

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

**Doris Pires Vargas Bolzan
Adriana Claudia Martins Figuera**

Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE Universidade
Federal de Santa Maria/RS/Brasil

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo problematizar a formação inicial dos professores de língua inglesa que trabalham com crianças, indicando os aspectos legais pertinentes ao ensino desta língua. Propomos uma reflexão sobre como os processos formativos iniciais implicam no ensino e na aprendizagem do inglês como segunda língua, considerando que há implicações pedagógicas neste processo que exigem um profissional capaz de compreender as etapas pelas quais passam os aprendizes na construção da interlíngua. A sustentação teórica deste trabalho faz-se, a partir dos estudos de Paiva (2003), Pires (2004), Vygotski (1998, 2005), Bolzan (2002, 2009, 2010), Leffa (2001), Figuera (2007) e Santos (2010), através das quais sustentamos nossas discussões.

Palavras-chave: formação de professores, língua inglesa, educação infantil

TEACHER FORMATION: REFLECTIONS ON THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE CHILDHOOD

ABSTRACT

In this article we aim to discuss about the problem of initial education of English language teachers working with children, indicating the relevant legal aspects to this language teaching. We propose a reflection on how the education processes involve in teaching and learning of English as a second language, whereas that there are pedagogical implications in this process that require an able professional to understand the steps by which learners pass in the interlanguage construction. The theoretical support of this work is done from studies of Paiva (2003), Pires (2004), Vygotski (1998, 2005), Bolzan (2002, 2009, 2010), Leffa (2001), Figuera (2007) and Santos (2010) through which we maintain our discussions.

Keyword: teacher education, English language, childhood education

PRIMEIRAS PALAVRAS

Ser professor de língua inglesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige preparação pesquisas, ou seja, implica formação continuada neste nível de ensino. Para os profissionais dessa área, o desafio da docência demanda a busca constante de conhecimentos. No entanto, a formação desses professores nem sempre é adequada às necessidades das crianças aprendizes. Propomos neste trabalho uma reflexão sobre a formação de professor de inglês que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para que este processo se estabeleça é necessário definir um espaço formativo no interior dos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa direcionado para esse contexto, uma vez que não há legislação que indique a obrigatoriedade da oferta deste campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. A constatação da ausência de uma formação específica para os professores de inglês no que tange ao trabalho com a infância leva-nos a questionar: *quem forma os professores de inglês que trabalham com as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais pesquisas discutem essa formação e consideram a docência da língua inglesa na infância?*

Os estudos de Paiva (2003) sobre a formação do professor nos cursos de graduação em Letras/Inglês indicam que a carga horária destinada para o ensino de uma língua estrangeira é pequena, *insuficiente* para proporcionar a formação necessária. Também a formação do professor, muitas vezes, é realizada por um profissional/formador que não tem em sua trajetória qualquer experiência

profissional com o ensino da língua estrangeira para crianças no contexto escolar.

Nesta perspectiva, destacamos que as teorias discutidas nos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa, voltam-se para o ensino e a aprendizagem desse idioma por estudantes que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Conseqüentemente, há uma lacuna na formação de professores nesta área do conhecimento, pois os docentes preparados nesses cursos não têm embasamento teórico e nem espaço para orientação e discussão da prática no que tange ao ensino e a aprendizagem da língua inglesa para crianças.

Assim, ao pensarmos a formação de professor de língua estrangeira/inglês não podemos deixar de destacar o conhecimento experiencial ou informal (familiar, social ou profissional) e teórico ou formal (apreendido/discutido) durante o curso de graduação. Consideramos que esse profissional não se faz apenas em função de seu conhecimento técnico, mas pela consolidação de conhecimentos, ideias e atitudes que o desenvolvem como pessoa e profissional.

No que tange ao ensino e à formação do professor de língua inglesa, Paiva (2003) recupera historicamente as mudanças na legislação, relacionadas ao ensino de línguas. Inicialmente, a autora discute os pontos deficientes do contexto deste ensino que, apesar do seu crescente prestígio, não considera que a aprendizagem de uma língua estrangeira necessitaria de uma carga horária maior, além de, muitas vezes, partir de conceitos desatualizados sobre o estudo da mesma.

