

REMENDO NOVO EM VESTIDO VELHO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CURSOS DE LETRAS-INGLÊS

Juliana Reichert Assunção Tonelli¹

Otto Henrique Silva Ferreira²

Arete Estefane Belo-Cordeiro³

Resumo: Este artigo discute a formação inicial de professores e as configurações conferidas aos cursos de letras-inglês, levando em conta dois contextos de ensino que emergem na contemporaneidade: o ensino de inglês para crianças e para alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados, gerados por meio de questionário online aplicado junto aos egressos da Universidade Estadual de Londrina, foram analisados a partir de pesquisas e de documentos que orientam a formação inicial de professores. Os resultados sugerem a urgência em repensar cursos que aproximem a formação inicial à realidade de trabalho dos professores.

Palavras-chave: formação de professores de inglês, inglês para crianças, necessidades educacionais especiais.

Abstract: This article discusses Initial Teacher Education within Undergraduate Programs on English Language Teaching and English Literature, in particular, two contexts that have emerged in the contemporary world: Teaching English to Children and to Students with Special Educational Needs. Data were generated by means of an online questionnaire answered by former students of Londrina State University and analysed with a focus on research studies and official guidelines concerning Initial Teacher Education. Results suggest the urgent need to (re)think courses so that bring Initial Teacher Education closer to teachers' work reality.

Keywords: english teacher's initial education, english to children, special educational needs.

INTRODUÇÃO

O título deste artigo remete a uma metáfora bíblica a qual aponta para o fato de que não se deve colocar remendo novo em vestido velho, pois se corre o risco do tecido encolher e aumentar o rasgo. A mesma metáfora, em outras versões bíblicas, fala da impossibilidade de armazenar vinho novo em potes velhos, pois o líquido pode fermentar e romper o recipiente.

¹Pós-doutorado na Université de Genève, Suíça, com estudos sobre a sensibilização à compreensão e produção de textos escritos no ensino e aprendizagem de inglês em crianças, Mestrado (2005) e Doutorado (2012) em Estudos da Linguagem também pela UEL, Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Estadual de Londrina (1993).

²Graduado em Letras-Ingês pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista de Iniciação Científica CNPq/ CAPES (2015-2016)

³Licencianda em Letras-Ingês pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista de Iniciação Científica Fundação Araucária CNPq/ CAPES (2015-2016). Bolsista de Iniciação Científica CNPq/ CAPES (2016-2017).

Escolhemos tal metáfora para dar título ao artigo porque consideramos que aquilo que é precioso necessita ser guardado, preservado. Porém, em alguns casos é preferível quebrar o vaso - ou rasgar o tecido – e armazenar o conteúdo em outro local, ao invés de “remendá-los” e garantir que ele seja protegido.

Neste artigo discutimos a formação de professores e as novas configurações que podem/ devem ser conferidas aos cursos de letras-inglês, levando em conta dois contextos emergentes na atuação do professor de inglês: 1) o ensino de inglês para crianças (LIC) e; 2) o ensino de inglês para alunos com necessidades educacionais especiais⁴ (NEE). Para atingir o objetivo traçado, investigamos *se e como* o curso de letras-inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) – *locus* de nossa investigação – vem promovendo a formação de professores de inglês (doravante LI) para atuar nesses dois contextos.

Além desta parte introdutória e das considerações finais, o presente artigo está organizado em cinco partes. Na primeira, exploramos a formação de professores/as de LI *para e na* contemporaneidade. Em seguida, apresentamos a literatura disseminada sobre formação de professores/as para o ensino de LIC e para ensino de LI para alunos com NEE, respectivamente. Na quarta parte trazemos a metodologia de pesquisa e a análise de dados para, no item subsequente, apresentarmos os resultados das análises.

FORMANDO PROFESSORES/AS DE INGLÊS PARA E NA CONTEMPORANEIDADE

As mudanças que temos testemunhado na sociedade contemporânea implicam em novas posturas e dinâmicas na formação inicial de professores/as de LI (GIMENEZ, 2005). Assim, além de considerar as leis e diretrizes que orientam esta atividade (VINHAS, 2009; IRALA; LEFFA, 2014) é preciso avaliar o perfil e a realidade dos/as professores/as criando espaços híbridos que aproximem os cursos de formação inicial dos campos de atuação de (futuros) professores/as (ZEICHNER, 2010), no nosso caso, professores/as de LI.

