

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: “ESTAMOS SENDO PREPARADOS PARA ISSO?”¹

THE TEACHING OF ENGLISH IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ‘HAVE WE BEEN PREPARED FOR THAT?’

Valéria Fuchs Teixeira² e Gabriela Quatrin Marzari³

RESUMO

O que se busca, neste artigo, é contribuir para a formação continuada de professores de língua inglesa, ao permitir que estes reflitam sobre suas práticas de ensino na Educação Infantil. Após a realização de uma pesquisa teórica sobre o assunto, fez-se o levantamento de dados para o desenvolvimento do presente estudo, que envolve uma análise: 1) do discurso de duas professoras atuantes na Educação Infantil; e 2) das matrizes curriculares de três universidades privadas do estado do Rio Grande do Sul, as quais oferecem o curso de licenciatura em Letras: Língua Inglesa. Por meio da análise dos depoimentos fornecidos pelas professoras e das matrizes curriculares desses cursos, foi possível identificar certa coerência entre teoria e prática ao se tratar do processo de formação de professores de língua inglesa. Como principais resultados, observou-se que ambas as professoras têm encontrado dificuldades de caráter didático-pedagógico ao atuarem na Educação Infantil e, conforme prevê a literatura vigente, ambas atribuem tais dificuldades ao seu processo de formação inicial. Por sua vez, uma análise cuidadosa das matrizes dos cursos de formação investigados revelou que disciplinas especificamente voltadas ao ensino de língua inglesa para crianças são praticamente inexistentes, o que compromete a atuação de futuros professores do idioma no contexto considerado. Com isso, conclui-se que grande parte das dificuldades sentidas pelos profissionais que atuam na Educação Infantil são justificadas pela falta de uma abordagem específica que contemple o ensino de línguas estrangeiras para crianças durante o seu processo de formação inicial.

Palavras-chave: formação de professores, ensino de inglês, desafios na Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aims to contribute to the continuing education of English language teachers by allowing them to reflect upon their teaching practices in Early Childhood Education. To do so, a theoretical research on the subject was previously developed, and data was subsequently collected by two instruments of research: 1) the discourse of two female English teachers who have been working in Early Childhood Education; and 2) the curriculum (academic courses) of three private universities located in the state of Rio Grande do Sul, which offer the degree in Languages - English Language. Based on the analysis of the discourses provided by the teachers and the curriculum of these Language degrees, we realized that there is consistency between theory and practice in the process of the English Language Teacher Education. However, both teachers reported that they have faced teaching challenges in Early Childhood Education, what according to them, could be associated with their Initial Teacher Education. Furthermore, none of the three Language degrees investigated have developed specific methodologies for the teaching of English in Early Childhood Education since no courses about that topic were found in the curricula analyzed. Therefore, we believe that most of the challenges

¹ Trabalho Final de Graduação - TFG.

² Acadêmica do curso de Letras: Português e Inglês - Centro Universitário Franciscano. E-mail: valeriateixeira@gmail.com

³ Orientadora. Docente do curso de Letras: Português e Inglês e do Programa de Pós-graduação em Linguagens e Humanidades - Centro Universitário Franciscano. E-mail: gabrielamarzari@gmail.com

tackled by English teachers who work in Early Childhood Education are the result of either insufficient or nonexistent focus on that subject mainly in Initial Teacher Education.

Keywords: *teacher education, teaching English, challenges in early Childhood Education.*

INTRODUÇÃO

A demanda pelo ensino da língua inglesa vem crescendo no Brasil e, com isso, tem aumentado também a procura pela aprendizagem desse idioma. Muitas pessoas acreditam que, quanto mais cedo for iniciado o estudo de uma segunda língua, melhores serão os resultados obtidos ao término do processo. Portanto, é cada vez mais comum encontrar crianças estudando inglês, não somente em cursos livres de idiomas, mas também em escolas da rede privada de ensino. Diante dessa realidade, buscou-se investigar se o professor de língua inglesa, formalmente habilitado para o exercício da docência, recebe uma formação adequada para atuar na Educação Infantil.

Com este trabalho, propõe-se uma reflexão sobre o processo de formação de professores de língua inglesa em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, considerando-se especificamente a realidade formativa de três universidades localizadas no sul do país. A realização desta pesquisa justifica-se pela crescente busca dos Centros de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental da rede privada em ofertar a língua inglesa para aprendizes infantis. Como consequência, surgiu a necessidade de investigar como os cursos de licenciatura têm contemplado o ensino de inglês para crianças, por meio de disciplinas que abordem essa prática.

Portanto, neste estudo, buscou-se compreender se os professores de língua inglesa recebem uma formação adequada para desenvolver o ensino da língua alvo de forma eficiente para crianças de 0 a 6 anos de idade. Para tanto, foram retomadas pesquisas sobre “formação de professores” e “ensino da língua estrangeira na Educação Infantil”, a fim de compreender como esses temas são abordados nos cursos de Letras e, principalmente, subsidiar a análise a ser desenvolvida neste trabalho. E, com o intuito de saber se os professores de língua inglesa se sentem efetivamente preparados para atuar na Educação Infantil, foram realizadas entrevistas com duas professoras atuantes nesse contexto, para identificar as possíveis dificuldades enfrentadas por elas a partir de seus depoimentos e, com isso, comprovar os estudos levantados no decorrer deste trabalho.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ASPECTOS GERAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Há alguns anos, o mercado de trabalho exigia do profissional da educação apenas o curso de graduação, gerando a crença de que, após a sua conclusão, o professor estaria plenamente preparado

para atuar para sempre no ensino básico. Atualmente, essa concepção parece ter mudado. O mercado de trabalho tem exigido, cada vez mais, profissionais capacitados, preparados e atualizados para exercer suas profissões com êxito, principalmente no que se refere a profissões ligadas à área da educação. Por isso, o tema “formação de professores” vem ocupando grande espaço nos estudos de pesquisadores e profissionais da educação, tanto no cenário nacional quanto internacional (ALMEIDA FILHO, 2000; CASTRO, 2001; LEFFA, 2001; ROCHA; FREIRE, 2001; LIGHTBOWN; SPADA, 2004; UR, 2004; HARMER, 2010; ROCHA, 2010). Tais pesquisadores têm se preocupado com as licenciaturas, uma vez que a profissão docente tem como base o conhecimento e a formação crítica do sujeito.

De acordo com Leffa (2001, p. 335), “[...] a formação do professor deve ser vista como uma preparação para o futuro”, pois um ensino de qualidade depende, em grande parte, da formação inicial do professor. Formar um profissional docente deve ser um processo voltado à reflexão, que lhe permita desenvolver a capacidade de refletir e analisar as próprias práticas, a fim de conhecer, com isso, as possíveis falhas e, tendo como embasamento a teoria, (re)pensar a proposição de uma nova prática a ser aplicada.

Nesta pesquisa, parece oportuno retomar alguns pressupostos teóricos acerca do tema “formação de professores”. Para tanto, serão revisitados os estudos de Leffa (2001), que diferencia “treinamento” de “formação”, dentre outros conceitos importantes. A formação, segundo o autor, se dá por meio de um processo mais complexo, em que é necessário que se olhe um pouco além; é um processo contínuo e, por esse motivo, pode ser representado por um círculo, que pode ter início em qualquer um dos pontos. Na figura 1, está representada a ilustração desse círculo, conforme se observa:

Figura 1 - Diferença entre formação e treinamento.



