professores, língua inglesa para crianças, interacionismo sociodiscursivo.

ABSTRACT – This work revisits some issues related to the significant growth in the offer of English language teaching in the first grades (nursery school and first four grades of primary school) in the Brazilian educational scenario. Consequently, the implications for the education of English language teachers who work with children become crucial for resignified school practices. Thus the need to (re)think some aspects concerning the Letras (Modern Foreign Languages) programs so that teachers in initial education are prepared to face one more new challenge of the contemporary world: the teaching of foreign languages to children. This article brings the analyses of a questionnaire applied to a group of students from the Letras program taking the elective discipline “English Language Teaching to Children” at a public university in the north of Paraná state. The analyses followed the theoretical-methodological sociodiscursive interactionism principles, taking into account that the production of any text is necessarily influenced by the situation of production. Overall, the results reveal that there is significant concern by student-teachers with regards to their university preparation for the teaching of foreign languages (particularly the teaching of English) to children in their initial school years. Considering that, in Brazil, the Letras programs are not yet structured to meet such needs. We claim that it is highly important that such courses include, in their objectives, the education of foreign language professionals that are able to work with children.

Key words: teachers’ initial education, English language to children, sociodiscursive interactionism.

¹ Este trabalho é uma expansão da dissertação de mestrado de Tonelli (2005) em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina sob a orientação da Profª. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, com apoio da CAPES.

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC), mais especificamente de língua inglesa (LI) tem, nos últimos anos, sido foco de diversas pesquisas realizadas no Brasil (Silva, 1997; Szundy, 2001; Figueira, 2002; Miranda, 2003; Santos, 2005; Tonelli, 2005; Scaffaro, 2006; Linguevis, 2007a, 2007b; Scheifer, 2008, entre outros). Considerando a projeção que tal tema vem atingindo nas últimas décadas, tais estudos apontam para o crescente interesse na área e abrem espaços para que novos trabalhos sejam desenvolvidos.

Tendo em vista que o ensino de LI para crianças (doravante LIC) já é uma realidade em nosso país (Pires 2001, 2004; Linguevis, 2007a, 2007b; Tonelli, 2005, por exemplo), nos deparamos com as várias facetas dessa atividade profissional: métodos e abordagens de ensino, materiais didáticos que atendam a essa demanda, a avaliação no ensino de LI para crianças, etc. Em meio aos fatores que podem influenciar em maior ou menor escala o processo de ensino/aprendizagem de LIC nos primeiros ciclos (Educação Infantil e Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental), problematizamos a formação daqueles que irão atuar junto a esse público.

Assim, as experiências vividas tanto como professora de inglês para crianças quanto como professora formadora nos provocou inquietações em relação à escassez de cursos específicos que preparem professores de línguas para atuarem junto a crianças menores de doze anos². Considerando o aumento do número de crianças que aprendem Línguas Estrangeiras (LE), em especial a LI, defendemos o papel fundamental dos cursos de Letras na formação de professores para atuarem em tal contexto.

Diante do exposto, neste artigo, temos como objetivos (i) discorrer sobre o papel dos cursos de Letras na formação de professores de LIC; (ii) apresentarmos a análise de um questionário aplicado junto aos alunos-professores durante a disciplina eletiva “Ensino da Língua Inglesa para Crianças”, ofertada como disciplina eletiva no curso de Letras – Línguas Estrangeiras Modernas – em uma universidade pública do norte do Paraná e, na sequência; (iii) descrever e discutir algumas concepções dos alunos-professores acerca dessa formação.

Cenários – ensino e pesquisa de LIC

De acordo com Graddol (2006, p. 88) “a idade que as crianças começam a aprender inglês cada vez mais é menor por todo o mundo”, caracterizando, portanto, uma tendência mundial.

Nas palavras de Moura:

A escola não está descolada da realidade social. Ela recebe influências e também influencia a sociedade. As mudanças sociais, econômicas e científicas têm um impacto na escola, que se reorganiza em função dessas influências e exerce influência na sociedade (Moura, 2009, p. 19).

Convergindo com o pensamento da autora, acreditamos ser fundamental que os cursos de Licenciatura em Letras formem profissionais que estejam preparados para enfrentar o cenário acima descrito: mudanças externas à escola que acabam por influenciá-la sobremaneira. Uma dessas mudanças é justamente a oferta da LI para crianças em grande parte das escolas regulares (Educação Infantil e Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental), escolas de idiomas e também em algumas escolas da rede municipal.

Assim, com o visível aumento no contexto nacional do número de crianças que aprendem inglês, alguns pesquisadores brasileiros (Tonelli, 2005, 2007, 2008a; Figueira, 2002; Tambosi, 2007, só para citar alguns) se debruçam sobre tal questão e outros (Shimoura, 2005; Fernández e Rinaldi, 2009, por exemplo) buscam, com suas pesquisas, investigar o trabalho do formador do professor de LE para crianças.

Neste sentido, consideramos que uma das problemáticas presentes no trabalho do professor de LIC é a ausência do tema como foco de atenção dos cursos de formação de Letras (Pires, 2001; Tonelli, 2008b; Santos e Benedetti, 2009; Cristovão e Gamero, 2009), tornando a formação docente geralmente pobre e insuficiente (Vieira-Abrahão; 2004; Gimenez, 2005).