Nesta direção, o mesmo autor (2003, p. 53-84) sublinha que “a não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país como a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições, além de um status inferior ao das disciplinas obrigatórias”, pois em alguns estados [brasileiros] o desempenho dos estudantes em relação à aprendizagem das

línguas estrangeiras não é avaliado.

A partir de 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9.394 propõe a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no currículo escolar, Ensino Fundamental e Médio. No entanto, segundo Paiva (2003) a visão governamental sobre o ensino de uma língua estrangeira ainda apresenta lacunas ao entender que este ensino é “pouco relevante ou deslocado dos projetos pedagógicos”.

Mesmo que, no contexto da infância ainda não tenhamos a obrigatoriedade deste ensino em Lei, compreendemos que seria pertinente que as políticas públicas tivessem maior preocupação com o trabalho pedagógico na especificidade da infância, uma vez que o contexto social está cada vez mais exigente.

Neste sentido, constatamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais não oferecem diretrizes que deem conta do trabalho pedagógico no contexto da infância, o que nos coloca diante da necessidade de pensar uma formação específica para este campo. Afinal, além de boa vontade, formação linguística e pedagógica, também é indiscutível que os professores tenham conhecimentos de como as crianças aprendem além de serem capazes de conhecerem suas características individuais. Desse modo, sem a formação contínua, sem a pesquisa da própria prática e a reflexão profissional, torna-se inviável o ensino da língua estrangeira que precisa ter eficiência e boa qualidade.

Assim, buscamos refletir sobre a temática do desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa para crianças, a fim de ampliar a concepção desta docência. Observamos que a formação desses professores não requer apenas o conhecimento específico da língua, mas também o conhecimento pedagógico e uma prática reflexiva constante sobre a atividade pedagógica. Para o profissional desta realidade, o afeto a compreensão sobre as condições de aprendizagem, o comprometimento no processo da formação humana, o respeito pelas atitudes e ideias das crianças é parte imprescindível no seu trabalho.

Portanto, neste trabalho, nosso foco será problematizar a formação do professor de língua inglesa voltado para crianças, ou seja, como os professores de inglês que trabalham com crianças se desenvolvem profissionalmente,

considerando que *recebem* apenas uma formação generalizada durante a licenciatura, momento no qual o foco não é ensinar a língua inglesa para criança. Dessa forma, enfatizamos a importância de compreender o processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa na infância, pontuando a necessidade de pesquisas neste contexto.

Este estudo considera a formação do profissional que trabalha com crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por entender que a formação deveria se reorganizar das demandas desses sujeitos e em função das mudanças da sociedade. Busca-se, apresentar reflexões a partir de leitura seletiva, analítica e interpretativa de capítulos de livros, artigos científicos, trabalhos publicados em eventos no campo da educação e das letras, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo. Propomos, ainda, sinalizar aspectos relativos à legislação e aos documentos oficiais, destacando o que há de relevante neste processo do ponto de vista sociocultural.

A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Pretendemos encontrar, por meio desta reflexão, possíveis respostas às nossas inquietações acerca dos processos de formação e profissionalização dos professores de língua inglesa para crianças. Os estudos desenvolvidos por Pires (2004, p. 20) pontuam que existem dois problemas quanto ao ensino de língua inglesa na infância, um deles é a “escassez de material didático”, e outro, é “a falta de qualificação profissional do professor”.

Ao estudarmos textos de autores que oferecem reflexão sobre a formação

desses docentes, destacamos que é importante ter em mente que o exercício desta atividade implica o domínio de um corpo de conhecimentos referentes às diferentes áreas, assim como, o desenvolvimento de uma didática que contemple as peculiaridades específicas do mundo infantil. A construção da docência do professor de língua inglesa acontece à medida que se instaura um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica que realiza.