Nesse sentido, acreditamos ser importante olhar para a educação inicial de professores/as sob diferentes prismas, incluindo a maneira como os currículos dos cursos de letras-inglês vêm sendo idealizados e (re)organizados a fim de identificar até que ponto estes

⁴ Embora a lei 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) defina o uso do termo “pessoa com deficiência”, nesse artigo não nos referimos apenas aos alunos diagnosticados com deficiência física ou mental, mas também aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem ou necessitam de metodologias de ensino diferenciadas para a aprendizagem. Por isto, adotamos o termo alunos/as com necessidades educacionais especiais.

contribuem, efetivamente, para a(s) prática(s) de sala de aula em contextos até então inexplorados (TONELLI, 2016).

Darling-Hammond (2006), ao discutir alguns dos dilemas contemporâneos para a formação de professores/as no século XXI, defende a importância da aproximação das reais necessidades das escolas para que a formação de professores/as possa, efetivamente, ser colocada a serviço da comunidade local. Para isto, a autora defende a importância de práticas não distanciadas das teorias que fundamentam a formação de professores/as.

A esse respeito, Mateus (2013, p. 109) nos coloca sobre a importância de se “promover currículos que levem em conta as práticas sociais, culturais, econômicas e políticas, localmente significativas para os contextos nos quais os/as professores/as atuam”.

Posicionamento semelhante é adotado por Cristovão (2013, p. 372) ao afirmar que “a implementação de currículos menos rígidos nos nossos cursos de formação de línguas” pode ser uma maneira para se lidar com os desafios inerentes à educação de professores/as no século XXI.

Concordando com as autoras, defendemos a importância de (re)pensar a formação inicial de professores/as de LI a partir da(s) realidade(s) por eles/as vivenciada(s) com vistas a promover uma formação que considere, de fato, as situações concretas de atuação docente sem nos esquivarmos do compromisso com uma sociedade que, ainda, não desistiu da escola.

Atuando na formação inicial de professores de LI, percebemos lacunas nos currículos dos cursos de letras-inglês os quais, do nosso ponto de vista, podem e devem abrir-se a contextos que emergem de novas realidades educacionais e de práticas locais. Conforme exposto anteriormente, uma delas é o ensino de LIC, o qual é explorado no item seguinte.

A formação de professores/as para o ensino de inglês para crianças

A resolução CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010), que fixa diretrizes curriculares nacionais para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental (EF) de nove anos, estabelece em seu artigo 15 que a língua estrangeira moderna (LE) é um componente curricular obrigatório a partir do sexto ano do EF. No artigo 31 temos:

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, *o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular* (BRASIL, 2010, ênfase adicionada).

De acordo com a resolução, fica evidente que é o/a professor/a licenciado/a em letras, com habilitação específica na língua objeto de ensino, quem deve ministrar aulas quando esta é ofertada no primeiro ciclo do EF. Ainda que o documento não se ocupe especificamente do ensino e da formação de professores de LE para atuar naquele ciclo, por ser o único documento oficial que menciona a possibilidade da oferta de uma LE do primeiro ao quinto ano no EF, do nosso ponto de vista, ele pode servir como um ponto de partida para subsidiar discussões acerca de quem é o profissional que pode/deve atuar no contexto em questão.

Nos últimos 20 anos o ensino de LIC vem sendo objeto de investigação de pesquisadores brasileiros e também ganhando destaque na agenda de discussões em linguística aplicada (TONELLI, 2005; SANTOS, 2009; ROCHA, 2010; CHAGURI; TONELLI, 2013, para citar alguns⁵), muito provavelmente pelo fato de que esta atividade vem sendo consolidada nas escolas.

Assim, para atender a demanda cada vez maior pelo ensino de LIC é comum encontrar, já há algum tempo, institutos de idiomas e escolas privadas que ofertam aulas para crianças da educação infantil e no primeiro ciclo do EF, cuja faixa etária compreende de 0 a 12 anos de idade (BRASIL, 1990).

Em passo reduzido, as escolas públicas municipais têm buscado acompanhar o processo da introdução do ensino de LIC na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano), visto que a obrigatoriedade de oferta dessa língua é prevista em lei a partir do sexto ano (BACARIN, 2013; GIMENEZ, 2009).