Fonte: LEFFA (2001, p. 336).

A teoria é o conhecimento recebido (por meio de teóricos, da universidade, de pesquisas, entre outros); a prática, por sua vez, é o conhecimento experimentado e testado a partir dos conhecimentos adquiridos por meio da teoria; e a reflexão desempenha o papel de realimentar a teoria, que gera outra prática e outra reflexão, sempre retornando ao início, transformando-a, por isso, em um ciclo. Por outro lado, o treinamento é tido, segundo Leffa (2001, p. 335), como “[...] a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos”. Ou ainda, um conjunto de regras e métodos que tem início e fim, ou seja, pontos isolados de reprodução de métodos, nos quais não há retorno nem reflexão. Em vista disso, é interessante que se tenha clareza de que, neste estudo, tratar-se-á da *formação* do professor, e não do *treinamento* do professor para executar tarefas fora da universidade.

A formação de qualquer profissional é um processo que necessita estar em constante ajuste e adaptação, seja em termos de estruturas institucionais, seja em virtude dos currículos e conteúdos formativos. De acordo com Rocha e Freire (2001, p. 282), “[...] a visão tradicional de currículo, enquanto conteúdo programático, não é capaz de abranger todas as complexidades do contexto polifônico em que o licenciando atua”. Por isso, é preciso que se pense o currículo não como uma organização de conteúdos programáticos, ou como uma receita rigorosa a ser seguida, mas como um documento norteador do processo de formação, passível de sofrer constantes adaptações e (re)ajustes. De acordo com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002, p. 2), na resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, para a formação de professores da educação básica, tem-se que:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

Desse modo, a formação de professores precisa ser adaptada às necessidades apresentadas pelos alunos, em seus respectivos contextos de aprendizagem. As Diretrizes Curriculares Nacionais foram criadas para contribuir com a correção de falhas nos currículos das universidades. E, de acordo com o que consta no documento (BRASIL, 2001, p. 29), “concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas também como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade”, sendo, então, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES), o compromisso de atender às necessidades dos futuros professores em relação ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, no que tange à formação de professores, as IES devem oferecer outras alternativas e ações para a sua qualificação, por meio de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, que

possibilitem ao futuro docente escolher uma linha de estudos, por meio da qual possa se atualizar constantemente. E, ainda, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 30), as IES devem oferecer uma “[...] preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho”.

Do mesmo modo, nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, p. 29) pondera que os profissionais da educação precisam estar em constante atualização, tendo em vista as “[...] intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional”. Sendo assim, os cursos de formação de professores precisam estar preparados para acompanhar essas mudanças, adequando-se às necessidades mais imediatas, conforme apresentadas pelo contexto em que se inserem. No que se refere a transformações, Leffa (2001) ressalta que é necessário desenvolver a habilidade de prever o futuro, embora este seja um grande desafio, pois é preciso formar profissionais para daqui a cinco anos, por exemplo. Considerando que o conteúdo tem um valor temporário, o conhecimento consiste em um bem perecível, que expira ao longo do tempo. Por isso, todo conhecimento adquirido ou construído precisa ser revisto, atualizado, adaptado, e os órgãos responsáveis pela formação de profissionais da educação precisam prepará-los sempre pensando na ideia de futuro, não de presente apenas.

Obviamente, a escola de hoje não é a mesma de cinco anos atrás. Os profissionais que hoje são formados, que estavam dentro da universidade há cinco anos, receberam uma formação específica para atuar em diferentes contextos de ensino. Hoje, os futuros professores recebem uma formação distinta, que provavelmente também não será mais adequada para, por exemplo, daqui a cinco anos, quando o público já será outro, com outras necessidades e outras características.

A esse respeito, Leffa (2001, p. 340) ousa ainda afirmar que “[...] as universidades, até agora, não têm sido capazes de formar profissionais competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado de trabalho”, o que acaba por gerar um desequilíbrio entre a oferta e a procura. Em outras palavras, o que é recebido hoje pelos professores em formação, por vezes, não é o que o público espera ou procura. Nesse aspecto, Almeida Filho (2000, p. 33) parece concordar com Leffa (2001), ao dizer que os currículos estão estagnados e, por isso, não conseguem acompanhar as novas demandas da vida contemporânea. Dessa forma, as dificuldades de atuação docente, conforme enfrentadas pelos professores, parecem estar relacionadas, em grande parte, ao modo como esses profissionais são preparados para atuar em sua área de conhecimento.

Em virtude disso, os currículos dos cursos de licenciatura vêm sendo investigados por um número considerável de pesquisadores da área há algumas décadas, a fim de que sejam propostas melhorias e adaptações que atendam a praticamente todas as necessidades dos licenciandos com relação a sua prática ou atuação pedagógica, conforme esclarecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001). Desse modo, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), algumas regulamentações foram “implantadas”, a fim de definir

novas concepções e melhorar a estrutura dos cursos de formação de professores, exigindo, assim, reformulações significativas nos projetos pedagógicos dos cursos, em especial, nas licenciaturas.

Nesse sentido, também é possível ressaltar a importância de projetos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subsidiado pelo Governo Federal, que desempenha um papel importante na formação de professores, pois permite ao futuro profissional inserir-se no contexto escolar desde os primeiros semestres de sua formação acadêmica. Esse diálogo entre universidade e escola possibilita que as lacunas formativas e educacionais sejam identificadas desde cedo e, de certo modo, minimizadas ao longo do processo de formação inicial e, eventualmente, retomadas posteriormente quando houver necessidade.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com Rocha (2010, p. 53), “[...] o inglês se destaca como principal meio de comunicação planetária, tendo conquistado o *status* de língua franca”. Por isso, a importância do conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira, preferencialmente a língua inglesa, é irrefutável. Lightbown e Spada (2003) afirmam que, quanto mais cedo for iniciada a aprendizagem, melhores serão, provavelmente, os resultados obtidos ao término do processo. Com base nesse pressuposto, observa-se que o número de crianças aprendendo uma língua estrangeira, geralmente a língua inglesa, tem crescido mundialmente.

No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a inserção de uma língua estrangeira no contexto educacional é obrigatória apenas a partir da quinta série do Ensino Fundamental e, ainda, existe a opção de escolha da língua conforme a necessidade e/ou disponibilidade da escola⁴. Porém, algumas escolas da rede privada têm ofertado a disciplina de língua inglesa já nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, alguns Centros de Educação Infantil têm buscado profissionais para atuar, como professores de língua inglesa, com crianças de 0 a 6 anos de idade. Todavia, muitas vezes, os proprietários desses Centros têm dificuldade em encontrar profissionais qualificados para atender a essa demanda. E, afinal, por que isso tem acontecido?

Segundo a Legislação Brasileira/MEC, os cursos de licenciatura têm como objetivo formar professores que possam atuar em diferentes esferas educacionais, dentre elas, destacam-se: a Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, formada pela creche e pela pré-escola; o Ensino Fundamental e o Ensino Médio⁵. Ao que parece, de acordo com os pressupostos normativos, os professores formados estão preparados para atuar desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, que inclui desde

⁴Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (LDB, 1996, p. 24).

