

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

BRUNA BRAGA SILVEIRA

O PERFIL E A FORMAÇÃO DESEJÁVEIS AOS PROFESSORES DE LA PARA
CRIANÇAS

Porto Alegre, janeiro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

BRUNA BRAGA SILVEIRA

O PERFIL E A FORMAÇÃO DESEJÁVEIS AOS PROFESSORES DE LA PARA
CRIANÇAS

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para obtenção de Grau de Licenciado em Letras.

Orientadora: June Campos

Trabalho de Conclusão de Curso

Porto Alegre, janeiro de 2013.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo seu apoio incondicional, pelos exemplos e pelos esforços despendidos infinita e amorosamente.

Aos colegas e amigos, pela companhia, pela amizade e pela cumplicidade durante os seis anos de vida acadêmica.

À minha orientadora, Profa. Dra. June Campos, por acreditar no valor da reflexão e do estímulo que este trabalho pode, talvez, proporcionar aos meus colegas de profissão. Grata por me apoiar e me mostrar os caminhos.

Aos professores da Universidade, em especial a Sandra Maggio, Christine Nicolaides, Marcia Ivana, Rosalia Garcia, Larissa Rhode, Margarete Schlatter e Rodrigo Borba, por terem sido maravilhosos exemplos profissionais durante minha trajetória acadêmica.

Agradeço, por fim, à Universidade, a todos os professores e funcionários que através de sua participação direta e indireta permitiram que eu me construísse professora.

"Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...".

Rubem Alves

A alegria de ensinar.

São Paulo: Ars Poetica Editora LTDA. 1994.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Esquema de distribuição da idade esperada dos alunos de acordo com o nível de escolarização (SMED, 2012).....15
- Figura 2. O perfil desejável ao professor de LA para crianças.....50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Escolas de idiomas em Porto Alegre em relação à idade de início da oferta de cursos de LA.....	18
Tabela 2. Escolas regulares privadas em Porto Alegre em relação à idade de início da oferta de ensino de LA.....	18
Tabela 3. Disciplinas relevantes para a formação do professor de LA para crianças do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e respectivas súmulas.....	47

LISTA DE SIGLAS

LA – língua adicional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SMED – Secretaria Municipal de Educação

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo discutir aspectos relacionados ao ensino de uma língua adicional na infância. Primeiramente, discute-se as características do ensino de línguas adicionais no Brasil, através dos parâmetros para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, áreas nas quais o ensino de língua adicional já é previsto. A partir disso, o trabalho analisa as vantagens de ensinar uma língua adicional mais cedo, bem como os problemas práticos relacionados à realização dessa tarefa, abordando ainda aspectos teóricos relacionados às escolas bilíngues no Brasil. A partir dessas discussões, este trabalho procura apresentar sugestões para a formação e o perfil desejáveis aos professores de língua adicional para crianças, valendo-se da discussão acerca de metodologias e teorias de aprendizagem e desenvolvimento linguístico específicas à pedagogia infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua adicional. Formação de professores. Pedagogia.

ABSTRACT

This work aims to discuss aspects related to the teaching of an additional language in childhood. Firstly, it discusses the characteristics of the teaching of additional languages in Brazil, using the parameters for the years of schooling in which the teaching of an additional language is already planned. From this, the paper analyzes the advantages of teaching an additional language earlier, as well as the practical problems related to performing this task, also addressing further theoretical aspects related to bilingual schools in Brazil. From these discussions, this paper seeks to present suggestions for the formation and desirable profile of additional language teachers for young learners, supported by the discussion of methodologies and theories of learning and specific language development pedagogy for children.

KEYWORDS: Teaching an additional language. Teacher training. Pedagogy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. O ENSINO DE LA PARA CRIANÇAS NO BRASIL	13
2.1 O uso do termo “língua adicional”.....	13
2.2 Educação Infantil e Ensino Fundamental no Brasil.....	14
2.3 O Ensino de LA para Crianças	17
2.4 Por que começar mais cedo?	19
3. ASPECTOS TEÓRICOS	28
3.1 O Ensino Bilíngue e a Escola Bilíngue no Brasil	28
3.2 Aquisição da Linguagem e Período Crítico	30
3.3 O Ensino de LA para Crianças: Metodologia	35
4. O PROFESSOR DE LA PARA CRIANÇAS	43
4.1 A Formação Desejável ao Professor de LA para Crianças	43
4.2 O Perfil Desejável ao Professor de LA para Crianças	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

1. INTRODUÇÃO

A função da educação formal é promover o desenvolvimento cognitivo, sociocultural, identitário e interacional do indivíduo e, nesse sentido, o ensino de uma língua adicional (doravante LA) tem um importante papel nessa formação. Embora não exista um documento que sirva de referencial curricular específico para o ensino de LA na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, acredito ser importante que uma reflexão acerca da formação e do perfil desejáveis aos professores de LA para crianças seja feita.

Durante o curso de Letras, enquanto me construía professora de Língua Inglesa, senti bastante interesse pelo ensino da língua em questão para crianças, na medida em que se tornava cada vez mais notável o aumento da oferta e do ensino de LA nas séries iniciais (educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental) em considerável parte do cenário educacional brasileiro.

A língua inglesa é, hoje, um dos idiomas mais requisitados e um diferencial determinante no mercado de trabalho. Portanto, é notório o fato de o aprendizado dessa língua ter se tornado uma prioridade, não somente para os que pretendem ingressar no mercado de trabalho, mas também para os pais que anseiam proporcionar aos seus filhos esse conhecimento o mais cedo possível. A necessidade de aprender mais de uma língua cresce a cada dia, e a busca por cursos que atendam o público infantil é uma tarefa realizada por pais preocupados com o futuro profissional de seus filhos. Nota-se, também, que a oferta de ensino de uma LA para crianças, principalmente da língua inglesa, na cidade de Porto Alegre, também é grande.

Especificamente em Porto Alegre – no que diz respeito à atual situação do ensino de LA –, a maioria das escolas privadas oferece uma LA nos primeiros anos do ensino fundamental. Existe, também, a oferta de ensino de LAs para o público infantil por cursos livres de línguas. Em contraponto, nas escolas municipais e estaduais o ensino de LA é introduzido alguns anos depois. É possível observar, então, uma variação existente na oferta de ensino de LA para crianças na cidade de Porto Alegre e sua região metropolitana.

Uma das lacunas existentes na formação do professor de LA é a falta de uma discussão sobre o ensino de LA para crianças (entre as faixas etárias de 3 a 5 anos e de 6 a 10 anos, pois são as idades idealmente correspondentes à das crianças que se encontram na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental respectivamente) como foco de atenção dentro do curso de Letras, o que acaba resultando em uma formação docente insuficiente para os professores que optam por trabalhar com o público infantil. O curso de

Pedagogia proporciona formação específica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil; porém, não oferece uma formação em LA, pois não a tem por objetivo. O curso de Letras, por sua vez, tem como objetivo a formação de professores de línguas, materna e/ou adicionais, mas o enfoque dado pelo curso concentra-se apenas nas teorias voltadas ao ensino e aprendizagem de línguas a partir do 6º ano do ensino fundamental, conforme a legislação vigente.

A formação de professores de LA com foco específico para atender o público infantil é determinante para futuras práticas escolares devido à atual procura existente. Levando em consideração que os cursos de licenciatura em línguas estrangeiras modernas não atendem a tais necessidades de forma específica, procuro, a partir deste trabalho, defender a importância da inclusão da discussão sobre o ensino de LA para crianças dentro de disciplinas eletivas ou alternativas que fazem parte do currículo do curso de Letras. Assim, melhor preparação seria dada ao professor de LA que opta por trabalhar com crianças. Acredito que todo professor precisa ser autônomo e reflexivo sobre sua própria prática docente, mas é, também, tarefa da universidade estar atenta às necessidades dos alunos. O fato de não existir enfoque no preparo do professor que opta por ensinar ao já referido público fez com que eu buscasse nas disciplinas do curso de Pedagogia alguns dos conhecimentos necessários na área pedagógica, a fim de saber e entender como trabalhar com crianças.

Neste trabalho, apresentarei minha motivação para escrever sobre o atual ensino de LA para crianças, levando em consideração a formação inicial do professor de línguas estrangeiras modernas que deseja trabalhar junto ao público infantil e a falta de embasamento teórico e discussões sobre essa prática dentro do curso de Letras. Também procurarei mostrar justificativas para o ensino de uma LA na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, bem como tentarei traçar um perfil e uma formação desejáveis aos professores de LA para crianças, a fim de pensar uma formação inicial que considere a crescente procura pelo ensino de LA para crianças atualmente.

2. O ENSINO DE LA PARA CRIANÇAS NO BRASIL

Neste capítulo apresentarei o porquê do uso do termo “língua adicional” (LA), e não “língua estrangeira” ou “segunda língua” neste trabalho, bem como o que se entende por educação básica, educação infantil e ensino fundamental no contexto de ensino brasileiro. Também procurarei mostrar algumas evidências sobre a procura e a oferta do ensino de LA para crianças atualmente, o que dizem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre o ensino de LA, e o possível motivo pelo qual, cada vez mais cedo, os pais têm matriculado seus filhos em escolas de idiomas.

2.1 O USO DO TERMO “LÍNGUA ADICIONAL”

Justifico o uso do termo “Língua Adicional”, em vez de “Língua Estrangeira” ou “Segunda Língua”, tendo as concepções de Schlatter e Garcez (2009) como referenciais principais. Opto pelo termo “Língua Adicional” por acreditar que seja o mais adequado para expressar o ensino de outra língua que não a materna. O termo de “língua adicional” está ligado à ideia de acrescentar uma língua à(s) outra(s) através das quais já conseguimos nos comunicar. Também se refere à noção de que se trata de uma língua a mais, e que não importa se essa língua é segunda ou terceira em termos de aprendizagem (SCHLATTER e GARCEZ, 2009). Os Referenciais Curriculares do estado do Rio Grande do Sul (SCHLATTER e GARCEZ, 2009) optam pela denominação “língua adicional” por muitos motivos; no entanto, considero importante, entre eles, o fato de que o termo “adicional” enfatiza o acréscimo que o ensino de uma língua pode proporcionar ao indivíduo. Ou seja, ao aprender uma LA, o indivíduo estabelece relações entre os novos conhecimentos assimilados na língua-alvo e os conhecimentos obtidos previamente, relacionando, assim, as línguas com as quais tem contato.

Acredito que uma educação de qualidade precisa valer-se da seleção de conhecimentos relevantes que incentivem mudanças sociais e individuais. Visto que hoje muitos saberes socialmente produzidos são veiculados em mais de um idioma, penso que o termo “língua adicional” seja o mais adequado para aquelas línguas das quais nos apropriamos para nos informarmos e divulgarmos opiniões e cultura. Assim, apesar de, durante este trabalho, os termos “língua estrangeira” e “segunda língua” aparecerem em citações de autores e

pesquisadores, não farei diferença entre um e outro termo ao me referir à outra língua que não a língua materna, valendo-me sempre do termo “língua adicional” para isso.

Apesar de os Referenciais Curriculares serem documentos voltados principalmente para o ensino fundamental e para o ensino médio, conforme Art. 29 da LDB (BRASIL, 1996), a educação infantil, bem como o ensino fundamental, fazem parte da Educação Básica. Portanto, apesar de não existirem documentos que formalizem o ensino de LA nessa etapa da vida escolar, penso que o termo “língua adicional” também pode ser usado para se discutir o ensino de línguas na educação infantil.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Entende-se por educação básica a primeira etapa do ensino escolar obrigatório no Brasil. A educação básica inclui três etapas: a educação infantil (para crianças de zero a cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos) (Art. 21, BRASIL, 1996). A LDB aponta que, na educação básica, tanto a criança quanto o adolescente devem receber formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Ainda, um objetivo da educação básica é prover os meios necessários para que os alunos progridam profissionalmente e em estudos posteriores (ensino superior ou outras modalidades educativas) (Art. 22, BRASIL, 1996).

Levar em consideração os objetivos da educação básica no Brasil faz-se necessário, pois o ensino de LA para crianças a ser discutido neste trabalho ocorre em duas – a educação infantil e o ensino fundamental – das três etapas que a constituem. Descrever separadamente o que se entende por educação infantil e ensino fundamental, de acordo com a LDB e os PCNs, também se faz necessário, já que são duas etapas com diferentes objetivos a serem desenvolvidos.

Segundo o Art. 21 da LDB (BRASIL, 1996), a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem por objetivos ajudar no desenvolvimento físico, social e intelectual da criança até os cinco anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade (Art. 29, BRASIL, 1996). Sabemos que a criança também precisa ser cuidada, educada e estimulada durante o desenvolvimento de sua personalidade e linguagem. Por isso, para crianças que se encontram nessa etapa, são recomendadas atividades como contar histórias, brincar, desenhar, pintar e cantar, entre outras.

