

Autores | Authors

Carine Schenekenberg  
Guedes\*

[carine.guedes@ifb.edu.br]

Kleber Aparecido da  
Silva\*\*

[kleberunicamp@yahoo.com.br]

## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

### THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF YOUNG LEARNERS ENGLISH TEACHERS

**Resumo:** Este artigo visa apresentar os resultados de uma pesquisa acadêmica que teve como objetivo investigar as representações sociais dos professores de Língua Inglesa que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas particulares do Distrito Federal. O embasamento teórico teve como princípio norteador o ensino de línguas estrangeiras para crianças (SANTOS, 2010; ROCHA, 2009; CAMERON, 2001), a vertente da psicologia social e a teoria das representações sociais de Moscovici (1987). A análise dos dados foi realizada considerando-se a Teoria de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2006). As categorias de análise foram estabelecidas *a priori* pelo perfil das professoras de Língua Inglesa para crianças e pelo processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados apontou, entre outros resultados, que as professoras investigadas consideram importante a inserção da Língua Inglesa ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental, isso porque acreditam que, quanto mais cedo as crianças tiverem contato com a língua estrangeira, mais facilidade terão em situações futuras de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa; professores; representações sociais.

**Abstract:** This paper aims to show the results of a research which investigated the social representations of English language teachers who work in elementary private school in the Federal District. The theoretical basis was guided by social psychology, Moscovici's theory of social representations (1987) and data analysis was performed considering the theory of content analysis proposed by Bardin (2006). The categories of analysis were established *a priori* by the profile of the English language teacher for young learner and by the process of teaching and learning English in the initial grades of elementary school. The data analysis indicated, among other results, that the investigated teachers consider it important to include English language even in the initial grades of elementary school because they believe that the sooner the children have contact with the foreign language, more benefits they will have in future learning situations.

**Keywords:** social representations; young learners; English language.

Recebido em: 09/10/2019

Aceito em: 22/06/2020

## INTRODUÇÃO

O *status* de língua franca<sup>1</sup> (GIMENEZ, 2009) tem feito com que a Língua Inglesa seja inserida cada vez mais cedo na vida das pessoas, entre as quais incluímos as crianças<sup>2</sup>, pois, como nos coloca o linguista britânico David Graddol (2006), a aprendizagem da Língua Inglesa para crianças constitui-se uma prática cada vez mais comum ao redor do mundo. Dentro do contexto educacional brasileiro, estudos (NEVES, 2013; ROCHA, 2010; RINALDI, 2006; SANTOS, 2005; PIRES, 2001) mostram que a Língua Inglesa já é uma realidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental na grade curricular da maioria das escolas particulares e que se encontra em expansão no currículo de algumas escolas da rede pública (ROCHA, 2010; SANTOS, 2005).

O ensino tão precoce de uma língua estrangeira para crianças tem chamando a atenção de estudiosos da área sobre os mais diversos aspectos que envolvem a aprendizagem nessa faixa etária. Entre os muitos elementos responsáveis por despertar essa curiosidade, é possível destacar a falta de parâmetros legais orientadores (ROCHA, 2010), a formação do professor (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010) e as vantagens e desvantagens de iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira na infância (PIRES, 2001).

Nesse contexto, chama-nos a atenção a temática que envolve a formação do professor de Língua Inglesa para criança (doravante LIC). A razão disso é que não contamos na atualidade com um quadro de profissionais cuja preparação acadêmica, seja ela inicial ou continuada, atenda de maneira satisfatória o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem de LIC (RIXON, 1995; PHILIPS, 2003). Tal situação reforça, portanto, as considerações de Rocha (2007) sobre a necessidade de investigação da formação do professor de LIC, no sentido de produzir resultados que venham contribuir para o avanço da prática reflexiva emancipatória dos professores.

1 Um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas (SEIDLHOFER, 2001, p. 146).

2 Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) defina como criança pessoas com doze anos incompletos, para o nosso estudo, tomamos como parâmetro o conceito de criança a partir do Artigo 32, da Lei nº 11.114/2005, que alterou a redação do referido Art. 32 da LDBN 9394/96 ao estabelecer o primeiro ciclo do Ensino Fundamental para a faixa etária entre seis e nove anos de idade.