⁵Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;

II - educação superior (LDB, 1996, p. 20).

crianças não alfabetizadas até adolescentes, jovens e adultos. Porém, se for levado em consideração o que propõe Harmer (2010, p. 81), ao afirmar que “[...] a idade dos nossos alunos é um fator muito relevante em nossas decisões sobre o que e como ensinar”⁶, pode-se levantar o seguinte questionamento: os professores dos cursos de Letras são efetivamente preparados para ensinar alunos ainda não alfabetizados? Provavelmente não, uma vez que a formação didático-pedagógica, oferecida atualmente pelos cursos de Letras aos futuros professores, parece não tratar especificamente de todas as fases da aprendizagem do indivíduo, o que leva a crer que o ensino de uma língua estrangeira ocorre do mesmo modo e, provavelmente, sem qualquer prejuízo em qualquer idade. Todavia, o fator idade, em se tratando do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, quando associado a outros fatores relevantes como aptidão, inteligência e motivação, por exemplo, pode determinar o sucesso ou o insucesso de ambos os processos.

Em se tratando, especificamente, do ensino de língua inglesa para crianças, Harmer (2010, p. 46)⁷ afirma que elas têm grande facilidade em aprender uma língua estrangeira; do mesmo modo, podem esquecê-la facilmente. Com isso, é necessário que sejam utilizadas metodologias “duradoras”, tais como: músicas de fácil memorização, atividades lúdicas que motivem e envolvam as crianças, de modo que elas sintam vontade de compartilhar suas experiências. Porém, em conformidade com o crescimento das crianças, essa facilidade vai sendo diminuída gradualmente à medida que elas atingem a adolescência e, por conseguinte, a aprendizagem se torna mais difícil. O autor argumenta ainda que, para ensinar crianças, é indispensável que se explore a habilidade auditiva, pois, para elas, essa habilidade é a mais importante⁸. Todavia, isso requer do professor habilidades para preparar atividades de acordo com suas necessidades, o que, por sua vez, exige um certo conhecimento teórico e prático acerca de metodologias apropriadas para o ensino de línguas estrangeiras a crianças.

Segundo Castro (2001), quando o professor recém-formado inicia sua atuação profissional, muitas vezes, acaba por reproduzir práticas escolares que aprendeu durante sua formação inicial, mas que não estão mais de acordo com muitos dos contextos em que se ensina inglês atualmente. Com isso, Castro (2001) retoma as proposições de Leffa (2001) e de Almeida Filho (2000), quando afirma que a lacuna parece estar presente na formação pedagógica desses futuros professores, uma vez que esta não está plenamente de acordo com o público que os espera.

Em relação à formação dos profissionais da área de Letras, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 31) esclarecem que:

⁶ the age of our students is a major factor in our decisions about how and what to teach (HARMER, 2010, p. 81).

⁷ They seem to be able to learn languages with incredible facility. They are also capable of forgetting a language just as easily. [...] this ease of acquisition becomes gradually less noticeable as children move towards puberty, and after that, language acquisition is much more difficult (HARMER, 2010, p. 46).

⁸ [...] the children need to hear a lot of language. Such **exposure** is absolutely vital (HARMER, 2010, p. 46).

[d]e forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão.

Nesse sentido, Leffa (2001) ressalta que o processo de formação de professores, especificamente de línguas, envolve o desenvolvimento de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua a ser ensinada e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem dessa língua acontecer na sala de aula. Por conseguinte, cabe às IES a oferta de disciplinas que contemplem a referida formação, a fim de preparar o futuro professor de língua inglesa para atuar nesses diferentes contextos, sobretudo, na Educação Infantil, oferecendo-lhe uma formação pedagógica adequada para o ensino da língua estrangeira para aprendizes infantis ainda não alfabetizados, ou seja, de 0 a 6 anos de idade.

Com base no questionamento feito anteriormente, se a formação oferecida hoje pelos cursos de Letras é coerente com a realidade que os futuros professores de línguas enfrentarão, tendo em vista o grande crescimento da procura pela língua inglesa no Brasil, pode-se inferir que mudanças precisam ser realizadas nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores do referido idioma. E, se considerado o argumento de Rocha (2010, p. 53), de que “[...] o ensino de língua inglesa para aprendizes infantis encontra-se consolidado”, parece evidente que é necessário que se mude urgentemente essa situação no contexto brasileiro. Para isso, Castro (2001, p. 295) sugere que sejam alterados os contextos em que os cursos de Letras estão baseados, sendo, assim, possível propiciar aos licenciandos “[...] a oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem outras que não aquelas embasadas em um modelo unívoco de ensino, e examinar e discutir suas formas de organização e seus porquês e para quês”.

É notório que os cursos de licenciaturas, especificamente, necessitam de constantes adaptações para suprir as necessidades que são/serão enfrentadas pelos futuros professores em seus determinados contextos. Muito ainda precisa ser modificado e/ou acrescentado à formação do profissional das Letras, particularmente daqueles que atuarão no ensino de língua inglesa, tendo em vista questões como a globalização e a crescente busca pela aprendizagem desse idioma. São necessárias, por exemplo, mudanças que abrangem o público que os espera, como as escolas de Educação Infantil, que necessitam de professores preparados para atuar nesse contexto. Para isso, é fundamental tratar desse tema durante o processo de formação inicial de professores de línguas. Ainda, vale salientar que muitos estudos têm sido desenvolvidos a respeito do ensino da língua inglesa para crianças, porém pouco parece ter sido concretamente modificado em relação às políticas e práticas formativas de professores do idioma.

ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Via de regra, o ensino de uma língua estrangeira requer que todas as habilidades linguísticas, basicamente, ler (*reading*), escrever (*writing*), ouvir/compreender (*listening*) e falar (*speaking*), sejam contempladas. Porém, em se tratando do ensino de língua estrangeira na infância, as habilidades de leitura e escrita não podem ser abordadas como as demais habilidades em uma sala de aula regular, uma vez que crianças de dois anos de idade, por exemplo, ainda não são alfabetizadas. Consequentemente, o foco das aulas geralmente recai sobre as habilidades de produção oral (*speaking*) e compreensão auditiva (*listening*). Nesse sentido, as crianças necessitam de metodologias diferenciadas, que tenham um caráter mais lúdico, motivador e criativo, para que a aprendizagem do idioma, que por vezes é completamente abstrata para as crianças, se torne compreensível e, ao mesmo tempo, prazerosa.

Por isso, primeiramente, é preciso entender as principais diferenças entre o processo de aprendizagem e o processo de aquisição de uma segunda língua. De acordo com Lightbown e Spada (2004, p. 38), o processo de aquisição se dá de maneira natural, propondo que haja uma comunicação fluente, isto é, uma língua é adquirida mediante exposição direta a ela. Desse modo, estar mais exposto à língua pode ser um fator diferencial no processo de aquisição, uma vez que a aquisição se dá sem atenção específica à estrutura da língua, ou seja, a atenção do sujeito não recai sobre a gramática ou sobre as regras utilizadas na construção de cada enunciado. Em contrapartida, o processo de aprendizagem se dá por meio do ensino formal da gramática da língua, suas regras e construções e, portanto, ocorre de forma consciente. De acordo com as autoras (LIGHTBOWN; SPADA, 2004, p. 1), “[...] a aquisição de uma língua é um dos mais impressionantes e fascinantes aspectos do desenvolvimento humano”⁹.