O ensino fundamental, por sua vez, também faz parte da educação básica, conforme o Art. 21 da LDB (BRASIL, 1996). Na seção III do Art. 32 da LDB consta que “o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, (...)”¹ (BRASIL, 1996). Mais adiante, no parágrafo 1º, consta que: “é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos”. Em Porto Alegre, segundo o site da Secretaria Municipal de Educação (SMED), nas escolas municipais, o ensino fundamental de nove anos “está organizado em três ciclos e visa a respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, facilitando a continuidade de suas aprendizagens durante os três anos de cada ciclo” (SMED, 2012). De acordo com dados oficiais, no primeiro ciclo do ensino fundamental encontram-se crianças de 6, 7 e 8 anos; no segundo ciclo, pré-adolescentes de 9, 10 e 11 anos; e no terceiro ciclo, adolescentes dos 12 aos 14 anos (SMED, 2012).

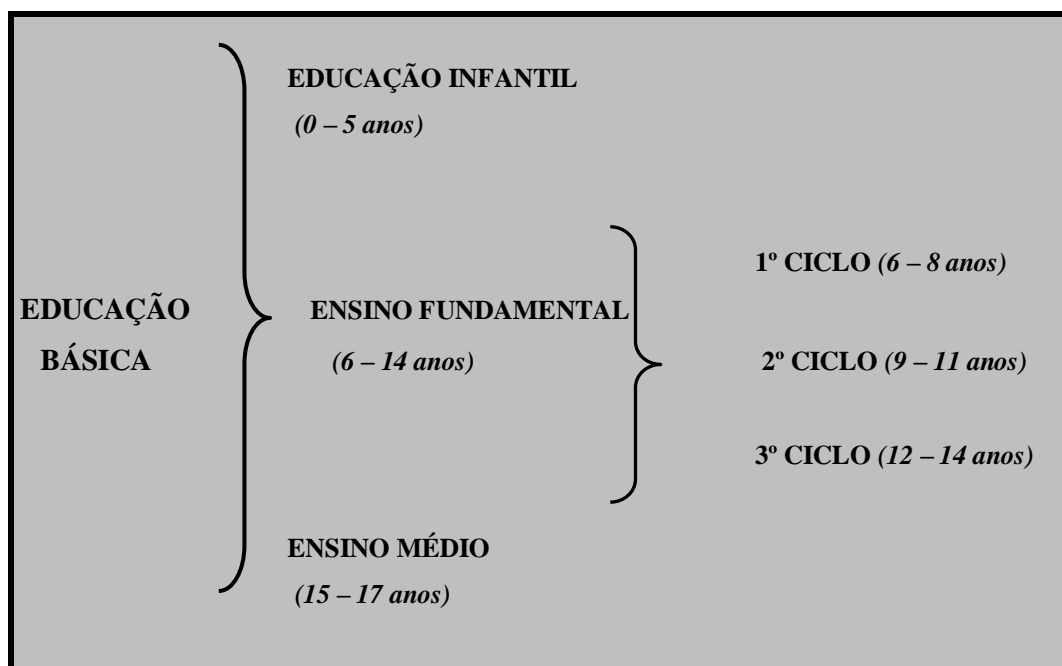


Figura 1. Esquema de distribuição da idade esperada dos alunos de acordo com o nível de escolarização (SMED, 2012)

A LDB (BRASIL, 1996) determina em seu Art. 26 que “os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”

¹ Redação dada pela Lei de nº 11.274, DE 2006 – LDB (BRASIL, 1996).

(BRASIL, 1996). E especificamente, no parágrafo 5º está determinado que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”² (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) de línguas estrangeiras para o ensino fundamental, que são documentos que servem para auxiliar o professor em sua prática, citam as abordagens sociointeracional, cognitiva, afetiva e pedagógica como possíveis alternativas para o ensino/aprendizagem de uma LA. Esse mesmo documento sugere que a instituição escolar adote uma visão sociointeracional da aprendizagem e da linguagem, de maneira que condições para o engajamento discursivo do aluno sejam criadas durante todo o ano letivo, a fim de que suas habilidades comunicativas (com ênfase na compreensão e na produção de discursos orais e escritos) sejam desenvolvidas. Esse documento que serve de referência para professor de LA atuar nos anos finais do ensino fundamental, pois a inclusão do ensino de uma LA antes do 6º ano do ensino fundamental é totalmente facultativa. Ou seja, a liberdade para que este tipo de ensino aconteça existe, mas nenhuma garantia é dada.

Não há um documento oficial que justifique a ausência do ensino de uma LA na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, e nem o porquê de se ensinar uma LA somente a partir do 6º ano do ensino fundamental, e não do 1º ao 5º ano ou, até mesmo, na educação infantil. Ao procurar algum documento curricular oficial sobre o funcionamento de escolas de educação infantil bilíngues (português/inglês) na cidade de Porto Alegre, não consegui localizar nenhum registro ou parecer que regulamentasse o seu funcionamento, diferentemente das cidades de São Paulo³ e do Rio de Janeiro que possuem pareceres a respeito do funcionamento dessas escolas. Perante a ausência de uma regulamentação a respeito deste ensino, questiono-me a respeito de como tais instituições de ensino que se auto-intitulam bilíngues estariam autorizadas e estruturadas ante os órgãos públicos nos níveis municipal, estadual e federal.

Lembro, então, que a falta de pareceres oficiais a respeito do ensino de uma LA na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental tem como consequência, até o

² Desde 2005, a duração de nove anos para o ensino fundamental foi determinada pela lei nº 11.114, embora a LDB de 1996 continue valendo como lei oficial vigente. Assim, a criança ingressa no ensino fundamental aos 6 anos de idade, e não mais aos 7, e conclui esta etapa escolar aos 14 anos, ou seja, no 9º ano (Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm).

³ Parecer sobre o funcionamento de escolas de educação infantil bilíngues na cidade de São Paulo disponível no site da prefeitura da cidade: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/pareceres/index.php?p=968> acesso em 15/01/2013.

momento, a falta de parâmetros oficiais que sejam específicos para tal ensino. Isso acaba, talvez, por comprometer o trabalho de ensino-aprendizagem de LA para crianças que tem sido desenvolvido em escolas de educação infantil, cursos livres e escolas particulares, apesar de sua não obrigatoriedade. A falta de respaldo por parte da legislação para o ensino de LA para crianças o compromete, visto que diretrizes bem embasadas e objetivos de ensino claros são condições fundamentais para o sucesso na aprendizagem (CAMERON, 2001).

Ciente da existência de saberes específicos sobre a prática docente referente à educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, acredito que metodologias e teorias específicas referentes ao ensino infantil poderiam ser mais discutidas dentro do curso de Letras. Assim, o professor de LA que opta por trabalhar com crianças teria um maior embasamento teórico sobre pedagogia, ao mesmo tempo em que a sua formação como professor de LA se consolida.

2.3 O ENSINO DE LA PARA CRIANÇAS

O ensino de LA para crianças é uma realidade. A quantidade de escolas de educação infantil, de escolas particulares e de cursos livres que oferecem o ensino de LA para crianças encontra-se em constante expansão. O número de pais que optam por matricular seus filhos, ainda crianças, em escolas que oferecem o ensino de uma LA, especialmente da língua inglesa⁴, tem aumentado constantemente.

Tomando como exemplo a cidade de Porto Alegre, é notável o oferecimento do ensino de LA para crianças e são várias as modalidades oferecidas aos pais interessados: escolas de educação infantil e de ensino fundamental que oferecem aulas de língua inglesa dentro de suas grades curriculares, dentre elas algumas que inclusive autointitulam-se escolas bilíngues, cursos específicos para crianças em escolas de idiomas e, ainda, pelo menos uma escola internacional, que possui currículo bilíngue, mas que funciona dentro das normas exigidas pelo nosso país. É importante lembrar, então, que as opções citadas de ensino de LA para crianças estão disponíveis na esfera do ensino privado, já que, conforme as políticas oficiais de ensino de LA, tal ensino deve ser introduzido obrigatoriamente no ensino fundamental

⁴ De acordo com os PCNs de língua estrangeira para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 23), a inclusão da língua inglesa no currículo se daria em função do poder e da influência da economia norte-americana e pelo fato de o inglês ser, atualmente, a língua mais usada no mundo dos negócios.

apenas a partir do 6º ano em escolas estaduais e a partir do 4º ano em escolas municipais, respectivamente no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre (ver seção 2.2 deste trabalho).

Com base em levantamento realizado (através do contato direto com escolas e profissionais da educação) para este trabalho sobre algumas escolas de idiomas, escolas particulares e escolas de educação infantil que oferecem o ensino da língua inglesa para crianças, em Porto Alegre, foram obtidas as seguintes informações:

Escolas de idiomas	<i>a partir de 2 anos</i>	<i>a partir de 3 anos</i>	<i>a partir de 4 anos</i>	<i>a partir de 5 anos</i>	<i>a partir de 6 anos</i>	<i>a partir de 7 anos</i>	<i>a partir de 8 anos</i>
CALI							
Yázigi Internexus							
Cultura Inglesa							
Quatrum							
Wizard							
CCAA							
Porto Idiomas							

Tabela 1. Escolas de idiomas em Porto Alegre em relação à idade de início da oferta de cursos de LA

Quanto ao ensino da língua inglesa para crianças em escolas particulares, eis uma pequena amostra da sua oferta na cidade de Porto Alegre:

Escola	<i>a partir de 2 anos</i>	<i>a partir de 3 anos</i>	<i>a partir de 4 anos</i>	<i>a partir de 5 anos</i>	<i>a partir de 6 anos</i>
Colégio Salesiano Dom Bosco					
Colégio Província de São Pedro Colégio Anchieta					
Colégio Leonardo da Vinci Colégio Marista Champagnat Colégio La Salle São João Colégio Farroupilha Colégio João Paulo II					
Colégio Sevigné					

Tabela 2. Escolas regulares privadas em Porto Alegre em relação à idade de início da oferta de ensino de LA

Conforme previsto na legislação (BRASIL, 1996) e de acordo com entrevista realizada oralmente em 14 de setembro de 2012 com a inspetora da 1ª Coodenadoria Regional de educação, Iara Uranga, o ensino de uma LA nas escolas estaduais começa a fazer parte do currículo somente a partir do 6º ano do ensino fundamental. Nas escolas municipais esse ensino é introduzido a partir do 4º ano do ensino fundamental, ou seja, a partir do II ciclo desta etapa escolar⁵.

Por fim, para que sirvam de amostra para a crescente oferta e procura do ensino de LA nas escolas particulares de educação infantil, em Porto Alegre temos, pelo menos, treze: Amiguinhos da Praça, Aqui eu Fico, Arte Carinho, Baby House, Brilho de Sol, Carrossel, Despertar, Doce Mel, Geração Criança, Janelinha, Patotinha, Pequeninos e Projeto Vida. Vale mencionar que o tempo de duração das aulas de LA, bem como a frequência das aulas, as abordagens e os métodos utilizados, a formação do professor que ministra essas aulas e a partir de que idade o ensino é oferecido às crianças variam de escola para escola.

Assim, tendo sido feito o levantamento parcial e através do contato direto com escolas e profissionais da educação sobre a oferta de ensino de LA atualmente nas escolas em Porto Alegre, proponho uma discussão sobre alguns dos objetivos do ensino de LA para crianças.

2.4 POR QUE COMEÇAR MAIS CEDO?

Apesar de não estar previsto na legislação, o motivo da crescente oferta e procura pelo ensino de LA para crianças deve-se ao fato de muitos pais e educadores acreditarem na facilidade e na naturalidade que a criança possui para adquirir um novo idioma estando exposta a ele. Para Cameron (2001),

children are taught foreign languages in state education systems and in growing private sector organizations. Governmental reasons for lowering the age of starting to learn a foreign language usually include the desire to improve national standards in foreign language use; parents likewise often believe that children will benefit (CAMERON, 2001, p. 243-244).

A partir da afirmação de Cameron (2001), resalto a confiança por parte dos pais de que quanto mais cedo a criança começar a aprender uma nova língua, mais ela será beneficiada com isso. Garcia (2009), em seu estudo sobre o ensino da língua inglesa para

⁵ Informação disponível no site da Secretaria Municipal de Educação (SMED): http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?reg=2&p_secao=33 acesso em 16/01/2013.

crianças no Brasil, procurou analisar o discurso da mídia sobre o ensino de LA para crianças, especialmente da língua inglesa, com a finalidade de saber mais sobre os elementos do interdiscurso que o permeiam e os dizeres que abraçam sua existência.

De acordo com essa pesquisadora, a globalização impõe uma demanda por excelência e impõe produtividade máxima – o que gera o discurso da “qualidade total” aplicada à educação –, impulsionando a busca pela aprendizagem da língua inglesa cada vez mais cedo. Assim, pensar que o início da aprendizagem de uma LA ainda na infância garante à criança um futuro no mercado de trabalho implica que

o lugar da criança parece estar alinhado ao lugar do proletário, que se submete às regras do mercado, se internacionaliza. [...] A criança existe no futuro, como trabalhador, como competidor, como concorrente que deve se destacar por suas habilidades, e preparar-se desde muito cedo (GARCIA, 2009, p. 8).