Nesse sentido, por concordarmos com Rocha, Costa e Silva (2006) sobre a importância do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto globalizado em que vivemos, e considerando o importante papel do professor na formação de cidadãos críticos, responsáveis e conscientes de suas ações e do mundo que os cerca (ROCHA, 2007), desenvolvemos uma pesquisa que teve como escopo identificar e analisar as representações sociais dos professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I de escolas particulares na cidade no Distrito Federal. Compartilhamos os resultados desta pesquisa por meio deste artigo.

Acreditamos que compreender os significados, os valores e as crenças (MOSCOVICI, 1978; CELANI; MAGALHÃES, 2002) dos professores de LIC sobre aspectos que envolvam o ensino de línguas, para além de intensificar as pesquisas nessa área, pode oferecer subsídio para compreendermos se a prática pedagógica de LIC que vem acontecendo no contexto escolar formal atende aos propósitos estabelecidos nos documentos que norteiam a educação pelos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira. Essa prática não se refere somente aos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira, mas principalmente ao atendimento do verdadeiro propósito do ensino de línguas: uma formação cidadã pela qual os indivíduos sejam capazes de interagir com pessoas de outras culturas, com outros modos de pensar e de agir (RAJAGOPALAN, 2003).

Desse modo, no sentido de melhor orientar a descrição da pesquisa, este artigo está dividido em cinco seções. Incluindo a introdução, apresentamos os fundamentos teóricos norteadores dos aspectos que compõe a pesquisa (ALMEIDA FILHO, 2003; ALVES-MAZZOTTI, 2008; ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001; MOSCOVICI, 1978; ROCHA, 2010, 2007; SANTOS, 2010, 2005; RAJAGOPALAN, 2005; SÁ, 1995; SANTOS, 2010). Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos empregados para a coleta, o tratamento e a análise dos dados. Na sequência, apresentamos os principais resultados da análise dos dados e encerramos com considerações finais, momento em que trazemos à tona, de forma reflexiva, as nossas contribuições para a temática de ensino de LIC, considerando principalmente a perspectiva da formação do professor.

## APORTE TEÓRICO

### Como as crianças aprendem

Segundo Ellis (2004), a criança é movida pela curiosidade e pela receptividade. Dessa forma, em grande parte das vezes,

está disposta a encarar novos desafios, pois possui facilidade em motivar-se, favorecendo a aplicação das mais variadas estratégias de aprendizagem. Entretanto, o linguista alerta para o fato de que, por apresentar muita energia física, a criança necessita estar sempre engajada em atividades diversificadas, pois, ao solucionar uma questão, logo em seguida procura outro desafio.

Para Cameron (2003), a criança, além de curiosa, apresenta um imenso potencial de aprendizagem, podendo se interessar por tópicos difíceis e também abstratos. A pesquisadora descreve que a criança é, em geral, entusiasmada, cheia de vida, participativa e desinibida, mas perde o interesse com facilidade, especialmente em atividades que julgue difíceis de serem realizadas. Cameron (2003) acrescenta ainda que a criança possui menor capacidade de fazer uso da metalinguagem e mostra-se menos temerosa frente aos erros de aprendizagem.

Cameron (2003, p. 14) considera que a oralidade exerce papel central na aprendizagem de língua estrangeira nessa faixa etária, pois “para as crianças, a linguagem oral é o meio no qual uma nova língua é encontrada, entendida, praticada e aprendida”. Quanto mais alta é a exposição da criança à língua-alvo, maior é a produtividade durante as aulas. A criança aprende com mais facilidade a parte oral da linguagem, mas deve ser respeitada dentro de sua evolução cognitiva. As crianças devem ser motivadas a aprender a nova língua e a desenvolver suas habilidades de forma que se sintam curiosas e envolvidas nas atividades.

Moon (2000) afirmou que a criança é, normalmente, muito falante e tende a usar a língua com criatividade, sendo que, ao fazê-lo, prioriza sempre o sentido. Para esse autor, a criança aprende línguas por meio da ação e, por isso, ressalta-se a importância de se sentir segura durante o processo.