Dado esse panorama, pesquisadores têm se debruçado em analisar quais são os saberes e as competências que necessitam ser desenvolvidas pelo profissional que deseja atuar no contexto de LIC (PIRES, 2001; FURTADO, 2007; SANTOS, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; RAMPIM, 2010; COPLAND; GARTON; 2014; TUTIDA, 2016, dentre outros), bem como se os cursos de licenciatura, mais especificamente os cursos de letras-ínglês, têm, de alguma forma, propiciado formação inicial que contemplem em sua grade

⁵ Citamos aqui algumas pesquisas de mestrado e de doutorado que foram realizadas nos últimos dez anos em programas de Pós-graduação no Brasil, resultado de mapeamento de trabalhos dessa natureza realizado pelos participantes do projeto integrado – ensino, pesquisa e extensão (PROPPG 10113) – “ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NAS SÉRIES INICIAS” na Universidade Estadual de Londrina, sob coordenação da primeira autora.

curricular disciplinas que respaldem o/a futuro/a professor/a para que possa atuar no contexto de LIC (CARVALHO; TONELLI, 2016; TUTIDA; TONELLI, 2014).

Outro contexto que vem dando sinais da necessidade de formação específica de professores de LI é para a atuação junto a aluno com NEE, o qual é explorado no item subsequente.

A formação de professores para o ensino de inglês a alunos com necessidades educacionais especiais

A formação de professores de LI para atuar em contextos inclusivos (CI) passou a ser foco de atenção dos professores formadores, mais especificamente daqueles que atuam como supervisores de estágios, em função das leis de inclusão, uma vez que o acesso à educação básica foi ampliado. Decorrente de uma política inclusiva – ainda frágil – alunos com NEE passaram a frequentar as salas de aula de LI muitas vezes de modo desorientado no que concerne às práticas docentes em função da formação inicial negligenciada (MEDRADO et al., 2015)⁶ – para ensinarem LI (tendo, portanto, a língua como instrumento e objeto de ensino) a alunos com características físicas, cognitivas e emocionais que demandam do professorado conhecimentos específicos. Sobre o trabalho docente junto a alunos com NEE, Medrado et al. (2015, p. 26) afirmam que

Por conseguinte, ao olharmos o trabalho do professor diante das políticas de inclusão, acreditamos que seu ofício é maltratado, isto é, deixa de receber os cuidados necessários, uma vez que os professores não recebem formação que contemple as novas linhas do *design* educacional que lhe dão vida.

De acordo com Galvão Filho e Miranda (2012), a política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência vem sendo elogiada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9.394/96, em que se determina que os sistemas de ensino devam assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade aos alunos.

Silva (2009) reforça a ideia de que a inclusão escolar não pode ocorrer de forma ingênua e descompromissada. Citando a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994⁷) e a

⁶ Utilizamos as expressões pré-serviço e inicial como sinônimos para nos referirmos à graduação.

⁷ Documento que dispõe a respeito das políticas, práticas e princípios que envolvem a educação especial, definido em Salamanca, na Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994.

LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a autora pondera o fato de que a formação geral e específica deve existir nas universidades, citando como exemplo a extinta habilitação em educação especial, oferecida por uma universidade estadual no período de 1996-2006, destacando a necessidade de uma formação de qualidade para que, assim, possa formar professores aptos a trabalharem conteúdos fazendo uso de abordagens e recursos específicos a cada tipo de NEE.

Outro documento importante para a discussão a que nos propomos são as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL) de 2001, as quais levam em consideração:

[...] os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade (BRASIL, 2001, p. 29, grifo nosso).

Conforme problematizado em Rocha (2016, p. 25):

[...] ao discutirem as competências e as habilidades do graduado em Letras, dizem que este profissional deve ter ‘preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho’ [grifo nosso] e, além disso, que eles precisam ter o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino [grifo do autor] (BRASIL, 2001, p. 30).

Mesmo não utilizando termos específicos relativos à inclusão, as DCCL, sugerem, do nosso ponto de vista, a atuação do professor de LI também em CI, quando mencionam que, ao professor, é necessário ter “preparação profissional atualizada” e “transpor conhecimentos para diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p. 30).

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação, por meio da resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 apresentou as novas diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior as quais

[...] definem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica [...] (DOURADO, 2015, p. 306).