Conforme Lightbown e Spada (2004) afirmam, o ensino de uma segunda língua é mais rápido e mais eficaz em crianças menores do que em adolescentes ou jovens, porém Harmer (2010) argumenta que esse pensamento pode se constituir em um mito. Isso porque, segundo o autor, as crianças têm apenas mais facilidade na pronúncia das palavras e, por isso, conseguem reproduzir melhor aquilo que lhes é ensinado do ponto de vista fonético-fonológico. Desse modo, percebe-se que investir em músicas e histórias contadas oralmente (*storytelling*) pode ser um método eficaz para uma aula de língua estrangeira quando o público alvo são, especificamente, crianças de 0 a 6 anos de idade.

Por outro lado, Lightbown e Spada (2004) acreditam que as crianças estão mais propensas a adquirir uma segunda língua, considerando-se todas as habilidades envolvidas. Além disso, segundo as autoras, crianças que ouvem mais de uma língua praticamente desde o nascimento são, muitas vezes, referidas como “bilíngues simultâneos”¹⁰. E, se expostas desde cedo à aprendizagem de uma língua estrangeira, os benefícios podem ser ainda maiores, pois a gramática e a construção da língua

⁹ [...] language acquisition is one of the most impressive and fascinating aspects of human development (LIGHTBOWN; SPADA, 2004, p. 01).

¹⁰ [...] children who hear more than one language virtually from birth are sometimes referred to as ‘simultaneous bilinguals’ (LIGHTBOWN; SPADA, 2004, p. 03).

materna não interferem de modo negativo, ao contrário do que geralmente se pensa, na formação do conhecimento da segunda língua.

Além disso, conforme esclarecem Lightbown e Spada (2004), a maioria das crianças não se sentem envergonhadas ao usar a língua que estão aprendendo, mesmo que sua proficiência seja ainda limitada, ao passo que adultos e adolescentes geralmente se sentem pressionados para falar de forma clara e correta, sobretudo, diante dos demais colegas. Por isso, sem a “pressão” de falar corretamente, as crianças são capazes de desenvolver melhor as habilidades orais, pois não estão preocupadas com a construção do enunciado, mas somente em comunicar aquilo que querem dizer.

Em contrapartida, Ur (2004) afirma que, provavelmente, os adolescentes sejam os melhores aprendizes do mundo¹¹; além disso, a autora pondera que não há comprovação científica de que as crianças aprendem mais facilmente, mas apenas demonstram um melhor desenvolvimento na habilidade da produção oral, uma vez que ainda não possuem suas habilidades cognitivas completamente desenvolvidas. Contudo, convém ressaltar que, neste estudo, tratou-se especificamente do ensino de inglês como segunda língua¹² para crianças, não de alfabetização bilíngue, o que provavelmente demandaria pesquisa em fontes diferenciadas devido à especificidade do tema.

A partir do exposto, pode-se observar que não há apenas uma teoria que aborda o ensino de inglês na Educação Infantil e, em função disso, existem inúmeras discussões e pesquisas sobre qual seria a melhor idade para aprender uma segunda língua. Rocha (2010, p. 54) afirma que “[...] pesquisadores se unem para fazer menção aos percalços vivenciados nesse contexto de ensino”, com o intuito de colaborar para uma melhor formação dos profissionais que atuarão nessa área. No geral, existem mitos e crenças que ainda precisam ser compreendidos, a fim de que se chegue a uma conclusão definitiva em relação à(s) metodologias de ensino mais eficiente(s). Isso porque, embora pesquisadores renomados apresentem pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto, pouco ainda tem sido discutido com relação às metodologias mais adequadas para o ensino da língua inglesa na Educação Infantil, o que acaba por dificultar o apontamento de metodologias mais eficazes.

Sob essa perspectiva, Harmer (2010) afirma que a aprendizagem precoce nem sempre oferece um sucesso substancial¹³, ou seja, não se pode afirmar que o ensino de uma segunda língua, desde a infância, é realmente efetivo. Porém, ressalta-se que é preciso levar em conta as metodologias utilizadas para o ensino de inglês para crianças, uma vez que, se os professores formados nos cursos de Letras: Inglês não possuírem uma formação adequada para ensinar crianças não alfabetizadas, essa responsabilidade recairá sobre os profissionais da área da Pedagogia. Por sua vez, se os profissionais da Pedagogia não receberem a formação para o ensino de línguas estrangeiras, é fato que não se pode ter um processo de aprendizagem efetivo. Diante disso, observa-se que a responsabilidade de formar um profissional capaz de atuar com qualidade nessa área oscila entre o professor de Letras e o

¹¹ [...] probably teenagers are overall the best learners (UR, 2004, p. 286).

¹² Neste estudo, os termos “língua estrangeira” e “segunda língua” serão adotados indistintamente.

¹³ [...] early learning does not always appear to offer the substantial success (HARMER, 2010, p. 81).

professor de Pedagogia, o que, de acordo com Rocha (2010), acaba por restringir a possibilidade de resultados efetivos, já que essa realidade inexistente no contexto de formação brasileiro.

Em vista disso, Rocha (2010, p. 54) destaca ainda que “[...] o caráter não obrigatório do ensino de língua nas séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro representa um potente gerador dos problemas que afligem a área”. Ao que parece, a autora acredita que tornar a língua inglesa obrigatória, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pode incentivar os cursos de Letras a incluir, em suas matrizes curriculares, disciplinas mais específicas e voltadas a essa questão. É possível que essa seja uma solução para o problema atual, porém pode-se questionar a validade ou pertinência dessa crença. Ao que parece, os profissionais das Letras apresentam dificuldades pedagógicas ao atuarem em contextos de ensino da língua inglesa para aprendizes não alfabetizados. Tendo em vista tais dificuldades, seria uma solução inserir profissionais das Letras em um contexto de Ensino Fundamental (anos iniciais), mesmo reconhecendo que essas dificuldades ainda não tenham sido superadas? Talvez, primeiramente, seja necessário que as IES ofereçam uma formação adequada, para que o futuro professor de inglês possa suprir a demanda que o espera, nesse caso, a aprendizagem de uma segunda língua na Educação Infantil. E, em um segundo momento, após sentir-se preparado para atuar no referido contexto, partir do governo a iniciativa de inserir a língua inglesa nos currículos escolares, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, conclui-se que a idade é um fator relevante para a aquisição de uma segunda língua; no entanto, em virtude de os estudos nessa área ainda não terem tomado um rumo definitivo, as metodologias utilizadas nesse processo podem não ser as mais eficazes. Além disso, enfrenta-se ainda o problema da atuação do professor de língua inglesa, que parece não possuir a formação adequada para atuar com aprendizes não alfabetizados, o que acaba por dificultar sua prática, comprometendo o ensino da língua inglesa para esses aprendizes.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização deste estudo, primeiramente foi desenvolvida uma pesquisa de cunho teórico, baseada em autores que tratam dos seguintes temas: formação de professores, ensino de inglês como língua estrangeira e ensino de língua inglesa na Educação Infantil, a fim de subsidiar a análise dos dados obtidos durante esta investigação. Após a construção da fundamentação teórica, foram selecionados os sujeitos da pesquisa e, com base nos objetivos propostos, foi definido o instrumento de coleta de dados, optando-se pela utilização de uma entrevista semiestruturada como procedimento mais adequado para a realização do estudo.