Conforme ponderado por Fernández e Rinaldi (2009), os cursos de Pedagogia oferecem formação profunda sobre desenvolvimento infantil e aprendizagem; “porém não oferecem formação em língua estrangeira por não ser esse seu objetivo” (Fernández e Rinaldi 2009, p. 359). Por outro lado, os cursos de Letras se ocupam da formação de professores de línguas, materna ou estrangeiras, mas concentram-se apenas nas teorias voltadas ao ensino/aprendizagem de idiomas por alunos a partir do 6º ano.

Cristovão e Gamero (2009, p. 238) problematizam a mesma questão e, após analisarem a grade curricular do curso de Pedagogia, Letras e cursos de especialização ofertados no estado do Paraná, concluem que “estamos muito distantes de uma preparação adequada de professores [...] para este mercado em constante crescimento”.

De acordo com Gimenez e Cristovão (2004, p. 86) “não há projeto mais legítimo do que promover a formação dos profissionais que estarão educando as futuras gerações”.

² De acordo com a lei 8.069 de 13 julho de 1990 considera-se criança a pessoa com até doze anos incompletos.

Apesar de haver diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura (incluindo o curso de Letras) e referenciais e parâmetros (Brasil, 1996, 1997, 1998, 2006) para vários níveis, o ensino de línguas estrangeiras nas séries iniciais ou na educação infantil não está especificamente contemplado. Tendo em vista tal lacuna, defendemos a necessidade de reformas no currículo dos cursos de Letras como uma medida a ser (re)pensada pelos professores formadores e igualmente um fator de investigação a ser expandido nas pesquisas em Linguística Aplicada (LA).

Ao problematizarmos mudanças curriculares para os cursos de Letras, buscamos, nos estudos de Gimenez (2003), a concepção de currículo e seus fins educacionais. Para a autora “o currículo entendido como o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, não pode mais ser visto como algo neutro” (Gimenez, 2003, p. 75). Além disso, entende que examinar criticamente o currículo implica em questionar quais forças fazem com que o currículo oficial³ se torne hegemônico e quais forças contribuem para que este aja para produzir identidades que ajudam a prolongar as relações de poder existentes.

Nas palavras da autora:

Isto pode ser parafraseado como: quem tem o poder de definir o currículo e quais as consequências dessas decisões? Ao nos colocarmos estas perguntas, poderíamos estar caminhando no sentido de abrir espaço para eventual revisão do currículo, já que ele representa um espaço de contestação (Gimenez, 2003, p. 75).

Portanto, ao considerar a importância de se (re) pensar a formação de professores de LI na perspectiva educacional de ensino para crianças, retomamos os questionamentos acima explicitados e reforçamos a necessidade de formarmos profissionais bem preparados para atuarem neste novo campo de atuação educacional.

Linguevis (2007a) adverte para o fato de crianças aprendendo inglês ter se tornado um fenômeno na última década, e Tambosi (2007) acredita que o ponto crucial seria identificar o que os profissionais precisam saber para atuarem em tal contexto.

No entender de Cameron (2001), os pesquisadores deveriam investigar tal movimento a fim de colaborarem para fundamentarem uma base sólida e desenvolverem o campo de atuação para professores de LIC.

Convergindo com Cameron (2003), enfatizamos a importância de que tal atividade pedagógica seja conduzida por professores bem formados e preparados, que apresentem as competências esperadas para atuarem de forma satisfatória nessa área do conhecimento.

Muito embora Pires (2004) não trate de forma aprofundada nosso foco de discussão, que é o desafio da

formação de professores de LE para crianças, menciona dois problemas que tal agir docente enfrenta, sendo um deles a falta de profissionais preparados:

Quem termina um curso de graduação em Letras ou um bom curso livre de inglês e tem um ótimo currículo em língua pode estar bem preparado para ensinar adultos e adolescentes, mas não ter o menor conhecimento sobre educação de crianças menores de seis anos de idade. Já quem cursou magistério ou pedagogia e/ou algum outro curso de formação em educação infantil pode ser um excelente professor para crianças de até seis anos, mas não possui conhecimento de inglês suficiente para não cometer erros de pronúncia e de gramática que podem comprometer o futuro de seus alunos como estudantes de língua estrangeira (Pires, 2004, p. 20).

A fim de aprofundarmos um pouco mais essa discussão, na próxima seção, abordamos algumas dimensões, dialeticamente imbricadas, que podem ser compreendidas como um conjunto de conhecimentos desejáveis para o desenvolvimento e atuação do profissional de LIC.

Formação docente para LIC

Tendo em vista o almejado desenvolvimento cognitivo, identitário, sociocultural e interacional do indivíduo, o ensino de LE tem um papel nessa formação geral, no âmbito da educação formal. Apesar de não haver um documento de referencial curricular específico para ensino de LE na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental I, consideramos importante que o projeto educativo se dê em torno da proposta de multiletramento, sendo a LE constitutiva dessa pluralidade cultural.

Com base no conceito de uso da língua em práticas sociais diversas, acreditamos que o trabalho com LIC deva centrar-se em atividades de uso da linguagem em diferentes situações sociodiscursivas em que o aprendiz possa (re) significar informações, experiências, valores e sentidos. A implementação de uma proposta educacional como essa demanda, entre muitos fatores, um profissional qualificado. Essa qualificação deve, a nosso ver, contemplar o que Placco (2006) considera como dimensões da formação docente voltada para a formação de cidadãos e para a inclusão.