Esse pensamento parece constituído em um discurso acerca da globalização e da alta competitividade presente no mercado de trabalho, o que, talvez, explicaria a grande oferta e procura do ensino de LA para crianças atualmente. Assim, “a tensão presente no processo de globalização e a urgência do acesso à LE [seria uma] consequência da lógica desse novo mercado [que] cria nos pais grande ansiedade quanto ao lugar que seus filhos ocuparão no mercado futuro de trabalho” (GARCIA, 2009, p. 12).

Eis que surge, então, a grande demanda do ensino de uma LA (mas principalmente da língua inglesa) para o público infantil, uma questão que pode ser muito mais mercadológica do que pedagógica em sua essência. Há teorias (BROWN, 2001) que defendem o ensino de uma LA ainda durante os primeiros anos de vida da criança, e essas teorias vão ao encontro da crença de muitos pais sobre benefícios e resultados que essa aprendizagem pode oferecer aos seus filhos futuramente. A exemplo disso, uma aquisição fonética que seja bastante próxima da de um nativo. Brown (2001, p. 86) alega que, de acordo com a crença popular, a criança é um aprendiz que necessita de menos esforço que um adulto ao aprender uma LA e, por isso, tem chances de ser mais bem sucedida nessa aprendizagem.

Ao que parece, portanto, o ensino da língua inglesa para crianças parece ter por consenso assegurar à criança um futuro no mercado de trabalho. Desde que a LDB de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de LA do ensino básico e deixou a cargo dos estados optarem pela sua inclusão nos currículos escolares, a procura pelo aprendizado de uma LA, principalmente da língua inglesa, aumentou consideravelmente, e é notório o crescente

número de cursos livres e diferentes métodos para se aprender essa língua, com base na intensificação do senso comum de que não se aprende uma LA nas escolas regulares.

De acordo com os PCNs para o ensino médio:

o que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirada da escola regular e atribuída aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função (BRASIL, 2000, p.26).

Então, em busca de um ensino de melhor qualidade, muitos pais procuram em cursos livres e escolas de idiomas, ou até mesmo através de professores particulares, garantir que seus filhos aprendam uma LA mais cedo e que esse ensino tenha mais qualidade do que o ensino oferecido nas escolas regulares. No entanto, pais de classes menos privilegiadas não possuem recursos suficientes para proporcionar a mesma oportunidade de aprendizagem aos seus filhos, que por sua vez acabam por continuar à margem desse conhecimento tão requisitado atualmente. Mais adiante, nesse mesmo documento, é reconhecida a importância do ensino e da aprendizagem de uma LA na formação do indivíduo. Importância esta reconhecida pela função que o ensino médio possui, de formar cidadãos para o mercado de trabalho. Assim,

evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas (BRASIL, 2000, p.27).

Acredito que o ensino de LA desde a infância contribui não só para a familiaridade da criança com o conteúdo, mas também com a necessidade de aprofundamento necessária no ensino médio. O ideal seria que, em todas as disciplinas, o ensino fosse se aprofundando ao longo da vida escolar e fosse pleno ao fim do ensino médio. Mas não é isso que acontece atualmente, bem como não é somente o ensino de LA que deixa a desejar nas escolas. Por causa do nivelamento desigual ocasionado pela diferença de oportunidades financeiras entre as famílias, tanto o conteúdo de LA como o conteúdo das outras disciplinas no ensino médio não são aprofundados o suficiente e falham em preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Especificamente com relação ao ensino de LA, as poucas horas de exposição à língua-alvo, bem como o ensino centralizado na gramática e o mau uso do material didático específico para as diferentes faixas etárias contribuem para essa falta de aprofundamento. Para

que o ensino de LA desde a infância seja eficiente é necessário que haja continuidade no processo de aprendizado.

Outro fator importante é o fato de que o objetivo de aprender uma LA envolve não apenas a instrumentalização do aluno em outra língua (ou seja, que o aluno possa utilizar essa ferramenta comunicativa), mas também o desenvolvimento de novos aprendizados a partir desse conhecimento, através da LA. Quando o aprendizado se aprofunda em conjunto com o desenvolvimento da criança, é mais fácil para esse aluno agir com autonomia no seu próprio processo de aprendizagem, à medida que atinge a maturidade.

No cenário atual da educação brasileira, sabemos que é difícil alcançar o tipo de ensino descrito acima. Daí a importância de regularizar diretrizes pedagógicas para esse tipo de ensino, visto que o ensino de uma LA na infância deve ser socialmente justificável. Por isso, faz-se necessário um respaldo na legislação para esse ensino, para que ele possa cumprir sua função de maneira eficiente, trazendo benefícios reais à criança, em vez de somente dar-lhe mais uma responsabilidade escolar que não vá auxiliar no aprendizado de conteúdos futuros.

Os PCNs e Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (SCHLATTER & GARCEZ, 2009) reforçam que o verdadeiro propósito de se aprender uma LA baseia-se em que esse aprendizado proporcione releituras da realidade do aluno para que ele possa, através de outra língua e do conhecimento do outro, conhecer a si mesmo. Para tanto, o aluno que se constitui cidadão, em um mundo globalizado, necessita de ferramentas que sirvam de acesso a bens sociais, econômicos ou culturais que são oferecidos pela sociedade. Uma LA tem como papel ser uma dessas ferramentas que permitem ao aluno ampliar sua visão de mundo e nele atuar. É reconhecido, assim, que a aprendizagem de uma LA possibilita ao aprendiz a aproximação de outras culturas e permite sua integração no mundo globalizado.

A esse respeito, Schlatter e Garcez (2009) pensam que a língua inglesa, por ser uma língua que é mais utilizada (quantitativamente) internacionalmente do que nos países de sua origem, não é mais um domínio apenas de seus falantes nativos. No entanto, não é esse o pensamento de todos. Alguns pais, alunos e outros usuários da língua inglesa ainda acreditam na busca de fluência na língua-alvo, tendo a expectativa de, com o ensino desde a infância, vir a atingir o nível linguístico de um falante nativo.

No estudo de Pires (2001) sobre o ensino da língua inglesa na educação infantil, algumas vantagens e desvantagens são apresentadas para quando esse ensino ocorre antes dos seis anos de idade. A autora indica os aspectos que dizem respeito à facilidade de fluência e de pronúncia na língua alvo como vantagens – aspectos que podem ser questionados, uma vez

que o objetivo do ensino de línguas não mais deve apenas almejar atingir a pronúncia de um falante nativo. Outros são os objetivos a serem buscados no mundo de comunicações globalizadas, e é importante ressaltar que atingir a fluência de um falante nativo não precisa ser o único objetivo de começar o ensino de LA na infância. Com a internacionalização, principalmente da língua inglesa, a pronúncia vem se tornando um ponto cada vez menos prioritário no ensino de LA.

O ensino de LA precisa estar atrelado ao seu papel formador e seu objetivo precisa levar em consideração o desenvolvimento intercultural da criança para que seja inserido na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental de maneira significativa. Cameron (2001) ressalta que o ensino de LA para crianças, além de promover o desenvolvimento linguístico, precisa contribuir para o desenvolvimento sociocultural, físico, afetivo e intelectual. Assim, acredito que o papel formador do ensino de uma LA está fortemente ligado a sua capacidade de propiciar à criança o seu desenvolvimento integral.

O papel que o aprendizado de uma LA possui nas séries iniciais é o de auxiliar nas relações sociais e culturais da criança desde cedo, possibilitando um desenvolvimento intelectual mais sólido. Isso aconteceria através do aspecto cultural que uma LA possui dentro do currículo escolar – o objetivo de desenvolver tanto as potencialidades individuais quanto coletivas de cada indivíduo. O ensino de uma LA proporciona, como mencionado anteriormente, o estímulo ao desenvolvimento da autonomia da criança, para que nela possa desenvolver-se o sentimento de segurança no que diz respeito às suas próprias capacidades.

A contribuição da aprendizagem de uma LA, portanto, vai além da instrumentalização linguística, consiste em ampliar o horizonte de comunicação do educando para além de sua própria comunidade linguística restrita. Isso significa fazer com que ele compreenda que na utilização de qualquer linguagem existe uma heterogeneidade que é social, contextual, histórica e cultural. A aprendizagem de uma LA serve como resposta às necessidades sociais e individuais da criança, pois além de promover sua participação social também a prepara para a sua inserção no mercado de trabalho.

Acreditando no ensino de uma LA como uma ferramenta para a formação da criança como cidadão, pensa-se na promoção da sua autoestima; a criança, desde cedo, começa a valorizar o que produz tanto individualmente quanto em grupo. Ao aprender uma ou mais LAs, a convivência em grupo também é favorecida, já que é proporcionada à criança a oportunidade de interagir de diversas maneiras e de aprender a conviver tanto dentro de seu próprio idioma como no outro. Quando, no ensino de uma LA, identidade e igualdade são consideradas, esse ensino pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da

criança: “(...) não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais (...), é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo” (BRASIL, MEC, 1998, p. 38).

De acordo com Rajagopalan (2003, p. 70), o verdadeiro propósito do ensino de línguas é a formação de sujeitos que sejam capazes de interagir com pessoas de outras culturas, com modos diferentes de agir e de pensar. O sujeito, ao interagir com diferentes culturas, amplia seus horizontes e acaba desenvolvendo uma consciência do outro. Assim, o ensino de LA possui o papel de auxiliar na formação de cidadãos críticos e autônomos, que terão capacidade para atuar com competência e responsabilidade no meio em que se inserem.

Nesse sentido, a vantagem de começar esse ensino mais cedo passa pelas diferentes possíveis abordagens ao longo da vida escolar do aluno. Ao passo que um adulto tem plenas condições de aprender uma LA, a criança tem a possibilidade de aprender via LA. Isso enriquece o processo e facilita e amplia o entendimento da criança acerca dos diferentes focos que a linguagem pode ter nas relações interpessoais faladas e escritas em contextos de interação genuína, como os do mercado de trabalho, por exemplo.

Schlatter e Garcez (2009) apontam a importância do papel do ensino de LA para a formação de cidadãos. De acordo com os autores, deve-se partir do princípio de que a aprendizagem de LAs é, de todos, um direito, e que esse ensino é importante para a formação do indivíduo. Por meio do ensino de LA os alunos terão a capacidade de:

compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 127).

Os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (SCHLATTER e GARCEZ, 2009), como vimos, são diretrizes voltadas para o ensino fundamental e para o ensino médio. Esses referenciais têm também pontos em comum com os da Secretaria Municipal de Educação (SMED) (que apresenta os objetivos gerais para a educação infantil, baseados nos PCNs para a educação infantil). Dentre tais objetivos comuns, temos:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, confiante em suas capacidades e com percepção de suas limitações;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- demonstrar atitudes, estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista, interagindo com

os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, de interesse, respeito e participação, valorizando a diversidade (SMED, 2012).

Apesar de entender as inúmeras dificuldades da implementação de um ensino de LA voltado para esses objetivos, é importante levar em consideração que esse ensino já acontece em escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, ainda que essencialmente em contexto de ensino privado. Como professora de LA para crianças, considero importante tentar entender o atual contexto em que se insere essa área de ensino e questionar sempre quais caminhos deve-se buscar percorrer, a fim de desenvolver as potencialidades dos alunos. Com o uso mais intenso das novas tecnologias e a grande procura pelo ensino de LA para crianças, um posicionamento mais crítico acerca de como realizar esse trabalho é requerido pelo contexto de ensino por parte de todos que estão nele envolvidos.

As crianças, cada vez mais cedo, têm tido acesso à língua inglesa através de programas de TV, música, filmes, vídeo games, jogos de computador, Internet, etc. No entanto, existe, ainda, uma parcela de crianças em nossa sociedade que, além do acesso restrito a esse tipo de conteúdo, não tem sequer a garantia de acesso a um ensino que seja voltado para o desenvolvimento dessas habilidades. Esta segunda afirmação adquire, então, caráter de exclusão social, sobretudo em um contexto de crescimento econômico que deveria incluir, entre outros avanços decorrentes do acesso facilitado à aquisição de bens (como computadores com acesso à Internet e televisão a cabo), propostas para a promoção da inclusão digital.

Computers and the Internet are changing the possibilities for language learning. As yet, little impact has been made on classroom practice, but outside school, student's lives are more and more likely to involve the use of information technology. If students are not to feel that they walk back through time when they enter the classroom, we must be open to new ways of using computers, videos, and tools not yet invented, so that what and how we teach in school meshes into their lives (CAMERON, 2001, p. 244).