Em defesa desse processo os estudos de Leffa (2001) explicitam a relevância de refletir sobre a formação do professor de língua estrangeira, destacando seu perfil reflexivo, crítico e comprometido com o ensino e a aprendizagem da língua, tocando o estudante em sua essência, valorizando a sua capacidade de evoluir, estabelecendo uma relação com a fala. Neste sentido é fundamental que se faça investimentos na formação do professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil desejado.

A atitude reflexiva, neste contexto, nada mais é do que a capacidade de repensar e refletir sobre suas próprias atitudes docentes em sala de aula.

Observamos que na graduação e na formação continuada não deveria ser priorizado apenas o domínio da língua estrangeira e da construção das estratégias práticas para o ensino; mas, especialmente, deveria ser criado um espaço, onde o professor na sua formação se colocasse como profissional inacabado e crítico frente aos desafios da docência, ou seja, como um profissional da Educação, capaz de refletir, reorganizar, construir e desconstruir seus saberes e fazeres.

Assim também Telles (2002) e Santos (2010) apontam a importância de

uma postura reflexiva por parte do professor, questionando seu próprio papel como docente de língua e profissional, promovendo assim, seu entendimento pessoal e profissional. Conforme os estudos de Figuera (et al, 2011), a organização de espaços de reflexão compartilhada, alicerçados sobre o fazer pedagógico é imprescindível para a produção de inovações nas práticas educativas, na medida em que possibilita a ativação do pensamento. Segundo Bolzan (2002), a possibilidade de colocar o pensamento em palavras permite ao docente conscientizar-se quanto à compreensão ou não sobre os temas em discussão, gerando uma postura de indagação e, conseqüentemente, favorecendo a reflexão acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, permitindo assim o processo de redimensionamento das práticas educativas em andamento.

Poderíamos inferir que os ensinantes são também aprendentes quando têm sua prática fundamentada na análise dos processos interativos, reconstruindo, desconstruindo e consolidando um caminho como sujeitos em formação à medida que reorganizam seus entendimentos sobre as situações de aprendizagem. A partir dos estudos de Bolzan (2002), entendemos que existe uma reorganização permanente das informações trazidas pelos sujeitos ensinantes/aprendentes, de maneira que todos compartilhem das ações e atividades durante a interação, apropriando-se delas, ocorrendo assim, a transformação dos conhecimentos já existentes. Isto é, há uma reorganização dos conhecimentos prévios em direção a um novo conhecimento.

Para esta mesma autora, a produção de conhecimento pelo professor traz consigo elementos pessoais e socioculturais, além de alguma colaboração

anônima, fazendo dele um sujeito projetado para o futuro, um indivíduo que contribui para produzir e construir novidades, transformando o seu presente, o que sem dúvida nos remete para a importância de seu processo formativo permanente, apontando a construção do conhecimento pedagógico compartilhado como elemento constituinte da aprendizagem de ser professor. Neste sentido ajuda-nos a compreender os elementos que constituem a produção da docência na especificidade do ensino da língua inglesa para crianças.

Desse modo, sublinhamos a importância da formação permanente dos profissionais do ensino de língua inglesa. Lopes e Carvalho (2007) abordam a questão da formação continuada do professor em busca de aprimoramento profissional.

Os mesmos autores ponderam que “o professor necessita ter ação reflexiva e ser persistente na sua prática e naquilo que acredita, precisa saber reconhecer e resolver problemas, ter um espírito renovado para questionar a sua própria ação, deve ter atitude de responsabilidade e

sinceridade por aquilo que ensina e constatar o crescimento de seus alunos, nos aspectos: pessoal, intelectual e social”. (Lopes e Carvalho, 2007, p. 621)

Destacamos também o trabalho de Volpi (2001, p. 126), quando afirma que o papel do professor no contexto de ensino de língua inglesa tem se reconfigurado. O professor era antes o “único responsável pelo processo de ensino e o aluno um agente passivo”, mas, nos últimos tempos, passa a ser um “indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas

crenças e convicções, de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes”.