Essas dimensões, que são dialeticamente relacionadas umas com as outras, podem ser definidas como um conjunto de conhecimentos e de aspectos diversos atravessado pela ética e intencionalidade. Portanto, admite-se que o desenvolvimento do sujeito se dá em múltiplas dimensões que contribuem para a constituição do indivíduo. São elas: técnica ou técnico-científica, avaliativa, crítico-reflexiva, estética e cultural, ética e política, da formação continuada, do trabalho coletivo e dos saberes para ensinar.

A dimensão técnica ou técnico-científica envolve os conhecimentos técnico-científicos da área de atuação

³ Gimenez (2003) faz uma distinção entre currículo oficial, currículo na prática e currículo oculto.

do professor (o domínio do uso da língua, por exemplo) articulados às práticas de ensino e a outros saberes que contribuam para a prática efetiva de ensino/aprendizagem.

A dimensão avaliativa trata de conhecimentos da prática pedagógica (bases teóricas e fundamentos utilizados em seu exercício profissional (como pesquisa, análises e propostas de resultados) e de questões relacionadas ao contexto de trabalho docente (diversos contextos interculturais, por exemplo).

Na dimensão crítico-reflexivo, considera-se a capacidade do profissional de conhecer seus processos cognitivos bem como de (auto)regulá-los por meio de atividades reflexivas relativas tanto à vida profissional quanto à pessoal.

A dimensão estética e cultural abrange experiências estéticas e culturais da formação do professor e a ação de promover esses contatos com diferentes formas de cultura entre os alunos e possa instigar reflexões sobre questões de identidade e de respeito à diversidade.

A dimensão ética e política se refere aos objetivos do processo educacional, à visão de educação e do tipo de sociedade que se quer.

A dimensão da formação continuada abrange o interesse e a motivação do profissional pelo constante aperfeiçoamento, pela pesquisa sobre sua área de trabalho e sobre a sociedade, bem como a participação em trabalho em rede/parcerias.

A dimensão do trabalho coletivo engloba o trabalho em cooperação por meio de projetos desenvolvidos na interação com profissionais de áreas diversas a fim de formar um aluno-cidadão.

Finalmente, a dimensão dos saberes para ensinar diz respeito aos conhecimentos do professor sobre os objetos do processo de ensino/aprendizagem, sobre o uso de recursos didáticos em sala de aula, sobre métodos e abordagens, entre outros.

Nas palavras de Placco:

Não se pode perder de vista que lidar com o desenvolvimento profissional e a formação do educador é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação como resultado de sua intencionalidade (Placco, 2006, p. 255).

Considerando as dimensões acima elencadas, entendemos que o professor de LIC deva: dominar a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem fundamentado em bases teóricas, sem desconsiderar que prática e teoria estão intimamente imbricadas; dominar métodos e abordagens que sejam

coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra; entre outros aspectos.

Entendendo que os cursos de Letras devam se adaptar às novas realidades e necessidades no desempenho do ensino de línguas é que defendemos a formação (inicial e continuada) de profissionais que possam também atuar em contextos de ensino de LIC. Nessa perspectiva, defendemos a formação global e plural do profissional de LIC e, para tal, acreditamos na necessidade da inserção de programas para a formação desse professor, reforçando a concepção defendida por Tonelli (2008a) e Cristovão e Gamero (2009).

Coleta de dados

Retomando nosso objetivo de abordar as concepções de futuros professores de LI acerca da formação para o ensino de LIC, coletamos dados com alunos-professores de uma disciplina intitulada “Ensino da Língua Inglesa para Crianças”. No início do primeiro semestre de 2008, tal disciplina foi ofertada pela primeira vez em uma universidade pública do norte do Paraná, com o objetivo de proporcionar àqueles professores em formação inicial, contato tanto com conhecimentos teóricos quanto com atividades práticas voltados ao ensino de inglês para crianças. Essa oferta teve como justificativa o entendimento de que, por um lado, existe um aumento na demanda por profissionais para atuarem junto a crianças aprendendo uma língua estrangeira (doravante LE) e, por outro, há uma lacuna na formação de nossos alunos nesta área do conhecimento.

Além disso, alguns alunos que já atuavam como professores de LIC demonstravam interesse por essa área de atuação e constantemente solicitavam embasamentos teóricos sobre o assunto e orientação em suas práticas docentes.

Todos esses fatores apontaram para a necessidade de propiciar aos alunos meios de aprimoramento na formação inicial, necessidade que se conjugou com a crença na importância de formarmos profissionais que tenham tido, ao longo do curso de graduação, a oportunidade de entrar em contato com este novo desafio do contexto educacional brasileiro que é o ensino/aprendizagem⁴ de LIC.

A carga-horária total do curso era de 68 horas/aula, com um encontro semanal e duração de um ano letivo. As inscrições foram abertas aos alunos que cursavam a habilitação única em Língua Inglesa, com um número máximo de vinte vagas.

Logo no período das inscrições tivemos uma grata surpresa ao ver que as vagas não apenas tinham sido rapi-

⁴ Utilizamos o termo ensino/aprendizagem considerando a perspectiva vygotskyana em que a palavra em seu original russo refere-se tanto à ensino quanto à aprendizagem e que não há aprendizagem sem ensino, nem ensino sem aprendizagem (Vygotsky, 2001).

damente preenchidas, como também já havia uma lista de espera, o que confirmava a percepção de uma lacuna nos cursos de Letras, quanto à formação inicial dos professores, bem como o interesse dos professores em formação inicial pelo tema.