O documento reforça, em nossa perspectiva, a urgência da reorganização do curso investigado nesta pesquisa com vistas a educar professores/as de LI para atuar também em CI ao orientar no capítulo 2, art. 5º, que se

[...] **leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão**, para que se possa conduzir o/a egresso/a à [...] consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2015b, p. 5, grifo nosso).

Levar em consideração a realidade da educação básica implica, na nossa perspectiva, acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea na qual a LI se faz cada vez mais presente.

Garantido por lei, o atendimento educacional a alunos com NEE, carece de um olhar mais atento por parte dos cursos de formadores de professores de LI uma vez que as salas de aula, incluindo as de LE, recebem, cada vez mais, alunos com diversas NEE (TONELLI, 2012; ROCHA, 2016).

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa de cunho interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17) posto que objetiva, a partir dos dados gerados, “compreender melhor o assunto que está a seu alcance”.

Para atingirmos o objetivo a que nos propusemos – discutir a formação de professores de LI para atuar no ensino de LIC e junto a alunos com NEE –, enviamos um questionário *on-line* semiestruturado para os egressos⁸ dos últimos sete anos (2009-2015) do curso de letras-ínglês da UEL, visto que a habilitação única em LI naquela universidade passou a existir a partir de 2005 e, portanto, a primeira turma graduou-se em 2009, conforme detalharemos mais adiante.

A análise de dados foi subsidiada por pesquisas que se ocupam da formação de professores de LI para atuar nos contextos investigados e por documentos que orientam a formação inicial de professores.

O contexto pesquisado: o curso de letras-ínglês da UEL

⁸ Os egressos foram contatados essencialmente via e-mail e redes sociais (*facebook*).

Nesta seção apresentamos um breve percurso histórico do curso de letras-inglês da UEL, *locus* dessa investigação.

Seguindo a LDB (BRASIL, 1996), o curso de licenciatura em letras – habilitação única em língua inglesa⁹ da UEL foi criado em 2005¹⁰ com oferta da primeira turma para o ano posterior.

À época o curso levava o nome de “Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas” e, em seu primeiro ano, o estudante cursava as disciplinas língua inglesa I e língua espanhola I¹¹ para, ao final do ano acadêmico escolher a LE da habilitação. Caso optasse pela língua espanhola o aluno, no segundo ano, passava a cursar letras licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas.

Em 2006, fica alterado o nome do curso para “Curso de Graduação em Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: língua inglesa e respectivas licenciaturas”¹² e, em 2007 uma nova resolução estabelece que, a partir do ano posterior, a opção pela LE da habilitação deve ser feita na inscrição para o vestibular¹³.

Em 2013, o nome do curso passa a ser “Letras Inglês – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: língua inglesa e respectivas licenciaturas”¹⁴.

Atualmente, o curso de letras-inglês da UEL tem duração de quatro anos e sua estrutura curricular é apresentada no Quadro 1¹⁵:

Quadro 1: Disciplinas do curso de Letras-Inglês da UEL em 2016

1º ano de graduação	2º ano de graduação	3º ano de graduação	4º ano de graduação
---------------------	---------------------	---------------------	---------------------

⁹ O primeiro curso de letras foi criado em 1956. O curso de letras anglo -germânicas e letras neolatinas habilitava para lecionar no ensino médio as disciplinas de latim, francês, língua portuguesa e brasileira, e ainda, língua e literatura espanhola.

¹⁰ Resolução CEPE 362/2005. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/resolucao_362_05.pdf>.

¹¹ Carga horária de 136 horas cada.

¹² Resolução CEPE 193/2006. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/resolucao_193_06.pdf>.

¹³ Resolução CEPE 060/2007. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/resolucao_60_07.pdf>.

¹⁴ Resolução CEPE 049/2013. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2013/resolucao_49_13.pdf>.

¹⁵ Para uma discussão mais aprofundada sobre o currículo do curso de letras-inglês da UEL, conferir Rocha (2016).