Ao professor, não basta apenas ter conhecimento da língua inglesa, especificamente, pois, além desse conhecimento indiscutível como ferramenta do seu trabalho, ele também precisa ser um formador de cidadãos, aptos na sua comunicação com a língua inglesa e, ainda, capazes de exercer sua cidadania.

Nesta direção, os estudos de Volpi (2001, p. 126-127) indicam as seguintes funções para o professor de línguas: analisar as *necessidades dos alunos*, negociar *objetivos e procedimentos* com os estudantes, ou seja, dividindo esse planejamento da aula de acordo com os objetivos e necessidades dos próprios alunos; *atender e assessorar* o estudante; também possui a função de *organização* das atividades, percebendo como a aula pode ser organizada da melhor maneira; além disso, o professor ainda tem a função de *avaliador*, de compreender como seus objetivos foram alcançados. Essas funções estão relacionadas, ainda, a uma perspectiva reflexiva quanto as suas aulas e atitudes, além de uma visão crítica quanto à sociedade, dando suporte para sua eficiência em sala de aula como professor de língua inglesa.

Podemos comparar e complementar essas funções com as afirmações de Tonelli e Cristovão (2010, p. 68) quando diz que o professor de línguas precisa “dominar a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem

fundamentada 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”.

Ambos os trabalhos (VOLPI, 2001; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010) propõem diversas atitudes que irão auxiliar o professor com relação ao papel a ser assumido quando estiver ensinando uma língua estrangeira; neste caso, o inglês. Assim, a responsabilidade por tomar atitudes relevantes é do professor. No entanto, não podemos culpar sempre o professor por algo que não esteja adequado ao ensino. Volpi (2001) considera que é inegável a responsabilidade que as instituições de ensino superior têm nesse processo, são essas instituições que precisam proporcionar ferramentas para os professores agirem efetiva e competentemente no ensino de uma língua estrangeira. Tonelli e Cristovão (2010, p. 66) propõem, como “fundamental, que os cursos de Licenciatura em Letras formem profissionais que estejam preparados para enfrentar o cenário” de mudanças “sociais, econômicas e científicas atuais”.

Os desafios na formação dos professores se intensifica à medida que uma língua não é apenas multicultural, mas possui variedades que podem ser ensinadas, não se isola do mundo e nem tão pouco deixa de objetivar a produção de conhecimento. Assim, a formação de um profissional capacitado no ensino de línguas estrangeiras demanda conhecer diferentes áreas de conhecimento, além do domínio da língua que ensina também o domínio da ação pedagógica.

Segundo Leffa (2001, p. 333) “a sala de aula não é uma redoma de vidro,

isolada do mundo [...] os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Entre as ações mais explícitas temos as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados e municípios, os convênios entre diferentes instituições, etc. Entre as menos explícitas temos aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade, hoje globalizada”.

Neste sentido, há aspectos políticos e econômicos que interferem na tomada de decisão por uma ou outra língua, abrangendo atualmente, por exemplo, a questão da multinacionalidade da língua inglesa. Esses fatores nas questões do ensino e da aprendizagem afetam a formação do professor de língua estrangeira. De acordo com Lopes e Carvalho (2007, p. 622), o professor que trabalha com crianças precisa ter conhecimentos na “área pedagógica para entender e saber trabalhar com as crianças, bem como analisar as suas próprias atitudes e sentimentos para poder estabelecer uma relação segura com a criança”. Entendemos que o ensino de inglês na infância precisa considerar a experiência prévia que as crianças já possuem quando vêm para a escola, além da fantasia e da imaginação, próprios desse período.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Muitas implicações pedagógicas no ensino da língua inglesa podem exigir um profissional que seja capaz de compreender como os aprendizes constroem a sua interlíngua¹³. Ao observarmos o processo de aprender desses sujeitos, compreendemos os motivos pelos quais determinadas estruturas da língua inglesa

são mais salientes e facilmente construídas pelo estudante da língua inglesa, em detrimento de outras. Contextualizamos essas implicações a partir da questão: o que compõe a atenção e a compreensão na aprendizagem de uma segunda língua?