O curso tinha, em linhas gerais, o objetivo de explorar na primeira parte (primeiro semestre do ano letivo) aspectos teóricos relacionados ao ensino/aprendizagem de LIC e, na segunda metade, seriam trabalhadas questões práticas como desenvolvimento de atividades lúdicas, trabalho com músicas, histórias infantis, jogos e materiais didáticos voltados para o público infantil.

Em se tratando de uma disciplina eletiva, as aulas eram ministradas fora do horário regular de aulas, participavam os alunos que estivessem devidamente inscritos, a carga horária poderia ser contabilizada como Atividades Complementares, e as notas constariam no histórico dos alunos.

Ao finalizarmos a primeira parte da disciplina, período no qual foram discutidos vários textos sobre ensino/aprendizagem de LIC, foi aplicado um questionário com seis perguntas abertas e fechadas a fim de verificar quais as concepções dos alunos inscritos na disciplina sobre a prática de ensino/aprendizagem de LIC e em que medida tais conhecimentos eram considerados importantes na formação inicial dos mesmos. Além desses objetivos, procurou-se também investigar se as finalidades traçadas até então haviam sido atingidas e averiguar se os alunos estavam satisfeitos ou não com o curso para que, caso houvesse a necessidade, os conteúdos e os objetivos da disciplina pudessem ser reformulados para o segundo semestre.

A opção pelo uso do questionário como instrumento para a coleta de dados está fundamentada nos estudos de Machado e Brito (2008) que defendem ser estes, textos em que o próprio professor discorre sobre seu trabalho. Ou no caso desse estudo, textos produzidos pelos alunos-professores acerca da disciplina que estavam cursando. As autoras problematizam a influência das perguntas de questionários sobre as respostas e afirmam que a interpretação das respostas fornecidas não pode ser realizada independentemente da análise das perguntas. Pautadas nas pesquisas de Blanchet (*in* Machado e Brito, 2008), concordam quanto ao fato de que o uso de tais instrumentos em pesquisas das Ciências Humanas traz consigo fatores que merecem ser considerados. Um desses seria a imposição de um tipo de interação fortemente marcado que pode dificultar ou até mesmo impedir qualquer processo de negociação entre os interlocutores.

Convergindo com Bronckart (1999) ao afirmar que o contexto de produção de qualquer texto determina seu conteúdo, acreditamos ser indispensável considerarmos que as respostas (textos) obtidas sofreram influência do contexto em que os questionários foram aplicados (local, data, evento social), da posição social dos inter-

locutores (professora ministrante da disciplina/ pesquisadora x alunos-professores), do objetivo da interação, entre outros aspectos.

Por todas as razões acima elencadas, não nos furtamos em afirmar que as respostas obtidas podem, em maior ou menor escala, ter sofrido influência não apenas dos aspectos já explicitados como também das próprias perguntas. Ao longo deste artigo, procuramos apontar essas relações que se manifestam nos textos elaborados pelos alunos-professores.

Devido à limitação de espaço e os objetivos traçados para este trabalho, trazemos somente as análises das perguntas e respostas diretamente relacionadas ao tema formação de professor, sendo elas as questões 1, 2, 4 e 6. O questionário na íntegra é apresentado no anexo, ao final deste artigo.

Apresentação e análise dos questionários na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

O grupo iniciou suas atividades com vinte alunos (número máximo de vagas ofertadas), sendo que, ao final do primeiro semestre, dois alunos cancelaram a matrícula por incompatibilidade de horário, ficando o grupo composto por dezoito alunos. Entretanto, no dia em que o questionário foi aplicado, apenas onze alunos estavam presentes e responderam ao questionário.

O contexto de produção da coleta de dados

De acordo com os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), fundamentalmente em Bronckart (1999, p. 93), o contexto de produção “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” Faz-se, portanto, necessário considerar e acentuar os fatores que exercem influência sobre a organização de determinados textos. Para o pesquisador, tais fatores são agrupados em dois conjuntos: o mundo físico e o mundo social ou subjetivo. Bronckart (1999) destaca a importância de se considerar: a situação de produção dos textos, as representações do produtor sobre seu próprio papel social e sobre seus objetivos, sobre o papel social de seu(s) interlocutor(es) e de seus objetivos, sobre a relação social existente entre eles, sobre a instituição social em que a produção se desenvolve e em que o texto circulará, entre outros aspectos.

Como já explicitado, o questionário foi elaborado pela professora idealizadora e ministrante da disciplina como uma forma de identificar as concepções dos alunos inscritos sobre o ensino/aprendizagem de LIC, a importância de tais conhecimentos na formação inicial dos mesmos e investigar se os alunos estavam satisfeitos ou não com o curso para que, caso houvesse a necessidade, fosse feita uma reformulação para a segunda etapa da dis-

ciplina. Assim, o questionário foi aplicado pela professora (ministrante da disciplina e pesquisadora) aos alunos-professores do curso de Letras, habilitação única Língua Inglesa, durante as aulas da disciplina eletiva *Ensino da Língua Inglesa para Crianças*.

Considerando o ambiente acadêmico universitário, durante uma aula, com a presença da docente, ministrante da disciplina e pesquisadora (já que o questionário continha o cabeçalho explicando o objetivo da pesquisa e solicitando o consentimento livre e esclarecido dos respondentes), entendemos que as respostas obtidas por meio dos questionários foram fortemente influenciadas pelo contexto de produção. Ou seja, a procura pela disciplina já implicaria em uma certa identificação e certo interesse por parte dos inscritos.