Apesar de a importância do ensino de uma LA ser reconhecida em todos os setores da nossa sociedade, as políticas educacionais não garantem a qualidade da sua inserção nas nossas escolas. Vale lembrar, também, que o processo de aprendizagem de uma LA é complexo. Esse processo envolve muitas variáveis e, principalmente, ele não ocorre de

maneira automática. Durante a docência, o professor de LA para crianças se depara com muitos problemas, dúvidas e questionamentos, além da pressão por resultados por parte dos pais que estão ansiosos para ouvir seus filhos falando na língua-alvo. Existe, ainda, a dificuldade do professor em lidar com a curta duração das aulas, que normalmente acontecem uma ou duas vezes por semana, variando entre 30 minutos e uma hora cada aula, aproximadamente, salvo algumas exceções (como, por exemplo, escolas que possuem currículo bilíngue, escolas internacionais, etc.).

O ensino de uma LA para crianças, em especial a língua inglesa, é oferecido de maneiras distintas por escolas regulares de ensino público e privado, escolas de educação infantil e cursos livres. Pires (2004) afirma que as escolas estão terceirizando seus serviços, ou seja, contratando empresas particulares para ministrar as aulas de LA. Também de acordo com Pires (2004), os professores de LA saem das universidades preparados para ensinar adolescentes e adultos e, na maioria das vezes, não possuem conhecimento pedagógico específico para ensinar crianças e/ou lidar com o público infantil. Pires (2001) e Lee (2009) chamam a atenção para o fato de existirem poucos professores de língua inglesa qualificados para ensinar diferentes faixas etárias. Ambos ressaltam que, em alguns contextos, o plano de ensino elaborado e a qualificação (competência e proficiência linguística) do professor de língua inglesa discordam.

Pires (2001) aponta ainda duas problemáticas com relação às desvantagens do ensino de língua inglesa para crianças. A primeira problemática está ligada ao fato de não existirem muitos materiais didáticos na LA direcionados para crianças que ainda não foram alfabetizadas. A segunda, como dito anteriormente, refere-se à falta de professores com formação qualificada para o ensino de língua para esse público específico. De acordo com a autora, isso ocorre porque, de um lado, a maioria dos professores que se forma para ensinar línguas não possui os conhecimentos necessários e peculiares da educação infantil; por outro lado, os professores que se formam com conhecimentos e experiência na educação infantil, na maioria das vezes, têm conhecimentos limitados em língua inglesa. Pires (2001), então, chega à conclusão de que seria “menos arriscado” não ensinar uma LA ainda na infância do que ter aulas ministradas por profissionais que não sejam qualificados para tal.

Nesse sentido, o fato de existir uma grande procura pelo ensino de LA para crianças, mas de não haver profissionais capacitados para atuar em tal mercado de trabalho, traz uma reflexão importante: professores sem a formação necessária para ensinar uma LA e sem o mínimo conhecimento sobre como lidar com crianças podem ter impacto direto sobre a motivação das crianças e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem de línguas. Acredito que

começar a aprender uma LA desde a educação infantil pode oferecer benefícios potenciais às crianças; no entanto, sem conhecimento sobre a real formação de quem está atuando nessa área, o sucesso dessa aprendizagem não estará garantido. Mesmo sem sistematização dos critérios de seleção desses professores, a prática de ensino de LA vem sendo desenvolvida; então, quais seriam o perfil e a formação desejáveis aos professores de LA para crianças?

O ensino de LA na infância requer metodologia específica, preparo do professor e tempo hábil para a aprendizagem. Em contrapartida, os pais procuram resultados imediatos, muitas vezes sem consciência da totalidade do processo. Acho importante ter em mente que começar mais cedo não necessariamente implica em acelerar ou facilitar o aprendizado, mas em enriquecê-lo. O ensino de uma LA para crianças pode proporcionar a construção de um caminho comunicativo pelo qual elas podem ser capazes de transmitir e assimilar o conhecimento do mundo em que vivem através de mais de um idioma. Apesar das dificuldades visíveis na realização do ensino de LA na infância, acredito que valha a pena começar este processo mais cedo, já nos primeiros anos do ensino fundamental ou, até mesmo, na educação infantil, desde que levando-se em conta os aspectos específicos que tal prática requer.

3. ASPECTOS TEÓRICOS

Antes de tentar traçar uma formação e um perfil que sejam desejáveis aos professores de LA para crianças, é importante discutir questões relacionadas a alguns conceitos, aspectos e metodologias referentes a tal prática de ensino. Portanto, neste capítulo apresentarei alguns estudos acerca da escola bilíngue no Brasil, das vantagens de se aprender uma LA cedo, do que se entende por período crítico e da metodologia referente ao ensino de LA para crianças.

3.1 O ENSINO BILÍNGUE E A ESCOLA BILÍNGUE NO BRASIL

O bilinguismo é um fenômeno muito presente atualmente em nossa sociedade: muitas pessoas conseguem se comunicar em mais de uma língua; na maioria das vezes em duas línguas, embora com diferentes graus de proficiência. Deixando de lado questões conceituais, que fogem ao propósito deste trabalho (mas que acredito serem essenciais para pesquisas sobre o assunto), procuro nesta parte do trabalho expor, de acordo com alguns pesquisadores, algumas consequências do bilinguismo para indivíduo e, portanto, para a sociedade. Conforme Lightbrown & Spada (2006):

early childhood bilingualism is a reality for millions of children throughout the world. Some children learn multiple languages from earliest childhood; others acquire additional languages when they go to school. The acquisition and maintenance of more than one language can open doors to many personal, social, and economic opportunities (LIGHTBROWN & SPADA, 2006, p. 25).

Antes de discorrer sobre as vantagens do bilinguismo é importante ressaltar que pesquisas nessa área, no Brasil, especialmente, são muito recentes. A inserção de escolas bilíngues em nosso país parece ser mercadológica em essência. A forte crença de que a LA ensinada pelas escolas regulares não é suficiente e a necessidade atual de possuir esse conhecimento fez com que crescesse a procura por cursos livres que complementassem essa aprendizagem para que a criança ou o adolescente desenvolvessem capacidade comunicativa em uma LA, capacidade que a escola regular, segundo essa crença popular, não dá conta de desenvolver (MARCELINO, 2009).

Percebendo a grande procura pelos cursos livres, algumas escolas particulares começaram a terceirizar o ensino de LA, na tentativa de buscar mais qualidade para tal ensino (MARCELINO, 2009). Então começam a surgir escolas que têm como proposta um ensino

bilíngue, que une as duas competências requeridas pelos pais: aquela da escola regular, voltada para a formação e para a educação do indivíduo, bem como aquela buscada antes nos cursos livres: a aprendizagem de uma LA.

Neste contexto, surgem as escolas bilíngües, que se propõem, inicialmente, a unir as duas competências: a da escola regular, voltada para educação e formação do indivíduo; e do instituto de idiomas, voltado para o ensino do idioma, com enfoque no desenvolvimento linguístico. Há, entretanto, uma diferença essencial na abordagem do ensino do idioma, ao se comparar o ensino de inglês nos dois contextos. Na escola bilíngüe, a língua inglesa é um veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento e interage e age sobre o meio (MARCELINO, 2009, p. 10).

Marcelino (2009) insere a escola bilíngue no lugar de desenvolvimento natural das escolas regulares. Ele também defende o ensino bilíngue e ressalta que dificuldades são encontradas em qualquer contexto de ensino:

O bilingüismo, em si, é um fenômeno prioritariamente positivo, e aspectos negativos podem estar presentes independentemente de a criança se encontrar em um ambiente bilíngüe. É importante lembrar que todo aprendiz é passível de possíveis limitações de desenvolvimento, como dificuldades em lidar com o currículo escolar. Dificuldades com linguagem, alfabetização, ou mesmo de personalidade podem emergir como resultado de fatores alheios ao fato de a criança estar em um contexto de educação bilíngüe, posto que tais dificuldades também se encontram em contextos monolíngües (MARCELINO, 2009, p. 12).

A fim de relacionar bilingüismo e a aquisição de uma LA, tomarei como referência o estudo de Marcelino (2009). De acordo com o autor, existem diferentes tipos de bilíngües. Considerarei o *bilíngüe consecutivo de infância*⁶. (MARCELINO 2009), pois ele acredita que este tipo de bilíngüe é o encontrado nas escolas bilíngües no Brasil. Marcelino (2009) aponta como característica principal desse tipo de bilíngüe a exposição precoce a uma LA, o que ofereceria vantagens linguísticas como, por exemplo,

(i) a possibilidade de uma aquisição diferenciada⁷ dos sons da língua, resultando em uma possível pronúncia melhor.

⁶ “Este aprendiz desenvolve a L2 em um contexto onde a língua é utilizada como veículo de comunicação, forma de constituição e de obtenção de conhecimento. A língua (L2) não é utilizada apenas como o objeto de estudo em si, mas passa a ser, em grande parte, a língua de instrução também. O contexto em que o aprendiz está inserido, no entanto, é constituído de brasileiros, e, portanto, menos favorável para o uso de L2 todo o tempo, especialmente em momentos de interação entre as crianças e pré-adolescentes.” (MARCELINO, 2009, p. 6) A diferença seria, hipoteticamente, de acordo com Marcelino (2009), a sua habilidade superior à de um bilíngüe consecutivo adulto, no que diz respeito a fatores como idade de exposição, tempo de exposição e tipo de exposição (MARCELINO, 2009).

⁷ O autor vislumbra isso como uma possibilidade para esse tipo de bilíngüe, já que a aquisição diferenciada só aconteceria dependendo do tipo de exposição à qual o aprendiz é exposto e sua habilidade de absorção (MARCELINO, 2009).

(ii) a possibilidade de uma aquisição diferenciada das estruturas linguísticas ligadas a propriedades da língua (MARCELINO, 2009, p. 13).

Em seu estudo, Marcelino (2009) considera que para que o desenvolvimento da língua ocorra em uma instituição bilíngue o contexto linguístico ideal é tão importante quanto todo o planejamento pedagógico de uma escola. Em outras palavras, o autor salienta que a exposição à língua seja ampla, mas que não se pode esquecer o planejamento escolar e os conteúdos a serem desenvolvidos.

Em nosso país, atualmente, muitas escolas bilíngues pensam que expor as crianças à língua-alvo basta e que, assim a aquisição ocorre naturalmente. As necessidades na aquisição de uma LA são bem diferentes do que a aquisição da língua materna e elas não acontecem da mesma maneira. Nas escolas aqui no Brasil, a criança é comumente exposta ao inglês internacional conforme falado por brasileiros, que por sua vez, contém estruturas que refletem a influência do português sobre a língua-alvo. Para Marcelino (2009), seria necessário que “a criança fosse exposta a todas as gamas de propriedades presentes na língua conforme a língua-alvo prevê”. Segundo ele,

isso pode ser feito por um professor (nativo ou não) que desenvolva seu trabalho de ensino amparado e observante dos conteúdos linguísticos que oferecem à criança o *input* para que a possibilidade de um desenvolvimento de uma gramática completa e complexa exista (MARCELINO, 2009).

Mais uma vez, não acredito que o ensino de LA deva visar somente atingir a pronúncia de um falante nativo. Acredito, no entanto que outros benefícios podem ser oferecidos à criança através desse ensino. De acordo com Bialystok (2009), a obrigação de controlar a atenção para um sistema específico em um contexto de sistemas competitivos e ativados é a particularidade que diferencia os indivíduos bilíngues dos indivíduos monolíngues. Essa particularidade seria, também, responsável pelas implicações e consequências cognitivas e linguísticas do bilingüismo, além de outra vantagem de começar a aprender uma LA ainda criança.

3.2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E PERÍODO CRÍTICO

Uma das vantagens apregoadas de se aprender uma LA ainda na infância se apoia na facilidade que a criança tem em adquirir uma língua, principalmente no que diz respeito à

aquisição da fonologia. Em outras palavras, dados a exposição e o contato suficientes de uma LA, a criança irá desenvolvê-la da mesma maneira que um falante nativo. Após a puberdade esse processo torna-se mais difícil e, na maioria das vezes, é possível perceber traços de influência da língua materna na produção linguística do indivíduo, especialmente na pronúncia.

Sobre a vantagem da criança, Pinter (2006) afirma que:

the advantages concern young children's intuitive grasp of language and their ability to be more attuned to the phonological system of the language. The consensus is that children are sensitive to the sounds and the rhythm of new languages and they enjoy copying new sounds and patterns of intonations (PINTER, 2006, p. 29).

Isso sugere que crianças, até certa idade, adquirem uma LA com mais facilidade do que posteriormente, na fase adulta. Pinter (2006) menciona a proposta de Lenneberg (1967) para o ensino de línguas, que defende a existência de um “período crítico” para essa aprendizagem. Esta poderia ser uma das razões, de acordo com Pinter (2006), para o ensino de língua ter se tornado tão popular atualmente. Apesar de não concordar com isso, acredito que a discussão sobre “período crítico” para a aprendizagem de línguas seja importante:

one reason why early language learning has become so popular is that many psycholinguists have explained the advantages by proposing a so called ‘sensitive period’ in childhood for language learning. Originally, Eric Lenneberg proposed the Critical Period Hypothesis (CPH) (1967), which suggested that brain plasticity was only conducive to language learning until puberty. Whilst this strong position has been contested, there seems to be some agreement that there is a sensitive period for acquiring a second language. Children who start younger than 11-12 years of age, given advantageous learning circumstances, such as plenty of input and interaction in an English environment, are more likely to acquire English to native levels without an accent (PINTER, 2006, p. 29).