Parece-nos oportuno buscar entender como as crianças apropriam-se das informações durante a aprendizagem da língua estrangeira. Para discutirmos a aprendizagem da língua inglesa na infância, consideramos indispensável pensar na qualidade das informações ouvidas ou lidas, na busca da compreensão e do significado destas, bem como na reestruturação das informações como elementos necessários a produção do conhecimento.

De acordo com Fighera (2007, p. 80) “o ensino de uma língua estrangeira precisa considerar as etapas pelas quais passam os estudantes na construção da interlíngua, articulando com um professor que individualiza a situação de ensino, atendendo àquilo que o aprendiz produz, de forma escrita ou oral, bem como àquilo que ele é capaz de compreender a partir de toda a informação que recebe nas diferentes idades e nos diferentes níveis de proficiência em que se encontra”.

Moita Lopes (1996, p. 114) define a interlíngua como a “língua de transição do aluno entre a língua nativa e a língua-alvo em certa altura do processo de aprendizagem”.

No que tange à aprendizagem da língua inglesa por crianças, Fighera (2007) afirma que é incontestável a importância de desenvolver atividades que envolvam a atenção sobre o significado e o uso da língua em situações concretas, organizando um ambiente de aprendizagem que contribua para a

construção de significados, favorecendo-se o estabelecimento de uma comunicação verdadeira. Assim, implicações no ensino e na aprendizagem da língua inglesa, como a negociação de sentido, a percepção, a atenção que é disponibilizada pelo estudante no momento da atividade, as lacunas no conhecimento do aprendiz, o foco na forma e no significado, a frequência com que as informações são explicitadas, o destaque dado a elas, entre outros aspectos inerentes à aprendizagem da língua estrangeira, demandam a reflexão do profissional que ensina. Essas implicações podem influenciar a aprendizagem da língua estrangeira, não importando o nível de interlíngua em que o estudante se encontra.

Considerando esses fatores, entendemos ser necessário que os professores pensem a organização pedagógica, levando em conta a dinâmica proposta para o desenvolvimento das atividades de ensino, desfrutando, assim, da interação. De acordo com Figuera (2007), a interação tem um papel indiscutível no que se refere à aprendizagem da língua inglesa na infância, foco desta discussão, possibilitando um elo com a atenção que é um importante elemento para a compreensão no processo de apropriação dos conhecimentos do contexto pelo aprendiz. A interação se estabelece à medida que as atividades propostas tem sentido e significado para o aprendiz, ou seja, quando a criança sente-se mobilizada a aprender, por meio de desafios, ela seleciona modos de organização capazes de impulsioná-la a apropriar-se dos conhecimentos disponibilizados.

Quando a proposta de trabalho do professor de língua inglesa não

considera a interação como meio para a construção de significados, a conexão acerca dos novos conhecimentos propostos pode, simplesmente, ser enfraquecida e a apropriação não acontece. É necessário, portanto, que a criança seja colocada diante de desafios capazes de mobilizar ações e operações que resultem na compreensão e na realização da atividade. Assim, as informações compartilhadas durante a aprendizagem proporcionam o domínio e a aquisição da linguagem e, neste contexto, a atenção tem um papel significativo.

Logo, a atenção consiste no processo de apropriação da informação linguística, mantendo-a ativa na memória de curto prazo do aprendiz, que recupera essa mesma informação da memória de longo prazo. Nessa perspectiva, a atenção e a memória são essenciais e estão interligadas no que compete a atender às informações, sendo ambas essenciais para a aquisição de uma língua estrangeira. Portanto, compreender uma nova língua implica organizá-la mentalmente.

Em consonância com as afirmações anteriores, consideramos que as crianças têm a atenção centrada nas atividades a que estão sendo expostas à medida que interagem entre pares. O sucesso do ensino e da aprendizagem da língua inglesa na infância depende da qualidade da interação que é construída ao longo desse processo. Nesta perspectiva, torna-se extremamente importante conhecermos os modos de organização da criança para aprender, intensificando a frequência com que atividades desafiadoras são propostas em sala de aula.