Nessa perspectiva, devemos levar em conta que dificilmente encontraríamos um aluno-professor desinteressado pelo assunto. Além disso, na ocasião em que o questionário foi aplicado, a primeira parte da disciplina já havia sido desenvolvida, fato que pode ter também influenciado as respostas e os posicionamentos dos participantes da pesquisa.

Na próxima seção, passamos para as análises e discussões das perguntas e respostas elencadas.

Análise textual: possíveis correlações estabelecidas entre perguntas e respostas

Como exposto anteriormente, Machado e Brito (2008) problematizam a utilização de perguntas na coleta de dados em entrevistas e questionários e sugerem que os dados obtidos a partir de tais instrumentos sejam considerados em sua amplitude. Assim, partem do princípio que, por estarem linguística e ideologicamente relacionadas e imbricadas, perguntas e respostas devem ser analisadas considerando a influência das perguntas de questionários sobre as respostas e que a interpretação das respostas fornecidas não pode ser desvinculada da análise das perguntas.

Por concordarmos com as bases teóricas do interacionismo sociodiscursivo que fundamentam as pesquisas das autoras citadas, realizamos as análises não apenas das respostas obtidas, mas também das perguntas que deram origem aos textos dos alunos-professores.

Questão 1- *Você considera ou não importante a inserção de uma disciplina voltada para o ensino de inglês para crianças no currículo do curso de Letras? Comente sua resposta.*

Na primeira pergunta identificamos algumas marcas que podem revelar a forma como esta foi direcionada

ao respondente. O pronome pessoal “você”, iniciando a pergunta, exerce forte influência no texto na medida em que não generaliza o questionamento, mas dialoga com o receptor do questionário e torna ainda mais pessoal a resposta esperada: é a opinião de quem está respondendo e não do coletivo.

Ao mesmo tempo, a questão abre espaço para que a resposta fique menos diretiva ao questionar se “considera importante ou não” a disciplina em questão e abre caminhos para uma maior interlocução ao solicitar que a resposta seja comentada.

Em relação às respostas obtidas, todos os alunos responderam *SIM*, afirmando a importância de uma disciplina voltada ao ensino de LI para crianças na graduação. Considerando o contexto de produção dos textos⁵, nota-se, de fato, uma influência das perguntas sobre as respostas. Na sequência, apresentamos alguns excertos dos comentários feitos pelos participantes da pesquisa, para ilustrar nossas análises.

A4 – “Eu considero fundamental, uma vez que o profissional deve estar apto a atuar em diferentes contextos com a mesma seriedade e preparação. Se o ensino de LI para crianças é uma realidade cada vez mais comum, por que não preparar o aluno do curso de Letras para atuar neste segmento?”

A5 – “Sim, considero importante porque ensinar inglês para crianças é uma realidade profissional quando se termina a graduação. Então, nós precisamos nos preparar para ela.”

A6 – “Sim, acredito que a inserção desta disciplina daria a oportunidade para todos os alunos aprenderem sobre o ensino de inglês para crianças e não somente a aqueles que conseguem a disciplina especial.”

A8 – “Acredito que a inclusão desta disciplina no currículo do curso de Letras é de extrema importância, uma vez que a demanda por profissionais engajados com o trabalho para crianças existe e os cursos de Letras não preparam seus alunos para a realidade da criança, suas características e processo de aquisição da língua.”

A11 – “Sim, visto que o ensino de inglês para crianças é uma área que tende a crescer, é importante que a graduação prepare profissionais adequadamente.”

A nosso ver, tais comentários ratificam a importância de (re)pensarmos quais profissionais estamos formando para o ensino de LI, em especial LIC, e se os currículos dos cursos de Letras estão indo ao encontro da necessidade dos alunos.

⁵ Consideramos textos todas as respostas obtidas a partir do questionário aplicado.

Por meio dos comentários dos alunos (A6, por exemplo), é possível perceber que existem iniciativas isoladas no sentido de cobrir esta lacuna na formação inicial dos professores de inglês, pois quando encontramos cursos que o façam, estes são ofertados fora da grade curricular. Todavia, entendemos que tal movimento limita de certa maneira a formação profissional dos graduandos.

A segunda pergunta que compunha o questionário aborda a decisão do professor em formação em se inscrever na disciplina eletiva e oferece algumas alternativas para tal:

Questão 2 - *Qual foi o principal motivo que o levou/ a levou a se inscrever nessa disciplina? Mais de uma opção pode ser assinalada.*

Fazendo uma análise da pergunta e das opções de resposta apresentadas (complementação da carga horária; ampliação/complementação dos meus conhecimentos; já trabalho com crianças e preciso aprimorar minha prática; tenho a intenção de trabalhar com crianças no futuro; ampliação de oportunidade de mercado de trabalho; outros) é possível observar que a mesma solicita que o participante da pesquisa indique o principal motivo (ou os principais motivos) para cursar a disciplina. Levando sempre em consideração o contexto de produção dos textos, as respostas que se sobressaem, apontam, conforme discutem Machado e Brito (2008), para as pressuposições do pesquisador sobre a informação solicitada. Isso é, considerando o grupo de alunos professores, os objetivos da disciplina e todos os outros aspectos envolvidos naquela situação de ensino/aprendizagem/formação, a busca por maior conhecimento acerca do assunto proposto nos parece óbvia.