1) Aspectos Léxico-Gramaticais da Língua Inglesa 1 2) Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa 1 3) Compreensão e Produção em Língua Escrita 1 4) Linguística Aplicada 5) Linguística 6) Língua e Sociedade	1) Aspectos Léxico-Gramaticais da Língua Inglesa 2 2) Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa 2 3) Gêneros Textuais 4) Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa 2 5) Fonologia da Língua Inglesa 6) Leitura em Língua Inglesa: aspectos teóricos 7) Teoria do Texto Literário 8) Filosofia da Linguagem	1) Aspectos Léxico-Gramaticais da Língua Inglesa 3 2) Estágio em Língua Inglesa 1. 3) Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa 3 4) Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa 3 5) Literaturas de Língua Inglesa 1 6) Ensino de Inglês na Educação Básica 7) Educação para a Inclusão	1) Estágio em Língua Inglesa 2 2) Aspectos Léxico-Gramaticais da Língua Inglesa 4 3) Escrita acadêmica em Língua Inglesa 4) Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa 4 5) Literaturas de Língua Inglesa 2 6) Libras 7) Língua Inglesa para a Sala de Aula
---	--	---	--

Fonte: Rocha (2016, p. 69).

Tendo apresentado o contexto de pesquisa, detalhamos, no item subsequente, o instrumento utilizado para a geração dos dados.

O INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

A opção pelo questionário *online* como instrumento de geração de dados se deu em função de algumas de suas vantagens (QUEVEDO-CAMARGO, 2014): baixo custo de aplicação; possibilidade de envio pela *internet*; garantia de anonimato dos participantes e padronização das perguntas.

O questionário semiestruturado foi organizado em cinco blocos e continha um total de 30 perguntas sendo duas fechadas, 12 abertas e 16 semiabertas. O bloco 1 objetivou traçar o perfil dos participantes. Nos blocos 2 e 3 foram contempladas questões sobre as experiências e atuações profissionais dos respondentes.

As perguntas arroladas nos blocos 4 e 5 convidavam à ponderação/reflexão sobre o curso e o currículo do curso de letras-inglês da UEL, respectivamente, cedendo espaço aos respondentes para reflexão acerca da relevância das disciplinas na formação inicial e como eles avaliam suas contribuições em sua atuação profissional, incluindo disciplinas que, na perspectiva dos respondentes, poderiam ser adequadas, incluídas ou excluídas da grade.

O perfil dos respondentes, atuação e experiência docente

Os participantes da pesquisa concluíram o curso de letras-inglês entre 2010 e 2014 e possuem idade média de 28 anos. Daqueles, 82,4% são do sexo feminino e 88,2% afirmaram

estar exercendo a docência. Destes, 35,7% atuam como professor de LI na educação infantil e/ou nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) na rede pública e/ou privada. Ainda, 28,6% sinalizaram atuar nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) também no contexto público e/ou privado e 35,7% no ensino médio público. Os demais atuam em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Chama a atenção o número expressivo de egressos que atua nas séries iniciais, uma vez que, conforme disposto nas DCCL, o foco da formação de professores não contempla as séries iniciais de escolarização básica¹⁶, mas, conforme mostram os dados, este já é um espaço de atuação de professores de LI.

A visão dos respondentes sobre o curso e o currículo de letras-inglês da UEL

Nesta seção, trazemos excertos das respostas obtidas a partir das questões alocadas nos blocos 4 e 5: a visão do/a respondente sobre o curso de letras-inglês da UEL e o currículo de letras-inglês da UEL, respectivamente.

Do total de respondentes que afirmou ter ingressado no curso tendo em mente ser professor/a de LI (62,5%), 29,4% disseram ter escolhido o curso de licenciatura em letras-inglês com o objetivo de ser tradutor/a e, 5,9% para aperfeiçoamento linguístico. Dentre aqueles/as que disseram já ter ingressado no curso com o objetivo de ser professor/a de LI, 17,7% indicaram a intenção de atuar especificamente na educação infantil e/ou no primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Contudo, os/as participantes foram unânimes ao afirmar que o referido curso não prepara para atuar nessas duas etapas da educação básica, conforme resposta obtida à pergunta “Ao concluir o curso, sentiu-se preparado/a para atuar em contextos variados?”) do bloco 4. Com isto, buscamos identificar se, na perspectiva do/a respondente, o egresso do curso reconhece em sua formação inicial preparo para atuar na educação infantil, no ensino fundamental (1º ao 5º ano), ensino médio, ensino superior e/ou na pós-graduação.

Apresentamos no excerto 1 algumas respostas obtidas¹⁷:

Excerto 1:

¹⁶ A resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), a qual define novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada no ensino superior para os cursos de licenciatura também não faz menção específica para atuação nos contextos aqui investigados.