Essas implicações pedagógicas destacadas se colocam como desafios aos

professores de língua inglesa, que precisam estudar sobre a língua, conhecer como se dá o processo da aprendizagem dessa língua na infância, considerando, ainda, os motivos que fazem com que algumas estruturas da língua sejam mais complexas e, conseqüentemente difíceis de serem apropriadas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

A criança, ao iniciar a escolarização, tem uma bagagem de conhecimento construída no seu cotidiano. Segundo Vygotski (1998, p. 110) “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola” e, neste sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento estão “inter-relacionados desde o primeiro dia de vida”. Logo, são as formas de intervenção que determinam o desenvolvimento de cada criança. A aquisição da língua é fruto da interação entre o organismo e o meio ambiente.

Lev Vygotski acreditava que o desenvolvimento da linguagem ocorre em duas instâncias, sendo a primeira externa, quando ocorrem trocas sociais e, a segunda interna, ocorrendo um processo mental, no qual as trocas sociais exercem um papel de movimento e interiorização. Apoiadas nos estudos de Vygotski (2005), destacamos dois momentos que compõem o processo de desenvolvimento daqueles que aprendem uma língua estrangeira. Neste sentido, a aprendizagem exige o estabelecimento de uma rede de ZDPS - Zona de desenvolvimento Proximal - que pressupõe um processo de interação e de mediação entre o exterior do indivíduo (regulação interpsicológica) e seu interior (regulação intrapsicológica), de maneira que as interações e as mediações

favoreçam as trocas cognitivas e os sujeitos avancem em suas construções.

Assim, a ZDP precisa ser olhada de maneira prospectiva. Desse modo, o professor considera o que ainda precisa ser planejado para que a criança parta do seu desenvolvimento real, ou seja, a partir daquilo que a criança já construiu e as atividades que ela já consegue realizar sem a ajuda dos adultos, para o seu desenvolvimento proximal. Logo, este é o momento do desenvolvimento da criança no qual o papel de mediador precisa ser exercido pelo professor, indicando-nos quão relevante é o investimento na formação qualificada dos profissionais para atuarem coerentemente neste processo.

Partindo do pressuposto vygotskiano (1998), consideramos o aprendizado como um processo que acontece na interação social, por meio da mediação social das atividades do sujeito, possibilitando a negociação dos significados. No que consiste ao ambiente de aula, é relevante o papel da atividade interativa e a afetividade na proposta do professor de língua inglesa para as crianças em uma dinâmica que respeita a infância. O sucesso da aprendizagem de línguas estrangeiras por crianças está, portanto, intrinsecamente relacionado aos objetivos e ao planejamento de aula realizado pelo professor.

Cabe a ele despertar o interesse das crianças para a aprendizagem, propondo diferentes atividades como brincadeiras, jogos, dança, música, mímicas, dramatização, contos, colagem, realização de desenhos, utilizando-se de fantoches, máscaras, brinquedos das próprias crianças, ou seja, materiais concretos a fim de contribuir para o ensino e para a aprendizagem da língua inglesa da forma mais real possível. Hautrive e Fighera (2011) compartilham dessa ideia, inferindo que é preciso que a criança esteja inserida num ambiente que lhe dê oportunidades para viver livremente a infância, que não limite o uso de sua

imaginação e sim, estimule suas potencialidades para a aprendizagem, seus pensamentos e estratégias para a realização das atividades, cultivando suas habilidades, mostrando-se plenamente, sem receios, sendo autêntica, demonstrando seu envolvimento e prazer em aprender.

Além disso, Zilles (2006, p. 2) infere que a educação também “deve ser capaz de promover a cultura geral da criança” visto que uma língua não pode ser dissociada de sua cultura. Tonelli e Cristovão (2010, p.67) concordam com essa visão afirmando que “o projeto educativo se dê em torno da proposta de multiletramento; portanto, a língua estrangeira constitutiva dessa pluralidade cultural”.