Duas opções tiveram maior destaque. A opção dois (ampliação/complementação dos meus conhecimentos) foi assinalada por 91% dos alunos professores e 55% deles afirmaram ter a intenção de trabalhar com crianças no futuro. Seguindo a proposta de não desvincularmos perguntas e respostas quando trabalhamos com o questionário (aberto ou fechado) como instrumento de coleta de dados, retomamos o objetivo da questão 2, ou seja, que o respondente indicasse, mediante as opções disponibilizadas, a principal motivação para cursar a disciplina, e percebemos que, em se tratando de um grupo que já possuía uma motivação especial para buscar aquela disciplina eletiva, as duas opções que obtiveram maior percentagem de escolhas se justificam.

Além disso, entendemos que, ao concebermos a formação de professores de LIC como algo ainda distante da realidade dos cursos de Letras, os participantes desta pesquisa buscaram na disciplina eletiva uma maneira de suprir os conhecimentos esperados para atuar como docente de LIC.

As escolhas linguísticas presentes nas alternativas elencadas apontam novamente a intencionalidade de não limitar as respostas ao disponibilizar a opção “outros”

no questionário. Apenas um respondente fez esta opção, acrescentando o que segue:

A11 – “Aspectos de desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças”.

A quarta pergunta do questionário visa identificar a importância dada pelos alunos-professores ao domínio de conhecimentos teóricos quanto ao ensino/aprendizagem de LIC:

Questão 4 - *Nesta primeira parte do curso foram discutidos textos teóricos e pesquisas realizadas na área de ensino de inglês para crianças. Você considera tais discussões importantes? Comente sua resposta.*

A questão 4 traz, primeiramente, uma afirmação sobre os aspectos estudados até o momento em que o questionário estava sendo aplicado e, em seguida, questiona acerca da importância daquilo que havia sido desenvolvido até então. Interessante observar que, em se considerando o momento e o contexto em o questionário foi aplicado, as respostas obtidas poderiam ou não influenciar o andamento da segunda parte do curso.

Todos os respondentes afirmaram que SIM, as discussões teóricas são importantes. Alguns dos comentários foram:

A1 – “Os textos teóricos foram importantes para esclarecer dúvidas a respeito de muitos aspectos que serão ou já foram abordados na disciplina como: metodologia de ensino de Inglês para crianças, planejamento de aulas, elaboração de material didático e assim por diante.”

A4 – “A base que nos servirá de apoio para desenvolver um trabalho junto às crianças precisa ser sólida. Os textos e as discussões esclareceram muitos pontos e abriram meus olhos para coisas que eu não imaginava.”

A6 – “Muito importantes. Eu acredito que é nas discussões em sala de aula que acomodamos o conhecimento adquirido na leitura dos textos.”

A8 – “Sim, pois não tínhamos conhecimento algum sobre o ensino de inglês para crianças. Os textos abriram nossa mente com relação ao relato de experiências de professores de LI para crianças, bem como nos embasaram teoricamente nos colocando a par das pesquisas e estudos recentes nesta área para que possamos aplicá-los em nosso trabalho.”

A10 – “A fundamentação teórica é importante na medida em que solidifica o conhecimento a respeito do assunto tratado. Além de fornecer as bases necessárias para o trabalho docente.”

Mediante as respostas obtidas, percebemos que a maioria dos professores em formação inicial legítima

a importância de que sua futura ação como professor de LIC deva estar apoiada em teorias e pesquisas que possam oferecer as bases teóricas para a prática. Identificamos também a concepção daquele grupo de que o domínio teórico deva vir antes da prática ou de que a teoria pode respaldar o fazer docente.

Em nossa concepção, os saberes teóricos e práticos devem se configurar em uma via de mão dupla, onde um não substitui ou se sobrepõe ao outro. Salientamos, no entanto, o extrato abaixo que, embora concordando quanto à importância da teoria nos cursos de formação, aponta outro aspecto:

A11 – “O contato com os textos é importante. No entanto, considero a prática mais relevante.”

A escolha da locução conjuntiva adversativa (no entanto) estabelece com o receptor do texto uma outra interação: apesar de reconhecer a fundamentação teórica como importante, posiciona-se no deixando subentendido que esperava ter tido contato com a prática de LIC. Interpretamos a resposta de A11 como um posicionamento crítico frente ao questionamento acerca da relevância/importância de discussões teóricas na disciplina em questão, desconstruindo a expectativa de uma resposta óbvia em função da pergunta feita, dadas as influências do contexto no qual o questionário foi respondido.

A última pergunta do questionário versa sobre a contribuição da disciplina na formação inicial do aluno-professor:

Questão 6 - *Como você acredita que a disciplina Ensino da Língua Inglesa Para Crianças pode contribuir para sua formação acadêmica? Comente sua resposta.*

Se a pergunta é como a disciplina LIC pode contribuir, o pressuposto subjacente é que ela pode de alguma forma contribuir. Considerado que cem por cento dos alunos-professores escolheu a opção 2, tal fato reforça o aspecto de que tanto a maneira como a pergunta é formulada, quanto as opções de escolhas de respostas (no caso de um questionário com múltiplas escolhas) e o contexto de produção da coleta de dados determina os resultados. Assim, retomamos, a problemática acerca da influência da forma da pergunta sobre as possíveis respostas, que trazia como opções: (i) Não pode contribuir e (ii) Pode contribuir e; (iii) Pode contribuir parcialmente. Alguns dos comentários feitos pelos participantes da pesquisa foram:

A1 – “Acredito que a disciplina pode contribuir para a minha formação acadêmica porque não tive nada parecido durante o curso de Letras e porque pretendo atuar em âmbito infantil que requer muito conhecimento e preparação, pois lecionar a crianças é muito mais complexo que se imagina.”
A2 – “Pode contribuir e muito, pois não há nada

nesse sentido. Algo que priorize a língua inglesa na educação infantil.”