¹⁷ A seleção das respostas obtidas apresentadas em todos os excertos deste artigo foi feita a partir da menção da relação de aspectos teórico-práticos diretamente relacionados à formação inicial e atividade profissional do egresso.

R1. Meu foco como professora sempre foi educação fundamental 1, e pra essa faixa etária como educação infantil nunca tive nenhuma disciplina ou projeto durante a graduação. O único contato que tive foi durante o estágio obrigatório e não me senti preparada.

R2. O fato de ter feito minha pesquisa no campo de educação infantil contribuiu para que eu focasse e, assim, me preparasse melhor para a área em questão.

R3. Acredito que quanto à educação infantil ainda há questões que precisam ser mais trabalhadas tanto na teoria quanto na prática. Hoje trabalhando com os pequenos sinto uma lacuna da qual preciso correr atrás para melhor atendê-los.

R4. Acredito que devido à área de estágio ser voltada quase que exclusivamente para o ensino médio, outras áreas se configuram como lacunas a serem preenchidas (pelo menos na época em que me graduei a situação se encontrava desta maneira).

Nota-se, portanto, que os respondentes concordam com a importância – e a necessidade – de uma formação inicial que considere também a atuação de professores/as de LI para atuar nas séries iniciais, convergindo com Santos (2009). A partir das respostas fornecidas observa-se que, no curso investigado, o estágio supervisionado tem se constituído em um dos poucos – se não o único – momento em que os egressos tiveram a oportunidade de vivenciar práticas não exploradas ao longo do curso (R1).

Desatacamos ainda a resposta de R4 ao indicar a atuação no ensino médio como prioridade nas atividades de estágio (“[...] a área de estágio ser voltada quase que exclusivamente para o Ensino Médio [...]”). Chama a atenção a percepção de R4 posto que, de acordo com as DCCL, o ensino médio é um dos – e não o único – contextos nos quais o/a licenciado/a pode atuar como professor de LI e a percepção, por parte daquele/a respondente, de que esse contexto de atuação fora privilegiado em detrimento de outro(s) em sua formação inicial aponta para uma educação de professores/as que ainda deixa a desejar considerando as várias possibilidades presentes no exercício docente, conforme exposto por Darling-Hammond (2006).

Verifica-se, mais uma vez, que a atuação docente no contexto de LIC já é uma realidade vivenciada pelos profissionais, porém eles/as caracterizam a ausência de formação inicial específica como uma “lacuna” (R3 e R4) indicando, do nosso ponto de vista, a urgência na adequação curricular de forma a possibilitar uma atuação menos insegura.

Mediante tal quadro, retomamos Mateus (2013) e Cristovão (2013) sobre a importância de os currículos se ocuparem de uma formação inicial de professores que contemplem as realidades da escola aproximando-a da universidade e cumprindo, assim, o papel desta última na democratização do ensino.

Para identificar até que ponto o curso de letras-inglês contribuiu para a atividade docente no início da carreira, incluímos no questionário a seguinte pergunta: quais disciplinas incluiria na grade? No excerto 2 apresentamos uma amostra das respostas obtidas:

Excerto 2:

- R1. Psicologia escolar (do departamento de psicologia da UEL)
- R2. Algo sobre neurociência que trate sobre o aprendizado do ponto de vista cerebral, da plasticidade e da neurogênese neural.
- R3. Ensino de LI para crianças.
- R4. Mais anos de linguística aplicada, acredito que esta seja uma das mais importantes, assuntos muito importantes foram trabalhados em pouquíssimo tempo, e fez muita falta nos últimos anos.
- R5. Mais anos de escrita acadêmica, assim não sofreríamos tanto para escrever os relatórios e *papers*¹⁸.
- R6. Mais anos de EIEB¹⁹, idem a LA²⁰.
- R7. Ensino de inglês para crianças, Libras, Avaliação.
- R8. Eu, particularmente, incluiria a disciplina de didática, ensino de língua inglesa no ensino fundamental I e II. A didática se comporta como fator ESSENCIAL principalmente no momento de avaliação de um candidato em sua prova didática, seja esta na esfera municipal, estadual ou federal, e até mesmo para trabalhar na área particular de ensino.
- R9. Ensino de língua para crianças, pois não aprendi nada acerca disso na minha formação, e faz muita falta.
- R10. Ensino de LIC ensino de inglês para portadores e NEE.
- R11. Alguma disciplina que discutisse indisciplina, a docência como trabalho interativo, que levasse em consideração o lado real, mais prático do trabalho.