Nesta perspectiva, Barros (1996, p. 168) observa que, atividades em grupos também são interessantes, pois “a socialização significa o processo de integração dos indivíduos”. Wasserman (2002, p.25) acrescenta, “cada faixa etária representa uma série de diferentes fases de amadurecimento e isso requer tratamento diferenciado pelo professor”. Quanto menor a idade da criança e, se essa estiver com outras crianças, menor é o tempo de concentração em determinada atividade. Portanto, uma única atividade durante uma aula inteira é impraticável. As crianças precisam de professores que conheçam e saibam trabalhar com suas individualidades enquanto aprendem a língua e fazem uso dela.

A aprendizagem de um idioma em diferentes idades demanda conhecimento do professor a esse respeito. McKay (2006 apud SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008, p. 94) propõe três características principais, distintas entre adultos e crianças: “crescimento”, “vulnerabilidade” e “letramento”. Santos (2010) também aponta aspectos como idade, maturidade e ainda questões afetivas, estes aspectos fazem toda a diferença no ensino de inglês para crianças.

Ao problematizarmos a formação do professor de língua inglesa que trabalha com crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, questionamos: quais conhecimentos esses professores têm acerca de como as crianças aprendem? Sabem esses professores que cada criança tem uma ZDP?

Neste contexto interrogativo, sinalizamos que o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira precisa ser construído tomando, inicialmente, segundo Oliveira (1997, p.62) “o nível de desenvolvimento real da criança - num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido - e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças. Isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial”.

Neste sentido, a aprendizagem é identificada como aquilo que compreendemos como atividade compartilhada e guiada conjuntamente pelos sujeitos envolvidos neste processo. Professores e estudantes, organizam, desorganizam, definem e redefinem a interação a cada passo e a base de toda a atividade cooperativa é a ação conjunta; há negociação de conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe o processo interativo de funcionamento assimétrico (VYGOTSKI, 2005, BOLZAN, 2002, 2009, 2010).

Assim, entendemos que é necessário reconhecer, nas crianças, a capacidade que elas têm de se desenvolverem a partir do conhecimento de mundo que trazem consigo, ao chegar à escola.

REFLEXÃO FINAL E ENCAMINHAMENTO DE OUTRAS QUESTÕES

As reflexões realizadas nos permitem inferir que o professor de língua inglesa que trabalha com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa aventurar-se na pesquisa, colocando-se como investigador da sua atividade docente, a fim de mobilizar os saberes específicos, pedagógicos e experienciais construídos, para a efetivação de sua atividade prática e pedagógica (LEFFA, 2001, LOPES; CARVALHO, 2007, BOLZAN, 2002). A construção do conhecimento da língua estrangeira pelas crianças acontece por meio das atividades lúdicas que ao serem planejadas pelo professor, tornam-se ferramentas relevantes nesta construção.

A cultura, a família, o meio no qual as crianças vivem são as oportunidades concretas que elas têm de se aproximar do mundo adulto. Neste sentido, o brinquedo, o jogo simbólico, o jogo de papéis utilizados no dia a dia são geradores de espaços para os pequenos aprendizes trazerem as regras de funcionamento deste mundo. A aula de língua inglesa precisa se aproximar das questões que são mobilizadoras de atenção, mantendo as crianças envolvidas na atividade, a partir de uma proposição inteligente e reflexiva.

Nesta perspectiva, entendemos que o professor precisa estar atento ao propor as atividades de aula nesta faixa etária, investindo na variedade de recursos e nas dinâmicas interessantes a fim de obter a atenção e motivar aos aprendizes. As atividades propostas pelo professor devem permitir que o aprendiz use a língua para se comunicar e interagir com os colegas. Cabe aos programas dos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa a atenção para a formação

cuidadosa e responsável de professores de inglês que possam, de fato, trabalhar essa língua nos contextos de ensino com crianças, mesmo que ainda não tenhamos a obrigatoriedade deste ensino em Lei.