Outro termo utilizado é “período sensível”, o qual é mais gradual em seu fim e permite uma maior variação na capacidade de realização (LONG, 1991). A Hipótese do Período Sensível prevê sensibilidade, mas não absoluta o seu fim, de tal forma que o declínio de aprendizagem pode ser visto como gradual (GASS & SELINKER, 2008). Para Gass & Selinker (2008), a evidência mais sólida para a vantagem que as crianças possuem diz respeito à aquisição da fonologia, apesar de outros pesquisadores (BIALYSTOCK, 2008; MARCELINO, 2009) também acreditarem em outras vantagens referentes a outras áreas da linguagem. Em uma revisão detalhada da literatura sobre o tema, Long (1990) concluiu que:

1. Both initial rate of acquisition and the ultimate level of attainment depend on part on the age at which learning begins.
2. There are sensitive periods governing language development, first or second, during which the acquisition of different linguistic abilities is successful and after which it is irregular and incomplete.
3. The age-related loss in ability is cumulative (not a catastrophic one-time event), affecting first one linguistic domain and then another, and is not limited to phonology.
4. The deterioration in some individuals begins as early as age 6 – not at puberty as is often claimed (LONG, 1991, p. 251).

Tudo isso sugere que a ideia de “período crítico” ou “período sensível” estaria relacionada a uma concepção específica de linguagem e de cérebro, como competência biológica, e a uma concepção naturalista de desenvolvimento. Por ser uma competência biológica, pondera-se que esta é influenciada unicamente pela maturação cerebral, o que significaria que a maturação faz parte do desenvolvimento biológico do indivíduo e que isso acontece por etapas, alcançando seu ápice na fase adulta. Uma vez que a maturação do indivíduo alcança seu auge após os doze anos, a cognição e a linguagem teriam também uma fase de desenvolvimento máximo, ou seja, se o indivíduo não recebe o *input* linguístico do meio quando criança, ele acaba perdendo a capacidade de adquirir linguagem, pois seu cérebro está maduro e sua maturação aconteceu sem o estímulo linguístico (SANTANA, 2004).

De acordo com Santana (2004), se for considerado que o aprendizado linguístico atende determinadas fases progressivas, e que se obtém uma “etapa final de falante ideal”, a noção de que a linguagem é algo estático, ou seja, um atributo biológico, também deve ser considerada. Pesquisas (SANTANA, 2004) mostram algumas evidências que questionam a austeridade dessa teoria: os surdos que aprendem uma língua de sinais na fase adulta, os adultos que adquirem uma LA sem sotaque, as dificuldades de evolução em crianças afásicas, a plasticidade audiológica, a evolução das afasias na idade adulta, etc. No entanto existem exceções, como as crianças que sofreram privação social, por exemplo. Essas crianças provavelmente teriam perdido o interesse intersubjetivo de interagir devido a algum traumatismo emocional que sofreram.

O fato de a maturação intervir na aquisição da língua materna e da LA insinua que tanto a aprendizagem de uma quanto da outra não está livre do efeito maturacional desenvolvido pela própria exposição à linguagem (NEWPORT, 1990). Isso seria o mesmo que dizer que a capacidade de aquisição de uma linguagem está intacta apenas na infância e que, depois desta fase, ela se decresce em relação à continuidade da maturação. A diferença derivaria na maneira como as crianças entendem e armazenam o *input* linguístico recebido.

Por causa da diferença de idade nas capacidades de memória e de percepção, crianças mais novas e adultos, quando expostos ao mesmo ambiente linguístico, podem possuir bases de dados internas diferentes para realizar uma análise linguística (SANTANA, 2004).

Atividades de análises de formas complexas para as quais uma criança é exposta estão incluídas na representação dela no *input* linguístico. Um adulto, por sua vez, incluirá na sua representação do *input* linguístico mais formulações acabadas. Pelo fato de a criança possuir limitação na sua percepção e memória, ela fará a análise de certas partes do sistema apenas, já que é mais simples de se realizar. O adulto, no entanto, por possuir alta capacidade de armazenamento de palavras completas e sentenças, costuma falhar em análises de partes de vocábulos. Devido a isso, o sucesso da criança na aquisição da linguagem ocorre devido às limitações (que serviriam como “ferramentas”) que elas possuem em vários domínios não linguísticos. Os adultos, então, possuem mais “dificuldades” do que as crianças no aprendizado de uma LA devido à manifestação de habilidades racionais que interferem na aprendizagem de uma LA e no uso de estratégias mais apropriadas para a sua aquisição (NEWPORT, 1990).

Cabe, aqui, também ressaltar, no entanto, que adolescentes e/ou adultos na maioria das vezes conseguem aprender uma LA mais tarde, pois possuem uma forte motivação, que pode ser pessoal ou econômica. Portanto, é possível observar que o fator idade, no que diz respeito a uma aprendizagem mais efetiva de LA, é ainda um assunto bastante controverso. O início da aprendizagem de uma LA durante os primeiros anos de vida, por si só, pode não ser, automaticamente, considerado um benefício. É necessário saber que fatores como motivação, auto-estima, confiança e personalidade tem influência decisiva nesse processo (BREWSTER, ELLIS & GIRARD, 2002).

Para Piaget (1971), o homem não é social da mesma maneira aos seis meses de idade ou aos vinte anos e, portanto, sua individualidade não pode ser vista do mesmo modo. Com isso, são definidos vários graus de socialização, que podem incluir a habilidade da fala. Um adulto, por vezes, pode criar certas barreiras psicológicas como, por exemplo, o medo de se expor frente aos outros e não sentir segurança em se comunicar em uma LA. Um adulto, ao aprender uma LA, também sente a necessidade de buscar sentido em sua língua materna como forma de ajuda imediata às suas necessidades de compreensão da LA, o que acaba por criar algumas barreiras e limitações no seu processo de aprendizagem.

O efeito da idade no aprendizado de uma LA pode existir. No entanto, é possível criticar a excessiva ênfase nos benefícios da aquisição prematura de uma LA no que diz respeito à existência de um “período crítico” ou “período sensível” para se acrescentar outra

variedade linguística, visto que muitos adultos conseguem atingir competência na língua-alvo mesmo que comecem a aprender uma LA após a puberdade. Acredito que, para justificar a inclusão do ensino de uma LA na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, o principal objetivo de tal ensino deve recair sobre o desenvolvimento integral da criança, favorecendo seu desenvolvimento social e convivência com colegas, e não apenas visar a aquisição de uma pronúncia igual à de um falante nativo.

Dentro dessa linha de pensamento, para Zilles (2006) é importante analisar se o ensino da língua inglesa, da maneira como está sendo desenvolvido, está trazendo benefícios à criança. Zilles (2006) cita a Declaração Universal dos Direitos da Criança como documento a partir do qual pode-se definir o que seria benéfico para a criança. A autora cita o documento, no qual consta que a criança deve ter proteção especial e que devem ser proporcionadas a ela oportunidades que facilitem o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade (ZILLES, 2006). Assim, os responsáveis pela educação das crianças têm um importante papel a desempenhar, visto que é deles a responsabilidade de zelar pelos melhores interesses delas. Segundo Zilles (2006), a educação precisa promover a cultura geral da criança. Pensando nessa promoção é que o ensino de uma LA para crianças se justifica, já que esse ensino precisa estar diretamente relacionado ao ensino de culturas que se constituem no uso da língua (ZILLES, 2006). O ensino de uma LA deve servir para ampliar a visão de mundo da criança sem deixar de considerar, é claro, seus próprios interesses, seus valores e constituição cultural.

De alguns anos para cá, ocorreram transformações e avanços significativos tanto na estrutura quanto no funcionamento da educação. Dentro dessas mudanças, é possível perceber o aumento da oferta e da procura de ensino de LAs para crianças – em especial da língua inglesa, como visto no capítulo 2 deste trabalho. Portanto, o ensino precoce de uma língua adicional vem com intuito de tornar a educação cultural mais concreta e significativa, auxiliando a criança, desde cedo, em suas relações culturais e sociais, possibilitando ao educando um desenvolvimento intelectual mais sólido. Mas, atualmente, estaria o professor de LA realmente preparado para tal trabalho?

O efeito da aprendizagem de uma LA por crianças depende de vários fatores como o tempo de exposição à língua-alvo, a qualidade e a variedade dessa exposição, a adequação dos objetivos ao contexto de ensino, como também a proficiência, as habilidades e conhecimentos do professor em relação aos modos como a criança pensa e aprende línguas (WOOD, 1998). Pensando que os cursos de Letras precisam se adaptar às novas necessidades e realidades na

atuação do ensino de LAs é que me faz querer defender a formação inicial de profissionais que também estejam aptos a atuar como professores de LA para crianças.

3.3 O ENSINO DE LA PARA CRIANÇAS: METODOLOGIA

De acordo com Vygotsky (1998), a linguagem é um instrumento social de comunicação que tem por função estabelecer relações entre os indivíduos. A aquisição da linguagem acontece através de interações e precisa de mediação social e cultural para que aconteça. Dessa maneira, é a interação entre a criança e um meio estimulante que a desperta para a aquisição da linguagem. Portanto, a criança não desenvolve sua competência em uma língua sozinha; a aquisição acontece em situações de comunicação construídas por aqueles que fazem parte do ambiente em que ela vive. A criança só se apropria de uma linguagem quando ela compreende o que pode fazer através dela.

A LA também deve ser vista como um instrumento social de comunicação e também deve ser ensinada como tal. O ensino de uma LA é um trabalho que deve contribuir para a vida sociocultural e linguística dos alunos e, por isso, ao desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, tem por objetivo o letramento crítico, a autonomia e, especialmente no caso da língua inglesa, o seu uso como língua franca. Está explícita nos PCNs e nos Referenciais Curriculares a concepção de uso de uma língua como forma de ação em sociedade.

Conforme visto no capítulo 2, o ensino de uma LA é componente curricular obrigatório a partir dos quatro últimos anos do ensino fundamental, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996). Os PCNs (BRASIL, 1998) ressaltam que o objetivo desta etapa escolar (ensino fundamental) é a formação de cidadãos. Esses cidadãos, em um mundo globalizado, necessitarão de ferramentas de acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que a sociedade oferece. Uma LA funcionaria como uma destas “ferramentas” que permitem aos indivíduos ampliarem suas visões sobre o mundo e suas maneiras de nele atuar.

Pelo fato de não existirem documentos específicos para o ensino de LA para crianças na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, e a implementação do ensino de uma LA ser opcional, pretendo me basear nos PCNs (BRASIL, 1998) e nos Referenciais Curriculares para o ensino fundamental, bem como em conhecimentos na área da pedagogia e em alguns estudos a respeito de metodologias a serem utilizadas na prática de ensino de LA para crianças.

No que diz respeito à metodologia, os PCNs (BRASIL, 1998) sugerem que as escolas assumam uma visão sociointeracional da aprendizagem e da linguagem, para que condições para o engajamento discursivo do aluno sejam criadas ao longo de cada ano escolar. O papel do professor seria o de estimular que relações entre a LA e a língua materna sejam feitas, ligando conhecimentos de estrutura das línguas, de mundo e de organização textual, conhecimentos estes que ajudam o aluno na construção social do significado (BRASIL, 1998).

A interação entre alunos e professores e entre os próprios alunos é ressaltada nos PCNs (BRASIL, 1998) como a forma de o conhecimento ser construído. Também é bastante mencionada a palavra “social”, o que chama a atenção para a importância da relação entre linguagem e sociedade, do trabalho com temas transversais, da discussão sobre inclusão e exclusão, diferenças, pluralidade, poder e interdisciplinaridade (BRASIL, 1998) como opções a serem trabalhadas no que se refere ao aspecto social do ensino e da aprendizagem de uma LA.

O respeito e a compreensão pelos limites e pelas particularidades das crianças também são indispensáveis para que as suas potencialidades sejam desenvolvidas dentro dos parâmetros do que essas estão aptas e prontas a apresentar. Uma educação mais específica para professores de LA que optam por trabalhar com crianças, então, se faz necessária, além de mais oportunidades dentro do curso de Letras que dêem a esses profissionais um maior suporte teórico sobre o desenvolvimento infantil, e que os ajude a tomar decisões no cotidiano do ambiente escolar. Por isso, particularmente, no que diz respeito à formação do professor de LA para crianças, algumas características lhes devem ser peculiares.