Como sujeitos da pesquisa, respondendo às questões propostas, participaram duas professoras de língua inglesa que atualmente ensinam o idioma para alunos da Educação Infantil em escolas da rede privada de Santa Maria. Para a elaboração do roteiro da entrevista, foram consideradas duas ca-

tegorias de investigação, quais sejam: o perfil dos sujeitos investigados, que teve como foco questões pessoais e profissionais, e a atuação desses sujeitos no contexto investigado, que buscou esclarecer, principalmente, quais os obstáculos encontrados na prática docente de ambas as professoras. Para fins metodológicos, esclareceu-se às participantes que o conteúdo abordado durante a entrevista seria dividido em duas partes: Parte I e Parte II. Na Parte I, seria abordado o “Perfil Docente” e, na Parte II a “Atuação Docente” de ambas as professoras, considerando-se suas especificidades, obviamente.

Em relação ao perfil docente, buscou-se identificar as participantes deste estudo a partir do levantamento das seguintes informações: nome, idade, naturalidade, instituição e ano de formação, curso realizado, tempo de atuação (na Educação Infantil), escola de atuação, nível(eis) de atuação, formação continuada e, por fim, ano e local (instituição) de realização do curso. Já em relação à atuação docente, buscou-se investigar a prática docente de ambas as participantes, com base nas seguintes questões: 1) O que a levou a atuar na Educação Infantil?; 2) Como você se sente ao ensinar alunos da Educação Infantil?; 3) Em que medida a sua formação acadêmica contribuiu para a sua atuação na Educação Infantil? Por quê?; 4) Você sentiu/sente alguma dificuldade para ensinar crianças? Se sim, quais foram/são? E a que motivo(s) você as atribuiria?; 5) Você percebe alguma diferença em relação à sua atuação inicial e atual na Educação Infantil?; 6) Como você trabalha as cinco habilidades da língua inglesa na Educação Infantil?; 7) Você segue algum material didático específico, que se destina ao ensino de língua inglesa a crianças? Se sim, qual?; e 8) Que estratégias você geralmente utiliza para manter os alunos atentos às suas aulas e motivados a aprender inglês?

A escolha pelo instrumento entrevista semiestruturada justifica-se pela espontaneidade das respostas cedidas pelos participantes, uma vez que apenas apresenta questões norteadoras do diálogo, podendo ser modificada em qualquer momento de sua realização. Ao entrevistar essas professoras, pretendeu-se identificar as possíveis dificuldades didático-pedagógicas enfrentadas por elas ao ministrarem aulas de língua inglesa no referido contexto e, além disso, esclarecer a que essas dificuldades são atribuídas, a fim de comprovar os questionamentos levantados na parte teórica deste trabalho.

Depois de verificadas tais dificuldades, partiu-se para a segunda etapa da coleta de dados, que deu-se por meio de análise documental. Para tanto, foram selecionadas três universidades da rede privada de ensino do estado do Rio Grande do Sul e analisadas, especificamente, as matrizes curriculares de três cursos de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa, a fim de que fossem identificadas disciplinas que supostamente tratariam do tema “Ensino de língua inglesa na Educação Infantil”. Durante a análise, quando uma disciplina que supostamente trataria desse tema era identificada, solicitava-se à referida universidade a ementa dessa disciplina, a fim de constatar se o tema sugerido seria realmente abordado na disciplina.

A análise das matrizes justifica-se pela necessidade de comprovação documental dos discursos das professoras entrevistadas e, em especial, de verificação de possíveis mudanças ou distorções entre

as respostas à entrevista e o conteúdo dos documentos considerados. Nesse sentido, vale destacar que o cruzamento de dados, sobretudo nas Ciências Sociais e Humanas, tem se constituído em um método bastante válido de análise, reforçando os resultados obtidos e, conseqüentemente, contribuindo para o delineamento de conclusões mais precisas e plausíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PROFESSORES PARTICIPANTES

Nesta etapa da pesquisa, optou-se por selecionar e investigar as concepções de duas professoras que atuam, no presente momento, na Educação Infantil. A entrevista conta com alguns questionamentos norteadores, que foram divididos em duas partes: Parte I e Parte II. Na Parte I: *Perfil Docente*, foram apontados alguns dados referentes ao perfil profissional dos sujeitos entrevistados, basicamente, em termos de formação. Na Parte II: *Atuação Docente*, foram realizados questionamentos acerca da atuação docente das professoras, permitindo que refletissem sobre sua trajetória profissional, seus desafios e superações. Para fins de análise, foram consideradas as experiências vivenciadas por elas no decorrer de sua atuação.

A seguir, tratou-se da análise dos dados coletados, no intuito de responder aos questionamentos propostos neste estudo, com base em estudos retomados na revisão de literatura. Ressalta-se, ainda, que optou-se por não citar os nomes dos sujeitos participantes, a fim de preservá-los. Para tanto, será feita referência às professoras pesquisadas por meio da letra inicial de seus nomes, respectivamente, Participante D e Participante E, e às universidades participantes da pesquisa por meio de uma numeração das instituições, ou seja, Instituição 1, Instituição 2 e Instituição 3.

Participante D

Perfil docente

A participante D é natural de Alegrete, tem 37 anos e concluiu seu curso de graduação em Letras-Português e Inglês no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) no ano de 2007. É pós-graduada em Estratégias de Leitura em Língua Inglesa pela mesma instituição formadora. Atua, hoje, na escola Medianeira, situada no bairro Medianeira, em Santa Maria, ministrando aulas de língua inglesa para crianças da Educação Infantil, de um ano e nove meses a cinco anos de idade, e também atua no Ensino Médio em outras duas escolas. A professora D atua na Educação Infantil, especificamente, há aproximadamente onze anos.

Atuação docente

A professora D começou a atuar na Educação Infantil a partir de um projeto de extensão realizado durante a sua graduação, no qual ela e alguns colegas realizavam um trabalho voluntário em uma escola local, por meio de um projeto desenvolvido com crianças. A participante relata que gosta muito de crianças e que isso é extremamente importante para quem atua nessa área. Além disso, sente-se realizada em atuar com crianças e acredita que está contribuindo para o futuro delas, pois percebe que desperta nelas um sentimento diferente pela língua inglesa, conforme evidencia o seguinte excerto: “*Deles chegarem no Ensino Fundamental gostando de inglês, porque a maioria dos alunos chega não gostando [...]*”.

A participante afirma que, durante a sua formação inicial, no curso de Letras: Português e Inglês, não foi oferecido o suporte apropriado para o trabalho com crianças; porém, acredita que foi preparada através do projeto¹⁴ do qual participou como voluntária, e também por ter pesquisado sobre esse tema em seu Trabalho Final de Graduação (TFG), conforme argumenta: “[...] *a base acadêmica não tem criança né. Aí eu fiz o meu trabalho final de curso, também em cima desse projeto, com as crianças que eu trabalhava [...]*”. Nesse excerto, pode-se observar que a professora reconhece a importância de pesquisar mais sobre esse tema e, portanto, resolveu fazê-lo ao escrever o seu TFG.