As reflexões advindas do conjunto de estudos sobre as quais nos dedicamos nos conduzem a investigações futuras, colocando-nos diante das seguintes questões: como os professores de inglês, que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvem-se profissionalmente, considerando que não há espaço significativo para a formação específica nos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa?

Trabalhos dessa natureza são pertinentes ao campo da linguagem e da educação e poderão contribuir para a geração de novos modos de produzir as práticas de ensino e de aprendizagem da língua inglesa no contexto da infância. Acreditamos, pois, que pesquisas, estudos e disciplinas nos Cursos de Licenciatura em Língua Inglesa com esta temática poderão incitar mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, conseqüentemente, valorizar o trabalho em língua estrangeira, realizado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, U. K.; ZIMMER, M. C. (2005). *Perceber, notar e aprender: uma visão conexionista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2*. Revista Virtual de estudos à Linguagem - ReVel. Ano 3, n. 5.

BARROS, C. S. G. (1996). *Psicologia e Construtivismo*. São Paulo: Ática.

BOLZAN, D. P. V. (2002). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Ed. Mediação.

(2009-2011)) *Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola*.

PROJETO DE PESQUISA E EXTENSÃO, registrado no GAP, PROLICEN, CE/UFSM.

(2010). *Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior*. *Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM*.

FIGHERA, A. C. M. (2007). *O processamento do Input por parte dos aprendizes de inglês como L2 - o papel da saliência morfológica e dos advérbios temporais na compreensão da referência de tempo*. Dissertação de Mestrado em Letras. Pelotas: UCPEL.

POWACZUK, A. C; BOLZAN, D.PV; SANTOS, E. G; *ROSSETTO, G. A (2011)*. The shared construction of reading and writing: *diversified activities in the classroom* In: The 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and teaching (ISATT), University of Minho, Braga, Portugal: Published by CIEd.

HAUTRIVE, G. M; FIGHERA, A. C. M. (2011). *Diferenças que se aproximam: a literatura infantil como mobilizadora de aprendizagem da língua brasileira de sinais e da língua inglesa*. In: ANAIS do IV Congresso Internacional de Educação- Docência e humanização. Santa Maria, FAPAS.

LEFFA, V. J. (2001). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat. p. 333 - 355.

MOITA LOPES, L. P. (1996). *Oficina de Linguística Aplicada - A Natureza Social e*

Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras.

LOPES, M.; CARVALHO, R. C. M. (2007). Formação do professor de inglês: educação infantil e ensino fundamental (1ª a 4ª séries). In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC. p. 620 - 631.

OLIVEIRA, M. K. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

PAIVA, V.L.M.O. (2003). A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M. T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB. p.53-84.

PIRES, S. S. (2004). Ensino de Inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, S. (org.). *O ensino de inglês como língua estrangeira: Estudos e Reflexões*. Porto Alegre: APIRS. p. 19- 42.

SANTOS, L. I. S. (2010). *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos*. Linguagem & Ensino. Pelotas, v.3. n.1. jul/dez. p. 435-465.

SCARAMUCCI, M. V., COSTA, L. P., ROCHA, C. H.(2008) A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H., BASSO, E. A. (Orgs). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades*. São Carlos-SP. Editora Claraluz. p. 85-112.

SCHMIDT, R. (1994) Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. In: *Consciousness in Second language Learning*. AILA Review, n. 11, p. 11 -23.

TELLES, J. A. (2002) A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL. p. 15- 38.

TONELLI, J. R. A. ; CRISTOVÃO, V. L. L. (2010). *O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças*. Calidoscópico. Unisinos. v. 8. n. 1,jan/abr. p. 65-76.

VOLPI, M. T (2001). A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (org.) *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat. p. 125 - 133.

VYGOTSKI, L.S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes.

(2005). *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. SP: Martins Fontes.

ZILLES, A. M. S. (2006). *Ensino de línguas estrangeiras na educação infantil*. Entrelinhas. UNISINOS, jul/dez.

WASSERMAN, F. M. (2002J). *Ensino de língua inglesa para crianças: o prazer de ensinar construindo o prazer de aprender*. The Specialist.