Considerando o desenvolvimento cognitivo infantil, McKay (2006) entende que a criança desenvolve gradativamente entre o período de 5 e 12 anos de idade, a capacidade de pensar de modo a conseguir raciocinar de forma mais lógica e sistemática. Nessa faixa etária, para compreender e aprender, ela ainda faz uso de experiências diretas, isto é, por meio de objetos e auxílio de elementos visuais.

As características da criança aprendiz trazem implicações para o ensino de Língua Inglesa, considerando que diferentes idades requerem diferentes métodos e técnicas para o ensino da língua estrangeira (ROCHA, 2007). Nesse sentido, para que o ensino de LIC seja bem-sucedido, podemos afirmar que é importante que o professor considere as características e habilidades peculiares da criança.

Quando se fala em ensino de LIC, a Hipótese do Período Crítico de Lenneberg (1967) é muito considerada nos estudos,

pois ela coincide com a crença popular de que, quanto mais novo, melhor a aquisição de outra(s) língua(s). Lenneberg (1967) afirmou que o período entre dois anos de idade e a puberdade seria um Período Crítico (PC) para a aquisição de línguas, justificando-o por ser esse o período em que ocorre a finalização da lateralização hemisférica do cérebro. Essa teoria tem sido amplamente difundida, mas também questionada. O fato é que quando se trata do ensino de LIC, ela tem sido suporte para muitos estudos, no sentido de provar que as crianças aprendem com mais facilidade.

## A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de representações sociais que nos propomos a debater não é algo novo; entretanto, desde a sua origem, vem adquirindo diferentes contornos conceituais, principalmente a partir da perspectiva de cada teórico que se propõe a estudá-lo. Discorreremos a seguir sobre essas perspectivas.

O conceito de Representações Sociais (doravante RS) teve origem na perspectiva sociológica do conceito de representações coletivas apresentado por Emile Durkheim (1898). Posteriormente, a partir da década de 60, esse conceito foi reelaborado dentro da perspectiva da Psicologia Social por Serge Moscovici (1978), que definiu Representações Sociais como “um sistema de valores, ideias e práticas com a dupla função de estabelecer uma ordem para as pessoas se orientarem em seu mundo material e social e controlá-lo” (MOSCOVICI, 1978, p. 21).

Para Moscovici (1978), a transição do termo *coletivo* para *social* justifica-se pela importância de estudar as representações coletivas nas sociedades contemporâneas compartilhadas e produzidas por um grupo social que pode apresentar uma diversidade de valores, crenças, opiniões ou mesmo ideologias.

Para a estudiosa francesa Jodelet (1990), RS são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático, o que contribui para a construção de um saber denominado “senso comum”, “espontâneo”, “ingênuo” ou “[pensamento] natural”, em oposição ao pensamento científico.

No âmbito da Linguística Aplicada, a preocupação com os aspectos sociais e históricos, no conceito de Representações concebido por Celani e Magalhães (2002), representa uma:

[...] cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como

ator em um contexto particular. (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Ainda dentro da Linguística Aplicada, Kleiman (2005) define RS como sendo construtos sociocognitivos que visam explicar as relações sociais e as identidades constituídas por meio da linguagem na mediação entre o pensamento e o mundo. Para essa autora, a teoria das representações sociais possibilita um “espaço em que representações alicerçadas em teorias do senso comum se confrontam com representações embasadas em conceitos científicos” (KLEIMAN, 2005, p. 210).

Sobre as RS dentro do campo da educação, Alves-Mazzotti (2008) considera que:

as interações sociais que são construídas criam “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações são produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Alves-Mazzotti (2008) vai além das considerações teóricas e acrescenta que, devido às suas relações com a linguagem, com a ideologia e com o imaginário social principalmente por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as RS constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Como podemos perceber, as teorias que envolvem RS constituem um campo vasto de investigação que pode sofrer diferentes interpretações a depender da vertente que se escolha para abordá-la. Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por adotar o conceito de RS proposto por Moscovici (1978), porque entendemos ser esse o conceito que mais se aproxima da proposta da nossa pesquisa, que é investigar a concepção individual das professoras de Língua Inglesa dentro do contexto escolar em que estão envolvidas no seu dia a dia profissional.