Ao ser questionada sobre as possíveis dificuldades enfrentadas no ensino da língua inglesa na Educação Infantil, a professora afirmou que, no início, sentia muita dificuldade e as atribuía a dois fatores principais: à ausência de material didático apropriado e ao fato de não ter recebido o insumo teórico da universidade. Porém, afirma que, autodidaticamente, buscou recursos para suprir suas necessidades, procurando informações na *internet*, perguntando suas dúvidas aos seus professores formadores e a outros colegas de profissão. A esse respeito, a professora D justifica: “*No início eu senti muita dificuldade, porque: primeiro, não tem material pra crianças; segundo, a gente não tem formação pra isso, é a partir do quinto ano, aí tu não sabe nem como começar a trabalhar.*” A professora esclarece que, durante os primeiros anos de atuação, todo o material produzido era criado por ela e impresso em casa mesmo. Com isso, a responsabilidade pela produção de materiais didáticos recaía toda sobre a professora que, para tentar atrair a atenção das crianças, criava fantoches e outros tipos de materiais lúdicos.

Ao comparar as suas primeiras experiências em sala de aula com a sua experiência atual, a professora relata que: “*É muito grande a diferença, porque a gente começa a amadurecer no sentido profissional, cada ano tu vai melhorando aquilo que tu fazia, de uma forma diferente [...]*”. Hoje, a professora conta com um suporte de materiais didáticos de uma editora reconhecida internacionalmente. Na referida escola, os professores receberam formação continuada, na forma de treinamento,

¹⁴ Projeto desenvolvido por alunos da graduação do curso de Letras, juntamente com os professores, que tinha como objetivo principal a ministração de aulas de língua inglesa para aprendizes infantis em uma escola local de forma voluntária.

para trabalhar com esse material, e a eles têm sido disponibilizados diferentes tipos de materiais, como, por exemplo, fantoches.

Ao analisar as respostas da professora D, pode-se inferir que, mesmo com uma formação relativamente recente (oito anos), pouca coisa parece ter mudado em relação ao tema tratado. Observa-se, ainda, que a experiência adquirida pela professora em relação à Educação Infantil partiu de seu interesse pessoal, tanto na formação inicial, ao integrar voluntariamente um projeto de extensão que tinha como objetivo ensinar inglês a crianças, quanto na educação continuada, por meio de um trabalho colaborativo com outros colegas, a fim de esclarecer suas dúvidas sobre esse contexto de atuação. Ao que parece, tais ações foram relevantes para a sua formação profissional, já que a professora D atua há 11 anos na Educação Infantil e ingressou no mercado de trabalho por conta de sua experiência prévia, como voluntária, com crianças. É nítido que o ensino de língua inglesa para crianças está ganhando mais evidência, e as universidades precisam estar atentas a essas mudanças, sobretudo, ao ensino de língua inglesa a aprendizes da Educação Infantil.

A partir do relato dessa professora, pode-se inferir que algumas das dificuldades enfrentadas por ela, ao longo de sua atuação, hoje parecem ter sido solucionadas, pois, autodidaticamente, ela buscou o conhecimento necessário e adquiriu experiência nessa área. Porém, não se pode negar o fato de que as dificuldades em relação à atuação docente existiam, sobretudo, nas suas experiências iniciais como docente. É evidente que não há uma receita a ser seguida para ministrar aulas de forma exitosa, e cada contexto exige um tipo de atuação. Porém, o futuro professor deve ser formalmente instruído, na universidade, sobre essas diferenças e, portanto, ser orientado sobre como agir em situações específicas, valendo-se dos conhecimentos adquiridos, da base teórica que envolve o ensino de línguas estrangeiras em cada faixa etária, para que possa realizar um trabalho autêntico e coerente. Caso contrário, fará de sua atuação um campo de testagem, em que (quase) tudo pode dar certo ou (quase) tudo pode dar errado, desse modo, colocando o aluno em situação de risco, já que sua prática - atuação docente - poderá ser facilmente questionada.

Participante E

Perfil docente

A participante E é natural de Santa Maria, tem 54 anos e concluiu seu curso de graduação em Letras: Português e Inglês na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 1994. No momento, está realizando um curso de especialização na área da Língua Portuguesa. Atua, hoje, na escola Santa Catarina, situada no bairro Itararé, em Santa Maria, ministrando aulas de língua inglesa para crianças da Educação Infantil de três a cinco anos, e, no Ensino Fundamental II, com crianças de 10 a 16 anos. Atua na Educação Infantil, especificamente, há cerca de seis anos.

Atuação docente

A professora entrevistada iniciou sua atuação na Educação Infantil a partir de um convite da direção da escola e, hoje, considera-se realizada por trabalhar com crianças, pois, segundo ela, elas apresentam um comportamento diferenciado em relação aos alunos maiores. Com relação às práticas docentes, ao ser questionada sobre como sua formação contribuiu para a sua atuação com crianças, sua resposta foi bastante enfática: “*A minha formação acadêmica nenhuma, nem para a Educação Infantil, nem para o Ensino Fundamental, nada, foi com a cara e a coragem [...]*”.

A participante E complementa essa ideia dizendo que, na universidade, aprende-se apenas conteúdo, e não exatamente como proceder em uma sala de aula. É sabido que não existe um método específico para ensinar; porém, durante a graduação, é necessário que se aprenda, para além dos conteúdos, maneiras ou alternativas de como ensiná-los (metodologias de ensino). Caso contrário, não haveria necessidade de se fazer o curso de licenciatura; bastaria apenas o bacharelado, por exemplo.

Além disso, segundo ela, as experiências que possui hoje, com aprendizes infantis, deram-se em função de seu próprio interesse em conhecer metodologias apropriadas para crianças, buscando teorias e compartilhando experiências com colegas pedagogas. A professora sugere ainda que aquelas pessoas que realizaram o curso de magistério são geralmente mais capazes de desenvolver um bom trabalho com crianças, conforme esclarece o seguinte excerto: “[...] *quem tem o magistério, a gente vê que tem uma outra riqueza de ideias para trabalhar com os pequeninhos [...]*”. A partir dessa ideia, pode-se inferir que as professoras que realizaram o curso do magistério estão mais preparadas, do ponto de vista didático-pedagógico, para ensinar crianças, pois, em algum momento de sua formação, tiveram contato com teorias relacionadas a aprendizes infantis, já que o profissional que faz o curso do magistério atua especificamente na Educação Infantil.

A professora E relata que as maiores dificuldades enfrentadas não são em relação ao ensino ou ao conteúdo, mas em relação à preparação de atividades, ou seja, que tipos de atividades são mais adequadas ou interessantes para alunos que, por exemplo, ainda não possuem a motricidade plenamente desenvolvida ou que ainda não são alfabetizados. A esse respeito, a professora esclarece: “*Não diria dificuldade para ensinar, mas, assim, trazer, o que trazer? 4 e 5 já não é tanto [...] os de 3 aninhos é que é complicado, tem que ser bastante o lúdico.*” A professora atribui essas dificuldades à faixa etária dos alunos e ao fato de não ter recebido bases teórico-metodológicas sólidas sobre a atuação docente na Educação Infantil durante o seu próprio processo de formação inicial.