Nota-se, a partir das respostas obtidas (em especial R9, R3, R8 e R10), que os dois contextos enfocados já fazem parte dos campos de atuação dos/as recém-egressos/as, mas de acordo com eles/as, o curso precisa incluir em sua grade disciplinas que permitam uma prática informada.

Com relação à formação docente para atuar junto a alunos/as com NEE, 35,3% sinalizaram que o curso permite uma ideia geral de como agir diante de casos de alunos com algum tipo de deficiência e 11,8% concordam que o curso prepara para atuar apenas junto a algumas NEE. Porém, a grande maioria (41,2%) afirmou que o curso não prepara os professores/as de LI para atuar naquele contexto.

¹⁸ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

¹⁹ Ensino de inglês na educação básica (EIEB), conferir Quadro 1.

²⁰ Linguística Aplicada, conferir Quadro 1.

No excerto 3 apresentamos exemplos das respostas obtidas quando convidamos os participantes a especificarem para quais tipos de NEE sentiram-se, ao final do curso de graduação, preparados para atuar como professor/a de LI:

Excerto 3:

R1. Nenhuma.

R2. Nenhuma. Apenas estudei os TGDs de forma breve.

R3. Que eu me recordo, nenhuma. Inclusive foi uma dificuldade que enfrentei no mercado de trabalho, quando tive alunos NEE.

R4. Durante o estágio no CEI²¹ tive a oportunidade de trabalhar com duas crianças autistas. Com isso, em muitas reuniões discutimos possíveis estratégias para melhorar nosso trabalho desenvolvido com elas.

R5. Fiz uma disciplina optativa na qual aprendi um pouco sobre as diferentes realidades de tais alunos, mas a didática para lidar com eles não aprendi e tampouco tive algum experiência com tais alunos.

R6. Somente em uma disciplina. Na disciplina de educação para inclusão.

R3 afirma que o fato de não ter tido nenhuma disciplina na graduação direcionada ao ensino de LI a alunos/as com NEE foi uma das dificuldades experienciadas em sua prática docente o que nos leva a refletir sobre a complexidade que envolve a formação de professores considerando, principalmente, os novos contextos de atuação e a dinamicidade de uma sociedade em constante mudança, conforme disposto em Gimenez (2005) e Tonelli (2016).

No excerto 3, o estágio aparece novamente como um dos espaços de vivência de práticas não previstas no currículo do curso, mas que, a partir do exposto por R4, o contato com alunos autistas aconteceu ainda que não previsto e, nas palavras do/a respondente, aquele foi o [único] espaço para uma oportunidade de experiência de trabalho.

Mediante tais afirmações nota-se que, embora o curso ofereça uma disciplina no terceiro ano (Educação para a inclusão, cf. Quadro 1) a qual prevê discussões sobre ensino a alunos/as com NEE, na perspectiva dos/as respondentes, estas são insuficientes.

Além disto, as análises indicam que o curso não respalda os futuros professores/as de LI para atuar em LIC, não observando o preconizado pelas DCCL especialmente no que diz respeito à “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho” (BRASIL, 2001, p. 30).

²¹ Centro de educação infantil da UEL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática que se instaura nos dias atuais quando falamos em formação inicial de professores/as de LI nos coloca frente a questões delicadas, mas que precisam ser constantemente (re)discutidas. Ao problematizarmos o “remendo novo” em “tecido velho” estamos nos referindo a adequações aparentemente possíveis de serem feitas sem a necessidade de uma total ruptura com os modelos de cursos aos quais estamos acostumados.