Desse modo, para Moscovici (1978), as RS podem ser definidas como um sistema de valores, ideias e práticas que têm como finalidade designar uma orientação no mundo material e social. De certa forma, o controle desse mundo e da sua origem se dá a partir de dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas, denominados ancoragem e objetivação.

A objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso por meio do qual tais elementos adquirem materialidade, isto é, se tornam expressões de uma realidade vista como natural.

A ancoragem refere-se ao fato de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: é a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objeto da representação é pensado, ou seja, enquanto processo que segue a objetivação, a ancoragem refere-se à função social das representações; nomeadamente, permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (MOSCOVICI, 1978).

Como podemos observar dos resumos teóricos apresentados, as RS expressam o entendimento que a sociedade tem diante das repetidas situações que fazem parte da sua vivência. Essas RS acabam sendo aceitas como verdades dentro do contexto social em que estão envolvidas.

## METODOLOGIA

Para esta pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, optamos por empregar como procedimento um estudo de caso. Tal escolha se justifica por considerarmos o estudo de uma unidade de análise em seu ambiente natural, o que foi motivado pelo interesse dos pesquisadores. O nosso objetivo foi entender as RS das professoras de Língua Inglesa de escolas particulares, sendo estas, então, o nosso grupo de análise.

Sobre o contexto de investigação, optamos inicialmente por estender o estudo ao contexto de escolas públicas e privadas de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal. Entretanto, até o momento da realização desta pesquisa, não foi possível identificar nenhuma escola da rede pública dentro do Distrito Federal que tivesse implementado, mesmo que em forma de projeto, a disciplina de Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por essa razão, o contexto da pesquisa ficou restrito às escolas particulares em diferentes regiões administrativas.

Após o estabelecimento dos critérios para a seleção das escolas (escolas de Ensino Básico regular com no mínimo uma turma de cada série do Ensino Fundamental implementada) foram selecionadas 10 escolas. Entretanto, somente cinco professoras concordaram em participar da pesquisa.

As cinco professoras que se prontificaram a participar da pesquisa tiveram suas identidades preservadas por meio de pseudônimos de flores. Dessa forma, as professoras foram identificadas ao longo da análise dos dados como: Professora 1: Dáli; Professora 2: Margarida; Professora 3: Rosa; Professora 4: Violeta; Professora 5: Orquídea.

Como instrumentos de investigação empregamos um questionário e uma entrevista semiestruturada. O questionário permitiu o primeiro contato com o contexto de investigação e

forneceu informações mais detalhadas sobre o perfil das professoras entrevistadas.

A entrevista semiestruturada forneceu dados substanciais que nos permitiram perceber as opiniões das participantes, os valores e as vivências sobre a Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os procedimentos de análise de dados tiveram como base a teoria de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006, respeitando as três fases propostas pela autora (pré-análise, exploração de material, e inferências e interpretação), juntamente com a teoria das RS de Moscovici (1978). Ainda assim, procuramos, quando necessário, suporte nos demais teóricos que se dedicam a estudar o ensino de LIC.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para melhor sequenciar os dados e as discussões, apresentaremos primeiro o perfil das professoras e, em seguida, as RS que emergiram por meio da aplicação dos questionários. Na sequência, serão apresentados os dados que emergiram das entrevistas semiestruturadas.

As professoras de inglês participantes da pesquisa atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e encontram-se na faixa etária entre 23 e 27 anos, com uma média de um a cinco anos de experiência em docência da Língua Inglesa. No que diz respeito à formação acadêmica, todas as cinco participantes da pesquisa têm formação superior em Letras por universidades particulares, com dupla habilitação (português/inglês e suas respectivas literaturas). Entretanto, entre as cinco professoras, somente uma delas tinha especialização *lato sensu*, sendo esta em Docência do Ensino Superior.

Entre as cinco professoras entrevistadas, somente duas afirmaram ter cursado, durante a graduação, uma disciplina direcionada ao ensino de LIC. Nenhuma das participantes possui qualquer tipo de certificação internacional, de forma que a experiência com a Língua Inglesa foi adquirida paralelamente à prática docente. Em relação à formação continuada, tanto em relação à língua, quanto em relação à formação docente, as professoras afirmaram que as participações mais frequentes aconteciam em palestras e *workshops* oferecidos pelas editoras que forneciam o material didático adotado pela escola. Quanto ao conhecimento da Língua Inglesa, as professoras afirmaram ter frequentado curso de inglês em escolas de idiomas antes de ingressarem na universidade.