A4 – “Acredito que a disciplina mudou totalmente a minha visão de ensino de inglês para crianças. Considero que ao final do ano estarei apta a atuar como professora de inglês para crianças com uma consciência crítica do que tal função representa.”

A5 – “Como tenho a intenção de trabalhar também com crianças, o curso vai ser fundamental para a minha formação. Mas eu acredito que até mesmo para aqueles que não pretendem o curso seja construtivo pela possibilidade de se estudar e de perceber as diferenças entre a abordagem e a metodologia adequada para crianças e adultos.”

A6 – “O aluno exposto a essa aula será um profissional mais completo ao se formar.”

A7 – “Ela complementa a grade curricular e isso é uma vantagem sobre cursos em instituições onde tal disciplina não é ofertada ou obrigatória. É uma opção a mais para se poder exercer a profissão de professora onde estarei capacitada para tal.”

Ao serem questionados sobre a contribuição da disciplina na formação acadêmica, os comentários tecidos pelos alunos nos parecem fundamentados em uma concepção bem concreta da importância de tais conhecimentos em sua formação profissional, conforme explicitado por A8:

A8 – “Acredito que sim por se tratar de uma disciplina especial que raramente é ofertada em outras faculdades que nem todos os alunos têm acesso, tê-la em meu currículo seria um grande diferencial.”

Ao analisarmos o texto acima, notamos a preocupação do aluno em ter em seu currículo algo que geralmente outros alunos-professores não possuem. Ou seja: ter contato com um assunto que ainda não é explorado nos cursos de licenciatura de Letras pode complementar sua formação inicial e torná-la diferenciada.

Conclusões

O ensino/aprendizagem de LE vem encontrando, nas últimas décadas, novos desafios que, por sua vez, colocam os professores de línguas, os formadores de professores e os pesquisadores da área de LA diante de novas propostas para se ensinar/aprender LEs.

Neste trabalho procuramos discutir alguns aspectos acerca da formação de professores de LIC, trazendo, a partir da visão de um grupo de alunos-professores, a necessidade de uma formação inicial mais abrangente e que contemple as reais necessidades dos professores de LI em formação inicial e como nós, professores formadores e linguistas aplicados, temos olhado (e reagido) para este novo cenário que surge ao redor do mundo.

Fora do Brasil várias pesquisas podem ser encontradas nesse campo de atuação. Em nosso país, contudo, só recentemente estas começam a ganhar espaço e a tomar força, sinalizando uma possível reação às necessidades educacionais dos pequenos aprendizes e dos profissionais que atuam ou irão atuar junto a esse público.

Ancoradas na análise das questões e das respostas obtidas, concluímos que a escolha do instrumento questionário para coleta de dados, pode oferecer a oportunidade de o emissor (respondente) expressar-se além das limitações impostas por um questionário fechado. Todavia, os textos produzidos serão sempre influenciados pelo contexto de produção dos mesmos. Isto é, a liberdade em expressar/comentar as respostas estará sempre intrinsecamente ligada ao conjunto de fatores que influenciam a organização dos textos.

Procuramos problematizar neste trabalho a necessidade de se (re)pensar o que efetivamente tem-se considerado ao se conceber a formação de professores de LE, em especial, do professor de LIC, e em que medida as reais oportunidades de trabalho têm sido consideradas ao longo do processo de formação de nossos alunos nos cursos de Letras.