Em uma sociedade com demandas cada vez mais específicas, acreditamos ser preciso (re)considerar o papel central da formação de professores/as de LI. Desse modo, ao discutirmos a formação de professores/as e as novas configurações a serem conferidas aos cursos de letras-inglês da UEL em dois contextos contemporâneos (LIC e NEE) importa avaliar até que ponto os cursos de formação de professores de LI, nos moldes existentes, conseguem se (re)adequar. Estas “adequações” são, de fato, desejáveis? Não estaríamos incorrendo o risco de manter um conteúdo precioso – que é a formação de futuros professores/as de LI – em recipientes já fragilizados e remendados? Estaríamos nós, formadores/as de professores/as, colocando em risco algo valioso em vestes “reformadas”? Não estaríamos diante de situações que carecem de uma formação (inicial) específica que valesse a pena rasgar o tecido (ou quebrar o vaso) e (re)considerar a possibilidade de criarmos novos recipientes – novos cursos – que preservem o tesouro que é a formação de professores de LI em uma sociedade em constante e contínua transformação?

Ao escolhermos a metáfora do vinho para dar título a este artigo, não estamos, de forma alguma, desprezando o antigo. Contudo, entendemos que, talvez seja o momento de reunirmos força e coragem para propor cursos de licenciatura de LI que rompam, definitivamente, com moldes antigos – quebrar o vaso – com vistas a contribuir, de fato, para uma formação de professores que atenda as reais necessidades da escola, a partir de novas propostas oferecendo um vinho novo²².

²² No momento da redação deste artigo, o corpo docente do curso tem trabalhado na reformulação curricular para atender a resolução CNE/MEC 2015 que modifica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esperamos não estar remendendo vasos já gastos e obsoletos deixando escapar o líquido precioso.

REFERÊNCIAS

- BACARIN, M. C. *Formação de professores de inglês para crianças: caminhos a percorrer*. 2013. 54 f. Monografia (Especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa)– Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2013.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 jul. 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 26 nov. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 nov. 2016.
- CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. The younger, the harder: the challenges in teaching English to very young learners. *Revelli: Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Inhumas, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016.
- CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças? In: TONELLI, J. R.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2013. p. 37-60.

COPLAND, F.; GARTON, S. Key themes and future directions in teaching English to Young learners: introduction to the special issue. *ELT Journal*, Oxford, v. 68, no. 3, p. 223-230, 2014.

CRISTOVÃO, V. L. L. Vera Lúcia Lopes Cristovão. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 361-374.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st – century teacher education. *Journal of Teacher Education*, Washington, DC, v. 57, no. 3, p. 300-314, May/Jun. 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FURTADO, C. P. *Saberes para um ensino bilíngue na Educação Infantil*. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2012. v. 1. 491 p.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes; São Paulo: ALAB, 2005. v. 1, p. 183-201.

GIMENEZ, T. English at primary school level in Londrina: challenges and perspectives. In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. (Eds.). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Kent: IATEFL Young Learner Special Interest Group, 2009. p. 25-35.

IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: LEFFA, V.; IRALA, V. B. (Orgs.) *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 261-279.

MATEUS, E. Elaine Mateus. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 93-111.

MEDRADO, B. P. M. et al. O trabalho do professor e a inclusão escolar: as fragilidades do reconhecimento no ofício. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, Vitória, ES, v. 9, n. 14, p. 23-38, 2015.

PIRES, S. S. *Vantagens e desvantagens do Ensino de Língua Estrangeira para crianças: um estudo de caso*. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

QUEVEDO-CAMARGO, G. P. Questionando os questionários: uma autoanálise. In: CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). *Perspectivas educacionais e ensino de línguas*. Londrina: EDUEL, 2014. p. 209-227.

RAMPIM, M. F. *Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças*. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

ROCHA, C. H. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

ROCHA, E. P. *Possibilidades e desafios na formação de professores de língua inglesa á indivíduos com a Síndrome de Asperger*. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SANTOS, L. I. S. *Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)–Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

SILVA, E. *Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília-SP*. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 312 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A. *“dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. 2012. 574 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TONELLI, J. R. Contextos (in)explorados no estágio supervisionado nas licenciaturas em letras/inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 19, n. 2, 2016.

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

TUTIDA, A. F. *Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TUTIDA, A. F.; TONELLI, J. R. A. Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master. *Fólio: Revista de Letras, Vitória da Conquista*, v. 6, n. 2, p. 121-143, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VINHAS, L. I. Um estudo de caso sobre o ensino de língua estrangeira: contrastando lei, teoria e prática. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 12, n. 1, p. 227-252, 2009.

ZEICHNER, J. Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, Washington, DC, v. 6, no. 1, p. 89-99, 2010.

Artigo submetido em 21/12/2016 e publicado em 05/05/2017.