Pires (2001) afirma que é importante o professor conhecer as características infantis, já que muitas das técnicas e atitudes referentes ao ensino de adolescentes, jovens e adultos podem não ser adequadas no ensino de crianças. Portanto, o ensino de uma LA deve levar em consideração a faixa etária do aluno, pois idades diferentes requerem métodos e abordagens de ensino diferentes.

Teachers and parents can often judge very well what their children cannot or cannot yet do or understand. Even though children are unique learners, they also show some characteristics in common with their peers. When parents of similar-aged children talk together they often realize that their children act similarly in a range of situations. For example, parents of five-year-old children use similar arguments in conversations or enjoy very similar games, activities, and jokes (PINTER, 2006).

Portanto, o professor de LA que optar por trabalhar com crianças, precisa se familiarizar com as teorias de Piaget. Dentre as implicações dos estudos de Piaget (1923), segundo Cameron (2001) para a aquisição de uma LA, temos a importante ideia de que a criança é um aprendiz ativo e pensante, que constrói seu conhecimento a partir de seu trabalho com objetos e ideias. Sobre isso, Cameron (2001) diz que:

children also seek out intentions and purposes in what they see other people doing, bringing their knowledge and experience to their attempts to make sense of other people's actions and language. Realising that children are active 'sense-makers', but that their sense-making is limited by their experience [...] (CAMERON, 2001).

Se levarmos em consideração a ideia de Piaget (1971), de que crianças se adaptam através de experiências de contato com objetos em seu ambiente e vice-versa, podemos observar que o ambiente no qual as crianças estão inseridas é o cenário para o seu desenvolvimento, visto que ele oferece a elas oportunidades para que possam agir (PIAGET, 1971). Tomando essa ideia metafóricamente e a transferindo para o mundo da aprendizagem, é possível se pensar na sala de aula e em atividades a serem desenvolvidas dentro dela que considerem a criação e o oferecimento de oportunidades para a aprendizagem dos alunos (CAMERON, 2001).

Vygotsky (1962), por sua vez, ao considerar o discurso inicial de crianças e o desenvolvimento deste para a linguagem, distingue a conversa que a criança produz “para fora” (do inglês, *outward speech*) e o que se passa na mente dela. A criança começa a se comunicar através de palavras únicas, mas essas palavras transmitem mensagens inteiras. Por exemplo:

when a child says *juice*, s/he may mean *I want some more juice* or *my juice has split*. As the child's language develops, the whole undivided thought message can be broken down into smaller units and expressed by putting together words that are now units of talk (CAMERON, 2001).

Assim como Vygotsky (1962), mas principalmente como Cameron (2001), considero a importância da *palavra* como unidade para o ensino de uma LA, pois as palavras possuem um significado especial para as crianças nesse processo.

The word is a recognizable linguistic unit for children in their first language and so they will notice words in the new language. Often too we teach words in the new language by showing them objects that they can see and touch, and that have single word labels in the first language. From their earliest lessons, children are encouraged to think of the new language as a set of words, although of course this may not be the only way they think of it (CAMERON, 2001).

Muito das teorias de Vygotsky pode auxiliar os professores de LA para crianças e embasar melhor seus conhecimentos teóricos sobre o ensino de línguas para o público infantil. De acordo com Cameron (2001), “in deciding what a teacher can do to support a learning, we can use the idea that the adult tries to mediate *what next it is the child can learn*; this has applications in both lesson planning and in how teachers talk to pupils minute by minute” (CAMERON, 2001).

Vygotsky, concordava com o fato de que as crianças constroem conhecimento por si mesmas e que elas têm participação ativa no processo de aprendizagem (PINTER, 2006). Contudo, Vygotsky ressalta que o ambiente social tem um importante papel a desempenhar nesta aprendizagem. De acordo com Pinter (2006), Vygotsky, em seus estudos, não estava interessado em qual estágio piagetiano a criança pertencia, mas sim no potencial de aprendizagem dela, reconhecendo o fato de que todas as crianças eram aprendizes únicas. Ele estava interessado em explorar o que cada criança era capaz de alcançar com o apoio e a ajuda de alguém que possuísse mais conhecimento.

Assim surgiu o conceito mais famoso de Vygotsky: a “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). Esse conceito descreve a ‘zona’ entre o conhecimento atual da criança e o potencial de conhecimento que pode ser alcançado com a ajuda de um colega mais experiente ou com a ajuda de um adulto. Para Vygotsky, trabalhar dentro da ZDP significa trabalhar em um “terreno fértil” para que a aprendizagem aconteça. O professor, assim, partiria do conhecimento que a criança já possui e, cuidadosamente, iria “edificando” mais conhecimentos sobre ele, de acordo com as necessidades imediatas da criança para que ela possa levar sua aprendizagem adiante (PINTER, 2006).

Quando essa ajuda é provida de uma maneira sistemática, ela é comumente referida como ‘andaime’ (do inglês, ‘scaffolding’). Segundo a teoria de andaimes de Bruner, quando as crianças começam a aprender, dependem daqueles que possuem mais conhecimento ou competência do que elas em algumas áreas. Assim, as crianças precisam da ajuda e do apoio de seus pais e de seus professores até que se tornem cada vez mais independentes, à medida que amadurecem. (CAMERON, 2001).

Wood (1998) sugere que os professores podem ajudar as crianças de várias maneiras: estando atentos para o que é relevante; sugerindo, elogiando o que é significativo, proporcionando atividades centradas. Professores também podem adotar estratégias úteis, tais como incentivar testes, ensaios, repetições e, também, serem explícitos sobre a organização

das atividades. Poderão, ainda, lembrar os alunos de todas as tarefas e os objetivos a serem cumpridos, criando modelos das atividades ou oferecendo parte delas (WOOD, 1998).

Pensando no que foi discutido até agora e no uso de uma língua para práticas sociais diversas, acredito que uma aula de LA para crianças deva estar centrada em atividades que proporcionem diferentes usos da língua em diferentes situações sócio-discursivas que estejam atreladas às capacidades da criança (ou seja, o que ela consegue fazer), para que ela, então, possa compreender e assimilar informações, sentidos e experiências. Sendo assim, o professor de LA para crianças precisa levar em consideração todos os possíveis aspectos que a aprendizagem de LA pode proporcionar ao seu aluno, e então buscar os caminhos para que as suas aulas e suas atividades proporcionem ao aprendiz o desenvolvimento desses conhecimentos e habilidades.

Com a minha experiência em ensinar a língua inglesa para crianças, pude observar, durante mais de quatro anos, que elas tentam decodificar a linguagem através de observação, interação, experimentação e repetição. Assim, compreendi que os enunciados a serem utilizados para com elas precisam estar arraigados à vivência das mesmas, bem como elas sempre precisarão de algum tipo de material de apoio que seja concreto, manipulável, visível, de alguma forma demonstrável ou ligado a algum tipo de sentimento que ela seja capaz de reconhecer.

Aprendi também que, por causa da necessidade de se comunicar, a criança aprende a falar. Através do processo de entender e de se fazer entender, as crianças são capazes de construir um entendimento muito rico que lhes permite compreender estruturas gramaticais e linguísticas na LA, sem que essas lhes sejam explicadas previamente. Através de manifestações intuitivas e de interações na língua alvo, elas acabam por absorver estruturas de uma LA naturalmente. Isso explicaria algumas dificuldades encontradas por adultos na aquisição de uma LA que recorrem à sua língua materna para entender estruturas que são peculiares à LA.

Acredito que o uso de gestos e de expressões corporais associados à fala, bem como afeto, também são muito importantes durante as aulas de LA para crianças. Gestos, quando repetidos juntamente com a fala, acabam por se tornar signos para as crianças e as auxiliam no entendimento do que é dito pelo professor.

Também acredito que quanto mais cedo as crianças começarem a aprender uma LA e quanto mais tempo elas forem expostas à língua-alvo, mais tempo elas terão para dedicar-se a tal aprendizado, acumulando, portanto, um conhecimento mais amplo e mais sólido. Pinter (2006, p. 38) afirma que existem algumas boas razões para que as crianças sejam beneficiadas

pelo ensino de uma LA. Essa autora argumenta que as principais expectativas e objetivos dos programas de ensino de LA para crianças normalmente abrangem o desenvolvimento de habilidades básicas de comunicação, motivam e estimulam as crianças de forma divertida, natural e prazerosa e promovem o contato com outras culturas, além de ser uma atividade que desenvolve as habilidades cognitivas e a consciência metalinguística da criança, encorajando-a a “aprender a aprender”.

A motivação também é algo muito importante na aprendizagem de uma LA, especialmente para crianças. A motivação das crianças, principalmente das menores, tende a ser mais difusa e menos intrínseca. Tanto o professor quanto a própria LA, os colegas, as atividades, os brinquedos, os materiais utilizados nas aulas e o próprio ambiente de aprendizagem podem motivá-las (CAMERON, 2001). Apesar de o professor não possuir o controle sobre todas as variáveis que podem vir a motivar as crianças, ele pode, no entanto, contribuir para que elas se sintam motivadas em suas aulas. O professor pode contribuir para essa motivação transformando a sala de aula em ambiente de apoio no qual os alunos se sintam envolvidos e sejam estimulados a interagir em atividades próprias para sua idade, cultura e interesses.

A afetividade também é um aspecto importante a ser considerado no ensino de LA para crianças. De acordo com Henry Wallon (1981), as crianças apropriam-se de uma linguagem imitando as pessoas pelas quais se sentem atraídas, e isso começa a acontecer conforme os progressos das suas atividades práticas começam a se manifestar. De acordo com o autor, a origem da linguagem está no ato motor da criança, e as funções de expressão são o que a antecede, da mesma forma que o simulacro indica seu aparecimento. No início, a linguagem da criança mostra a característica central de seu pensamento: o sincretismo. O que Wallon chama de sincretismo é a característica que se apresenta na linguagem da criança e que está presente em seu pensamento (WALLON, 1981, apud SILVA, 2009). É, em consequência dessa característica, que a criança compreende as situações e os eventos de maneira justaposta e ainda não consegue observar as relações lógicas entre eles, o que as faz se perderem em detalhes, comprovando que a criança possui uma maneira de pensar mais detalhada do que o adulto.

Com a finalidade de descrever o pensamento da criança, Wallon o compara ao pensamento do adulto. O pensamento de um adulto atua por análise e síntese, denominando, enumerando e decompondo os objetos e situações e os recompondo. Como manifestação do referido sincretismo, a linguagem da criança se manifesta em um ajustamento ainda não imediato ao objeto a que se refere. As frases, assim, são formadas pela criança a partir de

uma palavra ou de uma sílaba repetida, e são imperativas ou optativas, e os sentidos dados a elas são circunstanciais: acabam sendo mais a manifestação do entusiasmo e da afetividade dela do que propriamente das características do objeto. A linguagem da criança, então, se origina no ato motor. Após exercer controle sobre o ato motor, a linguagem institui uma relação de reciprocidade com o pensamento da criança (SILVA, 2009).

Além da afetividade, jogos, brincadeiras, histórias e músicas são, também, muito importantes no ensino-aprendizagem de uma LA para crianças. Isso porque tais práticas podem ser consideradas atividades sociais, que propiciam e desenvolvem o uso da linguagem de maneira culturalmente organizada. Cameron (2001) aponta que, através do jogo, as crianças podem descobrir, experienciar e interagir com o meio. A autora também ressalta que a brincadeira precisa ser mais do que apenas divertida, com a finalidade de que o ensino de LA exerça seu papel formador. Dessa maneira, jogos e brincadeira devem ser utilizados como atividades didáticas que se integrem ao conteúdo proposto, a fim de que contribuam significativamente para o ensino-aprendizagem de LA. Para Silva (1997, p.3), jogos e brincadeiras são capazes de oportunizar às crianças a negociação de significado, já que são promotores de “situações em que as crianças precisam e querem se comunicar para terem a sua participação garantida” (SILVA, 1997, p.3). Brincar é parte integrante e vital do processo de aprendizagem, o que remete à concepção vygotskiana da brincadeira como ferramenta mediadora do desenvolvimento da criança. Portanto, excluir jogos e brincadeira das salas de aula de LA para crianças é o mesmo que privá-las de uma ferramenta importante e fundamental para sua compreensão de mundo.

As histórias possuem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem de LA para crianças, pois “contar histórias é uma forma de brincar” (SILVA, 1997, p.32). As crianças, quando estão envolvidas na ação de (re)contar histórias, brincam de ser e/ou imitar personagens, tentam adivinhar o irá acontecer e, até mesmo, brincam de contar a história. Bem como ocorre com o jogo ou com a brincadeira, o ato de contar histórias é algo convencionalmente constituído pela sociedade, possui regras a serem seguidas, é promotor do trabalho colaborativo e é capaz de exercitar o imaginário da criança. (Brewster, Ellis & Girard, 2002, p.186) avaliam as histórias como sendo motivadoras de aprendizagem e muito ricas em seu potencial de criar experiências com a linguagem. Eles também as descrevem como práticas divertidas e desafiadoras.