Após a coleta de informações e por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006), os dados foram analisados a partir das unidades semânticas que emergiram com maior frequência. Em seguida, foram organizados dentro das categorias pre-

viamente estabelecidas, considerando as perguntas de pesquisa apresentadas abaixo:

1. Quais são as representações sociais dos professores sobre a Língua Inglesa?
2. Quais são as representações sociais dos professores sobre o professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I?
3. Quais são as representações sociais dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I?

Dentro de cada categoria, foi possível estabelecer subcategorias que apresentassem as RS das professoras participantes da pesquisa, que sintetizamos no Quadro 1.

Os resultados da análise dos dados referente à primeira categoria mostraram que as professoras participantes, em unanimidade, consideram a Língua Inglesa como uma língua de comunicação mundial, corroborando as reflexões de Assis-Peterson e Cox (2007, p. 5) “nos tempos da globalização, o inglês se dissemina por todas as esferas de atividades sociais”.

Quando a professora Dália fala “a língua da Internet é o inglês”, ela não está sozinha. As considerações da professora são convergentes com Rajagopalan (2005, p. 149): “algo em torno de 80% a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da Língua Inglesa corre o perigo de perder o bonde da história”.

Quanto ao fato de se aprender a Língua Inglesa na atualidade, as participantes consideram que é importante não somente para as crianças, mas para qualquer faixa etária, o que pode ser notado na afirmação da professora Margarida: “*Sim, não importa a faixa etária*”. A afirmação da professora Margarida converge com Santos (2010, p. 35): “O inglês é necessário para quem deseja se qualificar como cidadão do mundo”.

Sobre a importância de aprender inglês logo nas primeiras séries do Ensino Fundamental, as RS que emergiram mostraram que as professoras entrevistadas consideram que a aprendizagem na infância é importante sob a justificativa de que “quanto mais cedo melhor”, conforme podemos observar na descrição dos relatos das professoras Dália, Margarida e Rosa:

*Considero sim, pois quanto mais cedo o aluno tiver contato com a língua melhor para ele.* (Dália).

*Claro que é importante. Mas não só a Língua Inglesa, a Língua Espanhola também deveria ser disciplina no Ensino Fundamental, pois a criança tem facilidade de aprender, e quanto mais cedo, melhor para ela.* (Margarida).

**Quadro 1** – As representações sociais das professoras de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I

Perguntas de pesquisa	Representações sociais que emergiram nas respostas
Quais as representações sociais dos professores do EFI sobre a Língua Inglesa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Língua Inglesa é um meio de comunicação global;</li> <li>• Aprender inglês é importante e, quanto mais cedo, mais facilidade a criança terá em aprendizagens futuras;</li> <li>• A Língua Inglesa deve fazer parte do currículo do Ensino Fundamental I.</li> </ul>
Quais as representações sociais dos professores do EFI sobre o professor de Língua Inglesa para crianças?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor tem que gostar do que faz;</li> <li>• O professor tem que ter competência comunicativa;</li> <li>• O professor tem que ser formado na área que atua;</li> <li>• O professor não precisa ter uma experiência no exterior para ser linguisticamente competente.</li> </ul>
Quais as representações sociais dos professores do EFI sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre as habilidades linguísticas desenvolvidas em sala de aula, a oralidade deve ser enfatizada;</li> <li>• Considerando os diferentes níveis de aprendizagem, as aulas devem ser ministradas tanto em Língua Inglesa quanto em Língua Portuguesa;</li> <li>• As aulas devem ser diversificadas de forma a motivar a aprendizagem;</li> <li>• Apesar de as escolas adotarem o livro didático como material de apoio, outros recursos, como <i>flashcards</i>, filmes e músicas, devem ser empregados.</li> </ul>

*Um conhecimento desde cedo, não tendo tantas dificuldades futuras.* (Rosa).