Na Educação Infantil, a participante trabalha apenas as habilidades de *listening* e *speaking* (compreensão auditiva e oralidade), a partir de materiais concretos, como fantoches e pelúcias, e desenhos animados (*cartoons*) e contação de histórias (*storytelling*). A professora afirma que, atualmente, a escola não conta com material didático para a Educação Infantil. Consequentemente, todos os materiais que são levados para a sala de aula são preparados pela própria professora, a partir de

pesquisas na *internet* de acordo com os temas tratados pelas professoras pedagogas em sala de aula, como, por exemplo, animais, família, natureza, entre outros. A exemplo do que fazia a professora D no início de sua atuação, a professora E acaba tendo de assumir a responsabilidade pela criação de material didático adequado a uma faixa etária, para a qual ela praticamente desconhece como cada tema deveria ser abordado.

A análise das respostas cedidas pela professora E à entrevista permite estabelecer algumas correlações com os apontamentos feitos por Leffa (2001), ao afirmar que as universidades, na maioria das vezes, não conseguem preparar os futuros professores de línguas estrangeiras para as atuais demandas do mercado de trabalho. Parece oportuno, ainda, atentar para o ano de formação dessa professora, ou seja, 1994. Nesse sentido, pode-se sugerir que o ensino da língua inglesa na Educação Infantil ainda não tinha assumido a proporção que parece ter hoje, o que acaba por justificar a falta desse tema em uma universidade, diferentemente do caso da professora D, que tem uma formação mais recente e que, inclusive, já trabalhou com a Educação Infantil durante a sua graduação, por meio de um projeto de extensão. Como se pode observar, as professoras atribuíram grande parte de suas dificuldades de atuação na Educação Infantil ao seu processo de formação inicial, o que comprova os apontamentos feitos no decorrer deste trabalho, justificando que o não tratamento deste tema durante a graduação parece ter sido um fator que influenciou diretamente suas práticas no contexto considerado.

Na próxima seção, primeiramente serão apresentados alguns dados sobre as universidades pesquisadas, a fim de que o contexto onde a pesquisa documental foi realizada seja delineado. Logo, serão apresentadas e analisadas as ementas das disciplinas selecionadas, a fim de que sejam identificadas aquelas que têm como foco o ensino de língua inglesa na Educação Infantil.

UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

Instituição 1

A referida universidade se localiza na cidade de Canoas/RS e oferta, atualmente, oitenta e sete opções de cursos de graduação, sete de mestrado, quatro de doutorado e cinquenta e três de especialização. Possui, atualmente, cerca de trinta mil alunos e não apresenta o seu número de professores divulgado no *site* institucional. Nessa instituição, a partir da análise de sua matriz curricular, duas disciplinas do curso de Letras: Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas foram selecionadas, para que suas ementas fossem solicitadas e analisadas posteriormente. As referidas disciplinas foram selecionadas, pois apresentavam títulos que pareciam tratar, especificamente, sobre o processo de aprendizagem. Por isso, acreditava-se que elas pudessem apresentar teorias relativas às diferentes fases do desenvolvimento do indivíduo contemplando, assim, a infância e suas implicações para a aprendizagem, neste caso, de línguas.

- Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem

EMENTA: Estudos históricos e sociais da constituição da Psicologia como ciência e seus pressupostos teóricos. Pesquisa, análise e configurações conceituais acerca do desenvolvimento humano em seu ciclo vital de base biopsicossocial, cognitiva e cultural. As teorias de aprendizagem propondo reflexões contextualizadas sobre a temática.

- Didática: Organização do Trabalho Pedagógico

EMENTA: Organização e contextualização do trabalho pedagógico nos processos de ensino e de aprendizagem através da análise crítica e reflexiva das abordagens sociais e históricas das tendências e teorias educacionais. Pesquisa da ação educacional articulada aos diferentes níveis de planejamento e à avaliação institucional e educativa, a partir de metodologias constitutivas de redes de conhecimento.

Instituição 2

A referida universidade se localiza na cidade de Santa Cruz do Sul/RS e oferta, atualmente, cinquenta opções de cursos de graduação, oito de mestrado e duas de doutorado. Possui, atualmente, seiscentos e dez professores e atende a treze mil, cento e quatorze alunos. Nessa instituição, foram selecionadas duas disciplinas do curso de Letras: Inglês que, de acordo com seus nomes, parecem tratar de teorias relativas a métodos de ensino ou aprendizagem de línguas, especificamente o inglês, podendo também apresentar metodologias de ensino para crianças.

- Didática

EMENTA: Planejamento. Etapas do planejamento. Tipos de planos. Didática e prática pedagógica.

- Metodologia do Ensino de Língua Inglesa

EMENTA: Diferentes propostas de ensino. Ensino de língua inglesa através da prática de leitura e compreensão textual. Prática de produção de textos articulada com o uso da língua, e prática de análise linguística. O processo de ensino aprendizagem de uma L2.

Instituição 3

A referida universidade se localiza na cidade de Porto Alegre/RS e oferta, atualmente, trinta e quatro opções de cursos de graduação, quatro de mestrado e uma de doutorado. Possui, atualmente, mais de duzentos professores, dentre eles mestres e doutores, mas não disponibiliza o seu o número de alunos no *site* institucional. Os cursos pesquisados, nessa universidade, são os cursos de licenciatura em: Letras: Língua Inglesa e Pedagogia.

Ao analisar a matriz curricular do curso de Letras: Inglês desta universidade, verificou-se que, recentemente, o currículo sofreu alterações, ou seja, houve uma reorganização do currículo, agrupando

do algumas disciplinas de conteúdo semelhante em apenas um componente com carga horária maior. No *site*, estavam disponíveis as ementas das disciplinas do currículo anterior. Ao se analisar essas ementas, notou-se a presença de uma disciplina denominada “Ensino de Línguas para Crianças”, cuja ementa era: “Estudo dos aspectos práticos e das abordagens teóricas mais relevantes para capacitar o aluno, futuro professor de línguas estrangeiras, a atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (até o 5º ano ou quarta série) de maneira reflexiva e bem-sucedida.”

Contudo, observou-se que, no novo currículo, esta disciplina havia sido excluída. Por isso, contactou-se a coordenadora do referido curso, no intuito de averiguar os motivos que levaram à sua exclusão. A coordenadora, por sua vez, justificou que essa alteração se deu com o objetivo de “tornar a questão mais prática e oferecer opções para alunos com diferentes interesses”. Por isso, essa disciplina foi excluída e, de agora em diante, “o trabalho que era realizado nela se distribui em outras disciplinas” denominadas:

- Linguística e Ensino: Estágio

EMENTA: Linguagem, língua, fala, discurso e interação; concepções de linguagem e prática pedagógica; o ensino reflexivo da linguagem: a interação; o texto como enunciado, os gêneros discursivos/textuais; produção textual e letramento; o ensino da unidade na diversidade linguística cultural.

- Projetos e Práticas em Língua Inglesa

EMENTA: Estudo e desenvolvimento do posicionamento crítico-reflexivo do ensino-aprendizagem da língua inglesa, sob uma perspectiva cultural. Investigação e discussão sobre a aquisição do idioma e a construção de saberes diferentes e específicos de cada indivíduo enquanto sujeito contemporâneo. Conceituação da identidade de professor dentro do contexto sociocultural, enquanto gerador de pedagogias críticas voltadas para o falante intercultural. Uso das traduções como prática da transculturalidade. Conceituação do docente enquanto criador/gestor de projetos em língua inglesa.