No que diz respeito às músicas, cantigas e canções, (Brewster, Ellis & Girard, 2002, p.162) afirmam que a sua natureza repetitiva e rítmica delas é um ótimo veículo para o ensino de uma LA para crianças. Os autores asseveram que a utilização de músicas, canções, cantigas

e rimas no ensino de LA para crianças pode ser considerada uma fonte de recursos linguísticos, cognitivos, afetivos e sócio-culturais, que são objetivos estabelecidos pelas diretrizes nacionais para o ensino em questão, já antes apontados. O uso de músicas, canções, cantigas e, também de rimas é, ainda, muito benéfico para práticas da pronúncia, acentuação, entonação e ritmo.

Através desses tipos de recursos, é possível desenvolver a prática integrada das habilidades e criar um ambiente de repetição natural da língua-alvo, o que propicia e favorece o desenvolvimento da memória, da concentração e da coordenação da criança (Brewster, Ellis & Girard, 2002). O professor de LA para crianças, ao fazer o uso de músicas em sala de aula pode motivar e encorajar seus alunos a cantar na língua-alvo. Esse tipo de abordagem permite a ele abordar questões relacionadas à identidade e à auto-estima da criança, auxiliando-a a trabalhar sua interculturalidade no processo de aprendizagem de LA.

Também de acordo com Brewster, Ellis e Girard (2002, p.168), músicas são extremamente “flexíveis”, vantagem que permite o seu uso em diversos momentos da aula e com propósitos variados. Músicas no ensino de LA para crianças são facilmente adaptáveis e ainda servem para que a afetividade seja trabalhada durante as aulas (Brewster, Ellis e Girard, 2002). Portanto, jogos, brincadeira, músicas, rimas e histórias são atividades que precisam estar incluídas nas aulas de LA para crianças, pois elas divertem, ensinam e motivam.

Dentre os aspectos, estudos e teorias que influenciam o ensino de LA para crianças, penso que esses sejam bastante relevantes para tal prática. Acredito que ensinar uma LA para crianças também não depende apenas do conhecimento específico sobre o seu desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e linguístico. Um perfil apropriado, construído através de uma formação sólida, na qual um profundo conhecimento da língua a ser ensinada está incluído, ao meu ver, também se faz necessário.

4. O PROFESSOR DE LA PARA CRIANÇAS

Neste capítulo, apresentarei alguns aspectos que considero importantes quanto à formação e ao perfil desejáveis ao professor de LA para crianças. Também procurarei apresentar sugestões, dentro do possível, a fim de poder contribuir para a formação de novos professores de LA que optam por trabalhar com crianças.

4.1 A FORMAÇÃO DESEJÁVEL AO PROFESSOR DE LA PARA CRIANÇAS

A formação do professor de LA que trabalha junto ao público infantil é um assunto que precisa ser discutido devido à falta de cursos específicos que preparem esse profissional para o trabalho com crianças. Especificamente em Porto Alegre, as escolas particulares vêm introduzindo, facultativamente, o ensino de LA na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental; alguns cursos livres de línguas oferecem cursos de LA para crianças a partir de dois ou três anos de idade, nas escolas estaduais a partir do 6º ano do ensino fundamental, e nas escolas municipais a inclusão de uma LA é feita no 4º ano do ensino fundamental, ou seja, no início do II ciclo dessa etapa escolar.

A prática docente diferencia-se de outras práticas educativas, tais como as que acontecem no ambiente familiar, através da mídia, do lazer e demais formas de convívio e interação sociais, por ser uma prática de natureza intencional e planejada. O professor e a escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos que sejam capazes de agir em sociedade, tornam-se responsáveis por essa formação. Para isso, é necessário que tanto a instituição escolar quanto o professor garantam um conjunto de práticas bem planejadas com o intuito de facilitar que os alunos se apropriem dos conteúdos de forma construtiva e crítica. Portanto, este trabalho vem propor a necessidade de haver, em algum momento da formação do professor de LA, uma melhor fundamentação teórica sobre como trabalhar com o público infantil.

No terceiro semestre do curso de licenciatura em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul comecei a lecionar uma LA para crianças. Apesar de recebido treinamento específico para este trabalho por parte da empresa que me contratou, senti necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre o que envolve o ensino de LA para crianças. Acredito que o professor precisa refletir sobre sua prática e ir atrás do que sente falta em sua formação. Algumas vezes, durante a graduação, busquei no curso de Pedagogia algum embasamento

teórico sobre a prática de ensinar crianças. Por vezes, porém, não obtive sucesso ao pedir matrícula em disciplinas extracurriculares. Entendo que são poucas as vagas oferecidas e que tais disciplinas são obrigatórias dentro do curso de Pedagogia, mas acredito que elas poderiam ter acrescentado mais conhecimento à minha formação.

Gimenez e Cristovão (2004, p.86), apontam que “não há projeto mais legítimo do que promover a formação dos profissionais que estarão educando as futuras gerações”. Assim sendo, penso que alguns aspectos referentes ao currículo dos cursos de Letras poderiam ser (re)pensados, com a finalidade de que os professores em formação inicial estejam melhor preparados e prontos para lidar com mais um dos atuais desafios do cenário da educação: o ensino de LA para crianças. A justificativa para isso seria que, por um lado, existe a procura e a oferta deste ensino e necessita-se de profissionais capacitados para isso. Por outro, existem lacunas ainda não preenchidas na formação de professores de LA que decidem trabalhar com crianças.

Portanto, além de todos os estudos citados neste trabalho, o professor que opta por trabalhar junto ao público infantil e primeiros anos do ensino fundamental, precisa ter alguns diferenciais que irão lhe auxiliar em seu trabalho com as crianças. Este professor deve ser possuidor de formação ética e competência na especialidade de sua tarefa. A educação infantil possui objetivos específicos e diferenciados daqueles do resto da educação básica. Assim, o professor que atua na educação infantil também precisaria possuir um perfil distinto do perfil do professor que atua no resto do ensino básico. Mas, então, qual seria essa formação?

Segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC), a formação exigida para um professor varia de acordo com a área na qual ele pretende atuar. Assim:

- **licenciaturas:** os cursos de licenciatura habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. São cursos superiores de graduação que formam profissionais licenciados em Química, Física, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia.
- **normal superior:** curso superior de graduação, na modalidade licenciatura. Tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.
- **magistério:** não é curso superior, mas de nível médio. Habilita o professor para lecionar na Educação Infantil.
- **pedagogia:** o curso de Pedagogia é um curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano). É aquele professor que assume integralmente o currículo da série. Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores.
- **bacharelado:** os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar. São cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica. E para

lecionar no Ensino Superior exige-se que o profissional tenha, no mínimo, curso de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização).⁸

Para que possa atuar na educação infantil, “o professor deve ter formação em curso de licenciatura com graduação plena, admitida como formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal (magistério)” e o educador assistente “deve ter concluído o ensino fundamental, com curso de capacitação em educação infantil de no mínimo 100 horas, registrado na Secretaria Municipal de Educação”. Para que se possa atuar como professor nos primeiros anos do ensino fundamental também é necessária a graduação em Pedagogia. Mas qual seria a formação ideal, se o professor de LA para crianças precisa ter conhecimentos específicos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e também precisa ter competência linguística na língua que opta por ensinar?

No Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998) encontram-se alguns desses fatores que definem o perfil desejado para o professor que trabalha junto ao público infantil. Isso indica um professor que possa lidar com conteúdos de naturezas diversas e que tenha domínio de conceitos e habilidades necessários para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças no sentido de lhes garantir o direito à infância. De acordo com o documento, o ensino está dividido por idade (crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos) e se realiza em dois campos de experiências: formação pessoal e social e conhecimento de mundo, que são construídos quando linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, música, artes visuais, movimento, identidade e autonomia são trabalhados (BRASIL, 1998).

Os cursos de Letras, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), buscam formar profissionais com os conhecimentos necessários para que possam desempenhar a profissão a partir do 6º ano do ensino fundamental. Heberle e Meurer (2001) retomam Richards (1998) e concentram em seis dimensões as atividades docentes que o professor de LA precisa ter: habilidade comunicativa, que envolve habilidades gerais de comunicação, proficiência linguística e conhecimento prático; conhecimento teórico; habilidade de ensinar; argumentação pedagógica e tomada de decisão e conhecimento contextual. Esses são saberes gerais ao professor de LA. No entanto, existem saberes específicos relativos à educação infantil e aos professores que optam por trabalhar com crianças. Para Paiva (2006, p.11) “formar o professor é estratégico,

⁸ Site do Ministério da Educação (disponível em <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>), acesso em 25/10/12.

por atravessar todos os setores da sociedade e por conter, em seu âmago, a questão do projeto de sociedade que se almeja para o país, pois o professor molda gerações”.

Ao caracterizar a formação do professor de inglês, Araújo (2003, p. 89) diz que ele “precisa ter um bom conhecimento da língua inglesa e de teorias sobre os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e saber transmiti-los bem”. O autor afirma isso, especificamente, sobre o professor de língua inglesa, mas acredito que isso seja necessário a qualquer professor de LA. Então, penso que a melhor opção seria os profissionais das licenciaturas em línguas modernas terem acesso opcional a algumas disciplinas do curso de Pedagogia.

No que diz respeito à didática do ensino de LA para crianças, não há atenção específica para essa faixa etária na maioria dos cursos de licenciatura em Letras, por não ser previsto o ensino de LA antes do 6º do ensino fundamental, o que resulta em poucas oportunidades dentro do curso nas quais se pode estudar e discutir técnicas, métodos, planejamento de conteúdos e avaliação no ensino de uma LA para crianças da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Na realidade, são poucas as disciplinas dentro do curso de licenciatura em línguas modernas que propõe a discussão sobre práticas de ensino propriamente: estágios obrigatórios (I e II), didática da língua que se pretende ensinar, ensino e aprendizagem de língua estrangeira (I e II). Para os alunos que desejam obter licenciatura dupla (em língua portuguesa e uma LA), então, essa discussão fica ainda mais escassa, na medida em que não lhes é oferecida a disciplina de ensino e aprendizagem de língua estrangeira II.

Entendo que, apesar da riqueza e da qualidade da formação no curso de Letras, somos seres em constante formação e, portanto, estamos longe de possuir conhecimento pleno sobre todas as áreas nas quais estamos habilitados a atuar. Por isso, de acordo com Freire (2007), “consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Dessa forma, se algumas disciplinas do curso de Pedagogia fossem abertas aos alunos de licenciatura em línguas modernas do curso de Letras, os futuros professores de LA poderiam optar por cursá-las, caso as considerem necessárias.

Procurei, então, no curso de Pedagogia da universidade, me baseando em objetivos e súmulas, disciplinas que poderiam auxiliar o professor de LA para crianças a desenvolver melhor sua prática. No quadro que segue encontram-se dez disciplinas do curso de graduação de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as quais acredito que podem ter alguma relevância para a formação do professor de LA para crianças, tendo em vista tudo o que foi discutido até agora neste trabalho.

Disciplinas do curso de Pedagogia relevantes para a formação do professor de LA para crianças	Súmula da disciplina
EDU 03050 - Infâncias de 0 a 10 anos	Reflexões teóricas sobre o processo de produção das infâncias e análise de seus efeitos na educação das crianças. Caracterização de diferentes infâncias em nossa sociedade e seus modos de educação.
EDU 01049 – Jogo e Educação	Estudo teórico-prático do jogo, do brincar e da brincadeira nas diversas fases do ciclo evolutivo e suas relações com a pesquisa e as práticas educacionais.
EDU 01047 - Psicologia da Educação: Desenvolvimento	Estudo da estruturação psíquica do sujeito das aprendizagens, em todas as fases do ciclo evolutivo, destacando os aportes da teoria psicanalítica, contextualizando suas implicações para a pesquisa e as práticas educacionais. Pré-requisito(s): EDU 01044 - Psicologia da Educação: Introdução
EDU 03055 - Ação Pedagógica com Crianças de 0 a 10 anos	Reflexões teórico-práticas e organização do trabalho educativo para a faixa etária de 0 a 10 anos. Implicações da ação pedagógica nas interações entre docentes, crianças e comunidades. Pré-requisito(s): EDU 03050 - Infâncias de 0 a 10 anos
EDU 02053 - Linguagem e Educação I	Linguagens verbais e não-verbais. Teorias de aquisição da linguagem oral e escrita. Desenvolvimento da linguagem: fonológico, lexical, sintático, pragmático e discursivo. Enfoque investigativo e pedagógico. Pré-requisito(s): EDU 02051 - Análise e Produção do Texto Acadêmico
EDU 02057 - Linguagem e Educação II	Alfabetismos: abordagem histórica dos conceitos e dos métodos. Letramentos: escolar e social. Enfoque investigativo e pedagógico. Pré-requisito(s): EDU 02053 - Linguagem e Educação I e EDU 03058 - Literatura e Educação
EDU 02058 – Educação e Teatro	Princípios dramáticos e a linguagem teatral em espaços e tempos escolares, enfocando as particularidades dos processos de improvisação teatral, suas diferentes modalidades e a construção de conhecimento. Cultura teatral e integração entre fazer, compreender e apreciar teatro. Pré-requisito(s): EDU 03058 - Literatura e Educação
EDU 03061 - Educação Musical	Educação Musical em espaços e tempos escolares. Experiências práticas e fundamentação teórico-metodológica para a ação docente. Pré-requisito(s): EDU 03058 - Literatura e Educação
EDU 01051 - Psicologia da Educação: Aprendizagem	Estudo das teorias psicológicas de aprendizagem, destacando as teorias interacionistas e suas contribuições para a pesquisa e as práticas educativas. Pré-requisito(s): EDU 01044 - Psicologia da Educação: Introdução e EDU 01047 - Psicologia da Educação: Desenvolvimento
EDU 02060 - Linguagem e Educação III	Conceitos e princípios básicos para o ensino da linguagem nos anos iniciais. Leitura. Produção textual.