Referências

- BRASIL. 1996. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394, de 20 de Dezembro. Brasília, MEC/SEF, 5 p.
- BRASIL. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 126 p.
- BRASIL. 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 3 vols.
- BRASIL. 2006. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, MEC/SEB, 32 p.
- BRONCKART, J.P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discurso – por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC, 353 p.
- CAMERON, L. 2001. *Teaching languages to young learners*. Cambridge, Cambridge University Press, 258 p.
- CAMERON, L. 2003. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2):105-112.
- CRISTOVÃO, V.L.L.; GAMERO, R. 2009. Brincar aprendendo ou aprender brincando? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48(2):229-245.
- FERNÁNDEZ, G.E.; RINALDI, S. 2009. Formação de professores de espanhol no Brasil: alguns caminhos possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48(2):353-365.
- FIGUEIRA, C.D.S. 2002. *Crianças alfabetizadas aprendendo línguas estrangeiras*. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 112 p.
- GIMENEZ, K.P. (org.). 2005. *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina, Moriá, 154 p.
- GIMENEZ, T.N. 2003. Currículo de língua estrangeira: revisitando fins educacionais. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (EPL), 10, Londrina, 2003. *Anais...* Londrina, Midiograf, p. 75-80.
- GIMENEZ, T.N.; CRISTOVÃO, V.L.L. 2004. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 4(2):85-95.
- GRADDOL, D. 2006. *English Next*. Plymouth, British Council, 128 p.
- LINGUEVIS, A.M. 2007a. *Educação Infantil: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 129 p.
- LINGUEVIS, A.M. 2007b. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na educação infantil! In: J.R.A. TONELLI; S.G.M. RAMOS (orgs.), *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina, Moriá, p. 137-154.
- MACHADO, A.R.; BRITO, C. 2008. O agir linguageiro em questionário de pesquisa. In: V.L.L. CRISTOVÃO; L. ABREU-TARDELLI (orgs.), *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, Mercado de Letras, p. 137-160.
- MIRANDA, A.V. 2003. *Ensino de Inglês para Crianças*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 147 p.
- MOURA, S.A. 2009. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 141 p.
- PIRES, S.S. 2001. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 131 p.
- PIRES, S.S. 2004. Ensino de Inglês na Educação Infantil. In: S. SARMENTO; V. MULLER (orgs.), *O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre, APIRS, p. 19- 42.
- PLACCO, V.M.N.S. 2006. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: A. M. SILVA; L.B. MACHADO; M.M. de O. MELO; M. da C.C. de AGUIAR (orgs.), *Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife, ENDIPE, p. 251-261.
- SANTOS, L.I.S. 2005. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Cuiabá, MT. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 230 p.
- SANTOS, L.I.S.; BENEDETTI, A.M. 2009. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48(2):333-351.
- 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. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 117 p.
- SHIMOURA, A.S. 2005. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 206 p.
- SCHEIFER, C.L. 2008. *Ensino de língua estrangeira para crianças: entre “o todo” e “a parte”*: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. Pelotas, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 132 p.
- SILVA, A. da. 1997. *Era uma vez... O conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 166 p.
- SZUNDY, P.T.C. 2001. *Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 162 p.
- TAMBOSI, H.H.F. 2007. Investigating language play in interaction: a study with children as foreign language learners. In: J.R.A. TONELLI; S.G.M. RAMOS (orgs.), *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina, Moriá, p. 77-105.
- TONELLI, J.R.A. 2005. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 270 p.
- TONELLI, J.R.A. 2007. Histórias infantis e o ensino da língua para crianças. In: J.R.A. TONELLI; S.G.M. RAMOS (orgs.), *O Ensino da*

LE para crianças: reflexões e contribuições. Londrina, Moriá, p. 107-136.

TONELLI, J.R.A. 2008a. Novas Propostas e Novos Desafios no Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças. *In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS - CLAFPL, II*, Rio de Janeiro, 2008, *Anais...* Rio de Janeiro, 2008. [no prelo].

TONELLI, J.R.A. 2008b. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. *Acta Scientiarum – Language and Culture*, **30**(1):19-27.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. 2004. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. *In: M.H. VIEIRA-ABRAHÃO (org.), Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, Pontes Editores, p. 131-152.

VYGOTSKY, L.S. 2001. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 496 p.

Submissão: 18/01/2010

Aceite: 04/04/2010

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Universidade Estadual de Londrina
Centro de Ciências Humanas, Departamento de
Línguas Estrangeiras Modernas
Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380
86055-900, Londrina, PR, Brasil

Vera Lúcia Lopes Cristovão

Universidade Estadual de Londrina
Centro de Ciências Humanas, Departamento de
Línguas Estrangeiras Modernas
Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380
86055-900, Londrina, PR, Brasil

ANEXO

Ensino da Língua Inglesa para Crianças - 4LEM143**Prof. Juliana Reichert Assunção Tonelli**

Este questionário tem como objetivo principal investigar a visão dos alunos matriculados na disciplina 4LEM143 sobre alguns aspectos pertinentes a essa disciplina e à formação inicial dos alunos do curso de Letras.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo a docente da disciplina 4LEM143 e doutoranda Juliana Reichert Assunção Tonelli a utilizar as informações fornecidas por mim neste questionário, e aceito ser contactado (a) para futura entrevista, caso necessário. Não autorizo, no entanto, a divulgação do meu nome em quaisquer publicações baseadas em dados coletados nesta pesquisa.

Local & data: _____

e-mail: _____

Telefone(s): _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

1. Você considera ou não importante a inserção de uma disciplina voltada para o ensino de inglês para crianças no currículo do curso de Letras? Comente sua resposta. _____

2. Qual foi o principal motivo que o levou/ a levou a se inscrever nessa disciplina? Mais de uma opção pode ser assinalada.

complementação da carga horária.

ampliação/ complementação dos meus conhecimentos.

já trabalho com crianças e preciso aprimorar minha prática.

tenho a intenção de trabalhar com crianças no futuro.

ampliação de oportunidade de mercado de trabalho.

outros: _____

3. Enumere em ordem de importância os principais aspectos que você acha que deveriam ser abordados na disciplina: (1 mais importante)

metodologia de ensino voltada para o trabalho com crianças.

atividades práticas que possam ser usadas em sala de aula.

planejamento de aulas.

uso do computador no ensino de inglês para crianças.

como ensinar inglês através de músicas.

elaboração de material didático.

discussão de embasamentos teóricos e pesquisas realizadas nessa área.

outros: _____

4. Nesta primeira parte do curso foram discutidos textos teóricos e pesquisas realizadas na área de ensino de inglês para crianças. Você considera tais discussões importantes?

Comente sua resposta.

SIM

NÃO

5. Quais são as suas expectativas para a segunda parte do curso? _____
_____.

6. Como você acredita que a disciplina ***ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS*** pode contribuir para sua formação acadêmica? Comente sua resposta.

() Não pode contribuir.

() Pode contribuir.

() Pode contribuir parcialmente.

_____.