Essa mudança parece ir de encontro ao que afirma Almeida Filho (2000), ao defender a ideia de que os currículos dos cursos de licenciatura em Letras parecem estar estagnados. No presente contexto, a inclusão de uma disciplina específica para o ensino de inglês para crianças foi realizada, porém parece não ter sido bem aceita e, por isso, teria sofrido nova alteração, demonstrando que existe uma constante preocupação quanto à adaptação do currículo às necessidades do mercado de trabalho.

A análise do conteúdo das ementas das disciplinas selecionadas, considerando-se os aspectos psicológicos, pedagógicos e linguísticos, aponta para algumas conclusões, dentre elas:

- Nas disciplinas voltadas aos aspectos psicológicos, podem ser abordados temas como: desenvolvimento do aluno e teorias de aprendizagem; porém, pode-se observar que não há enfoque no processo de aprendizagem conforme ocorre em cada fase do desenvolvimento

do aluno, incluindo sua infância, adolescência e juventude. Por isso, acredita-se que o fator “faixa etária no ensino” não é levado em consideração nessas disciplinas;

- Nas disciplinas relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos, é possível observar que o foco é desenvolver a capacidade de planejamento, organização e reflexão dos futuros professores. Sendo assim, percebeu-se que o “Ensino da Língua Inglesa na Educação Infantil”, tema tratado neste estudo, não é parte integrante dessas disciplinas;
- Nas disciplinas voltadas ao aspecto linguístico, isto é, o ensino da língua inglesa especificamente, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é tratado de um modo geral, e não como isso acontece em cada faixa etária. Em alguns casos, o processo de aquisição de uma língua pode ser estudado; porém, ao se tratar do indivíduo, não se pode afirmar categoricamente que o tema será de fato tratado em sala de aula.

Apesar de o conteúdo de algumas ementas sinalizarem para uma preocupação com o desenvolvimento do aluno e com o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, deve-se atentar para o fato de que dependerá muito do enfoque adotado pelo professor da disciplina na condução dos estudos, para que o contexto pesquisado seja a Educação Infantil. O professor poderá seguir diferentes metodologias que não contemplarão, necessariamente, a Educação Infantil, mas o ensino de língua inglesa na sua plenitude. Contudo, pode-se inferir que a análise dessas ementas aponta para uma coerência com o que é apresentado já no referencial teórico deste estudo, de que os professores formados, portanto formalmente habilitados para o exercício da docência, não receberam a formação necessária ou adequada para atuar em diferentes modalidades de ensino.

Na Instituição 3, onde a disciplina que tratava especificamente do tema abordado nesta pesquisa foi excluída, acredita-se que o conteúdo, ao ser diluído, pode ter perdido sua importância ou foco. Desse modo, o tratamento dado à nova disciplina também dependerá do enfoque adotado pelo professor na condução das atividades. Com base nessas problematizações, pode-se tentar responder ao questionamento base desta pesquisa: os professores de língua inglesa sentem-se efetivamente preparados para atuar na Educação Infantil? Ao que parece, o professor de língua inglesa, mesmo habilitado para o exercício da docência, não tem recebido a formação adequada para atuar com alunos da Educação Infantil. E, a partir da análise realizada, pode-se inferir que ainda existe um desinteresse nessa área de atuação, porém, isso pode ser justificado.

Com base nas discussões apresentadas no referencial teórico, esse fato pode ser atribuído ao caráter não obrigatório do ensino de língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental público. Conforme revelou esta pesquisa, ao que parece, esse assunto já vem sendo tratado dentro da Universidade. Por essa razão, a Instituição 3 incluiu uma disciplina específica no seu currículo, porém, os graduandos, como se pode observar no depoimento da coordenadora do curso, acreditaram que essa mudança não era relevante; por isso, o currículo foi alterado novamente.

Por fim, outro fator que merece destaque é a relativa ausência de material didático em língua inglesa para a Educação Infantil. Diferentemente de materiais destinados a outras disciplinas, os livros infantis e paradidáticos de língua inglesa não estão disponíveis a todas as escolas, uma vez que, na ausência de seu fornecimento pela instituição, a professora E, especificamente, ainda precisa elaborar o seu próprio material de ensino. Esse mesmo aspecto foi mencionado pela professora D, ao afirmar que, no início de sua atuação no contexto da Educação Infantil, também não encontrava materiais específicos de língua inglesa para crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na interpretação das respostas das professoras, atuantes no contexto pesquisado, às perguntas da entrevista e, principalmente, no cruzamento desses resultados com a análise das ementas das disciplinas selecionadas, pode-se atribuir pelo menos parte das dificuldades citadas por elas a lacunas presentes no processo de formação inicial, uma vez que as universidades não oferecem disciplinas específicas para o ensino de língua inglesa a crianças. Além disso, acredita-se que seja importante levar em consideração o ano de formação das duas professoras entrevistadas, uma vez que a professora E conclui o seu curso de graduação há 21 anos, enquanto a professora D, há 8 anos. Mesmo assim, apesar dos 13 anos de diferença entre elas, em termos de formação acadêmica, foram identificadas dificuldades semelhantes em relação ao ensino de inglês para crianças, que foram atribuídas a fatores igualmente semelhantes, conforme revelou o discurso das professoras pesquisadas.

Em relação às instituições especificamente, considerando, por exemplo, as adequações realizadas pela Instituição 3 na sua matriz curricular, reconhece-se que muitos aspectos referentes ao processo formativo podem ter sido modificados desde então. Porém, tendo em vista a análise das ementas de disciplinas específicas dos cursos de Letras: Inglês, é possível notar que essa lacuna parece não ter sido ainda suprida, uma vez que, como já mencionado anteriormente, na análise das matrizes, o estudo dependerá prioritariamente do enfoque adotado pelo professor na condução da disciplina.

Por fim, o cruzamento dos dados analisados revelou que as teorias apresentadas nesta pesquisa estão baseadas em experiências vivenciadas em diferentes instituições por diferentes profissionais, mas que apresentam certa coerência, que responde aos questionamentos aqui levantados. Em síntese, observou-se que os professores formados nos cursos de Letras enfrentam dificuldades semelhantes em relação à preparação ou elaboração de atividades para aprendizes infantis. E, em relação às disciplinas selecionadas, constatou-se que esse tema não é claramente abordado na universidade, justificando, assim, as dificuldades vivenciadas pelas professoras pesquisadas, que servem como uma pequena amostra daquilo que é sentido pelos demais professores de língua inglesa que atuam na Educação Infantil no cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de Línguas. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n.º 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/0UiYc0>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/n52msL>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: 2002. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/cvU0Pr>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. Formação da competência do futuro professor de Inglês. In: LEFFA, Vilson José (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 293-306.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. London: Person Education Longman, 2010.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeiras. In: LEFFA, Vilson José (Org.). **O professor de língua estrangeiras**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 333-355.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Ensinar e aprender língua na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010. p. 53-79.

ROCHA, Luciana Lins; FREIRE, Alice Maria da Fonseca. O professor em formação e o conflito de currículos: Uma experiência de pesquisa-ação. In: LEFFA, Vilson José (Org.). **O professor de língua estrangeiras**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 281-292.

UR, Penny. **A course in language teaching**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.