	Análise lingüística oracional/textual. Propostas pedagógicas. Avaliação. Pré-requisito(s): EDU 02057 - Linguagem e Educação II
--	--

Tabela 3. Disciplinas relevantes para a formação do professor de LA para crianças do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e respectivas súmulas

Penso que seja ainda bastante difícil tentar traçar uma formação para os professores de LA para crianças. O desejável seria que eles tivessem a seu alcance todos os conhecimentos, metodologias, materiais, estudos, teorias que envolvem tal prática durante a sua formação inicial. Seria interessante que o currículo de licenciatura em línguas modernas do curso de Letras, assim como os outros cursos de licenciatura da Universidade, possuíssem uma estrutura um pouco mais flexível, o que possibilitaria uma gama maior de informações e opções de conhecimento ao futuro professor.

4.2 O PERFIL DESEJÁVEL AOS PROFESSORES DE LA PARA CRIANÇAS

Visto que professores de LA para crianças precisam desenvolver habilidades específicas para que possam desempenhar seu papel satisfatoriamente, além de possuir conhecimento da língua que ensina – ser um falante competente tanto linguística quanto sócio-culturalmente na língua-alvo –, o professor de LA para crianças deve ser capaz de auxiliar no processo de letramento da criança na LA, ou seja, precisa ter conhecimentos no que diz respeito a como a criança se desenvolve, pensa e aprende línguas, bem como ter conhecimento sobre os aspectos e fatores que a motivam. Dentre as habilidades e competências desejadas a um professor de LA para crianças discutidas até agora, que envolvem o domínio tanto dos aspectos ligados ao ensino de uma LA quanto da pedagogia utilizada na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, seria possível traçar um perfil ideal para esse professor?

No que diz respeito às competências e saberes necessários ao professor de LA para crianças, de acordo com tudo o que foi exposto e discutido até aqui, posso tomar todos esses estudos, objetivos de ensino, metodologias, etc. como referencial para tentar apontar algumas características que devem ser comuns e desejáveis a esses professores. Pelo fato de ser um trabalho que envolve o ensino de línguas, penso não haver dúvidas de que esse profissional precisa ter a licenciatura em Letras – mais especificamente, na língua que pretende ensinar,

visto que é fundamental que tenha domínio do conteúdo a ser ensinado e possuir competência comunicativa na língua-alvo.

Também é importante conhecer teorias da aprendizagem de línguas e sua aplicação em sala de aula. Ele precisa saber como mediar o conhecimento da criança e como proporcionar interações significativas e de qualidade durante o processo de ensino e aprendizagem de LA. Para que isso seja possível, esse professor precisa ter, como parte de sua formação, o conhecimento de metodologias específicas sobre o ensino de LA para crianças. Ou seja, durante sua formação, esse professor precisa desenvolver certas habilidades e conhecimentos específicos que diferem daqueles necessários para ensinar uma LA a um adulto, por exemplo.

O desenvolvimento intelectual da criança, a capacidade de concentração desta (geralmente curta), os estímulos a serem dados durante o processo de ensino e aprendizagem, o respeito aos fatores afetivos no ensino e o uso significativo e autêntico da linguagem são aspectos que dizem respeito ao conhecimento do desenvolvimento infantil e das características das diferentes faixas etárias, saberes esses também indispensáveis ao profissional que opta por trabalhar com crianças.

O reconhecimento da importância das histórias, rimas, músicas, jogos e brincadeiras no ensino de uma LA também se faz necessário, pois tais práticas podem ser consideradas atividades sociais. Essas práticas envolvem o uso da linguagem – que é culturalmente organizado e segue padrões convencionais (interativo, processual, flexível e dinâmico) –, além de serem atividades que motivam as crianças durante o processo de aprendizagem da língua.

A motivação, por sua vez, é essencial à aprendizagem de uma língua. Um professor que motiva consegue desenvolver laços afetivos com seus alunos e acaba criando um espaço agradável para que a aprendizagem ocorra, um espaço no qual existe afeto, confiança, admiração e respeito. O respeito pela criança e pelo seu modo de aprender são, talvez, os principais aspectos a serem levados em consideração quanto ao perfil do professor de LA para crianças. Um dos maiores equívocos que um professor pode cometer é o de ensinar crianças como se fossem adultos em miniatura.

As características que foram apresentadas até aqui podem ser resumidas na ilustração a seguir:



Figura 2. O perfil desejável ao professor de LA para crianças

Acredito que todas essas informações, concomitantemente à revisão de teorias, estudos e metodologias apontadas por mim neste trabalho, podem ajudar a traçar o complexo perfil desejável aos professores de LA para crianças. Há de se acrescentar a tudo isso que gostar do que se faz é, também, de extrema importância. Ao pensar nisso, lembro de Paulo Freire quando diz que “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (Freire, 2007). E é por isso que resolvi desenvolver este trabalho: por gostar do que faço e ver no meu trabalho a possibilidade de significar e servir de bom exemplo aos meus alunos, a fim de poder ajudá-los de maneira positiva durante seu crescimento e formação como cidadãos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da área de ensino e aprendizagem de uma LA encontramos, durante os últimos anos, novos desafios que colocam os professores e pesquisadores dessa área diante de novas propostas de ensino. Dentre essas propostas está o ensino de LA para crianças, que vem sendo realizado no mundo todo durante as últimas décadas. O objetivo desse trabalho foi o de propor uma reflexão sobre a necessidade de se pensar sobre a formação e o perfil desejáveis ao professor de LA para crianças, tendo em vista o aumento na procura do ensino de LA para crianças nos últimos anos.

O número de pais que matriculam seus filhos pequenos em escolas que oferecem o ensino de LA, especialmente da língua inglesa, tem aumentado constantemente. Atualmente, o ensino de LA para crianças é uma realidade em nosso país. Entretanto, o ensino cada vez mais precoce de uma LA é um fenômeno visto, praticamente, apenas no âmbito do ensino privado.

Eis que surge, então, num novo mercado de trabalho a ser a preenchido no âmbito do ensino de LA. Dentre os principais objetivos do ensino de uma LA para crianças, saliento a possibilidade de interação com outra(s) cultura(s) através de uma nova língua, a ampliação de horizontes e o desenvolvimento da consciência do outro. Por isso, o ensino de LA para a criança também precisa levar em consideração o desenvolvimento intercultural da criança para que seja inserido na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental de maneira significativa.

Dentre as atenções especiais a serem dadas pelo professor de LA para crianças, no que diz respeito à sua prática em sala de aula, a que considero como sendo umas das mais importantes parte das concepções de Lev Vygotsky (1998), que apresenta as relações sociais no espaço educacional como fator fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Conforme os indivíduos se relacionam, eles necessitam expressar-se verbalmente e, assim, acabam construindo uma relação de troca de informações que facilita a compreensão de sentidos e de conhecimentos (VYGOTSKY, 1998).

Neste trabalho, portanto, procurei apresentar e discutir alguns aspectos, estudos e metodologias a respeito do ensino de LA para crianças, bem como acerca da formação e do perfil desejáveis ao professor de LA que trabalha ou que pretende trabalhar com o público infantil. Minha motivação para escrever este trabalho é a busca por um ensino de mais qualidade e mais efetivo no contexto em questão. Dessa maneira, penso ser importante que a discussão sobre a formação desse profissional seja feita.

No Brasil, ainda existem poucas pesquisas ou estudos acerca do tema. Assim, espero que este trabalho possa contribuir, de alguma forma, para a formação de professores que pretendem atuar ou que já atuam no ensino de LA para crianças. Trata-se de um assunto bastante amplo, e com muitas possibilidades de pesquisas.

A falta de embasamento teórico sobre o ensino de LA para crianças dentro do currículo do curso de Letras, com foco nos interesses e habilidades das crianças em diferentes faixas etárias, acaba por aumentar a probabilidade de que atividades inapropriadas à idade dos alunos sejam propostas pelo professor. Por isso, procurei problematizar, neste trabalho, as possíveis dificuldades encontradas pelo professor de LA para crianças ao longo de seu processo de formação, levando em consideração reais oportunidades de trabalho encontradas atualmente.

Penso, então, que no que diz respeito à tentativa de se construir um perfil desejável do professor de LA para crianças, mais estudos e pesquisas ainda precisam ser desenvolvidos a fins de que, cada vez mais, professores de LA que optam por trabalhar com o público infantil possam refletir a respeito de sua formação e docência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. D. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. **Ensinando e aprendendo inglês na Universidade**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

BIALYSTOK, E. Bilingualism: The good, the bad and the indifferent. **Bilingualism: language and cognition**, v 12 (1), 2009, 3-11.

BIALYSTOK, E. Aquisição do Segundo idioma e bilinguismo na primeira infância e seu impacto sobre o desenvolvimento cognitivo inicial. In: TREMBLAY, R. E.; BOIVIN, M.; PETERS, R. De V. (Eds.) **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]**. Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2011:1-5. Disponível em: <http://www.encyclopediacrianca.com/documents/BialystokPRTxp1.pdf>. Consultado [14/12/2012].

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide. New Edition**. London: Penguin, 2002.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy**. 2nd ed. San Francisco: State University, 2001.

CAMERON, L. **Teaching languages to Young Learners**. Cambridge: CUP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 42, 53.

GARCIA, B. R. V. O ensino de inglês para crianças nas concepções da mídia. In: _____; CUNHA, C. L.; PIRIS, E. L.; FERRAZ, F. S. M.; GONÇALVES SEGUNDO, P. R. (Eds.) **Análises do Discurso: o diálogo entre as várias tendências na USP**. São Paulo: Paulistana Editora, 2009. Disponível em: http://www.epedusp.org/livro_eped_I/17.pdf . Consultado [23/12/2012].

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second language acquisition. An introductory course**. 3rd edition. Routledge, 2008, p. 395-446.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v 4 (2): 85-95, 2004.

HEBERLE, V. M.; MEURER, J. L. In: FORTCAMP, M. B. M.; XAVIER, R. P. (Eds.). **EFL teaching and learning in Brazil, theory and practice**. Florianópolis: Insular, 2001.

LEE, W. K. Primary English Language Teaching in Korea: Bold risks on the national foundation. In: ENEVER, J.; MOON, J.; Raman, U. (Eds.) **Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives**. Reading, UK: Garnet Education, 2009.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. M. **How languages are learned**. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LONG, M.H. **Maturational constraints on language development**. **Studies in second language acquisition**, v 12, 251-285, 1991.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806 – 275x

NEWPORT, E. Maturacional constraints on language learning. **Cognit Sci**, v 14: 11-28, 1990.

PAIVA, V. L. M. **Autonomia e Complexidade. Linguagem e Ensino**. 9/1: 77-128, 2006.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.

PINTER, A. M. **Teaching Young Language Learners**. Oxford: OUP, 2006.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

PIRES, S. S. Ensino de inglês na educação infantil. In SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Eds.) **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SANTANA, A. P. Idade crítica para aquisição da linguagem. **Distúrbios da Comunicação**, v 16 (3): 343-354, 2004.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Eds.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

SILVA, A. **Era uma vez... O conto de fadas no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: O Gênero como Instrumento.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, LAEL/PUCSP, 1997.

SILVA, M. G. Desenvolvimento da linguagem na psicogenética walloniana. **Revista Presença pedagógica**, v 15 (90): 46-53, 2009.

SMED, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre [website] **Proposta Pedagógica.** http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=304 . Acesso: 20/10/2012.

SMED, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre [website] **Educação Infantil.** http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educ_infantil.jsp?ACAO=acao4. Acesso: 22/10/2012.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language.** New York: Wiley, 1962.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD, D. **How Children Think and Learn.** 2nd edition. Oxford: Blackwell, 1998.

ZILLES, M. A. **Ensino de línguas estrangeira na educação infantil.** Palestra proferida no dia 08/05/2006, nos Encontros de Ética do Instituto Humanitas, Unisinos. Disponível em: <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=5&s=9&a=33> Acesso: 19/12/2012.