Como podemos observar nos excertos acima, as professoras construíram as RS de que é importante a aprendizagem da Língua Inglesa na infância, pois, quanto mais cedo a criança tiver contato com a língua estrangeira, mais facilidade terá no futuro ao se expor a essa língua. Como vimos na fundamentação teórica, os estudos sobre aprendizagem de uma língua na mais tenra idade ainda estão longe de um consenso, mas as justificativas apresentadas pelas professoras participantes para que as crianças aprendam logo cedo uma língua estrangeira encontram respaldo científico na teoria da Hipótese do Período Crítico (LENNEBERG, 1967).

Sobre a importância da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, os dados que emergiram das respostas mostraram que, para a maioria das participantes, é importante que a Língua Inglesa seja introduzida nas séries iniciais do Ensino

Fundamental. Entretanto, as justificativas para que essa aprendizagem aconteça logo cedo foram diversas. Três professoras reforçaram a aprendizagem ainda nas séries iniciais a partir de um entendimento da Teoria de Lenneberg (1967), ou seja, as crianças têm mais facilidade para aprender uma nova língua, e isso pode ajudá-las a lidar com situações futuras nas quais a comunicação em Língua Inglesa seja necessária.

No entanto, duas outras professoras demonstram em seus relatos um certo desabafo sobre o contexto em que a Língua Inglesa é ensinada nas escolas particulares. Em seu relato, Orquídea denuncia a forma secundária como a Língua Inglesa é tratada no currículo das escolas particulares, pois, para ela, “a escola não deve ver o inglês somente como uma atividade extra”. Para Violeta, o ensino de Língua Inglesa nas séries iniciais se justifica “para dar igualdade de condições”. Assim, podemos inferir desses relatos duas RS sobre a importância do ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I: a primeira delas está relacionada à falta de políticas públicas que

norteiam o ensino de línguas estrangeiras nas séries iniciais. Essa situação faz com que o ensino de LIC aconteça de maneira descontextualizada. A segunda representação é o fator de inclusão social (ROCHA, 2010), pois, como podemos perceber, no Distrito Federal o ensino de Língua Inglesa nas séries iniciais só pôde ser identificado, até o momento da realização desta pesquisa, no contexto das escolas particulares, colocando os estudantes de escolas públicas, desse modo, em condição de desigualdade. O que essas professoras reivindicam em seus excertos é o direito de uma formação integral do indivíduo e, conseqüentemente, a inclusão social.

Sobre a categoria referente ao professor de Língua Inglesa para crianças, quando perguntadas quais as características o professor de Língua Inglesa deve apresentar para trabalhar com crianças, foram identificadas as RS de que o professor de LIC deve: gostar do que faz (ROCHA 2007; SANTOS, 2004) e ter competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2004), sendo que esta, não necessariamente, incluiria uma vivência no exterior.

Nesse sentido, no que tange às RS, o professor de Língua Inglesa para crianças (LIC) deve ter uma formação profissional adequada para desenvolver habilidades e competências necessárias para trabalhar com crianças (SANTOS, 2004; CAMERON, 2003), conforme podemos constatar nas falas das professoras a seguir:

*Primeiramente, o professor tem que gostar. Tem que gostar de dar aula. Se ele gostar de dar aula qualquer disciplina que ele trabalhar conseguirá fazer com que o aluno goste também.* (Margarida).

*Apresentar o idioma de modo que desperte o interesse para o novo aprendizado.* (Dália).

*O professor de Língua Inglesa no EF I, ele tem que despertar o interesse do inglês nas crianças. O professor tem é que não bloquear. Ele tem que despertar o prazer por aprender inglês.* (Orquídea).

*Estimular e motivar o aprendizado do aluno.* (Rosa).

As professoras participantes compreendem que o professor de LIC tem que gostar do que faz, despertar o interesse para o aprendizado, estimular e motivar o aprendizado do aluno. Dessa forma, as suas falas reforçam as considerações de Rocha (2007). A autora aponta que o professor de LIC, além das competências exigidas de um professor de língua estrangeira, precisa também desenvolver habilidades específicas para trabalhar com crianças. Isso se deve ao fato de termos que considerar que as crianças têm uma forma de aprendizagem diferente de adolescentes e de adultos (BROWN, 2001).

Os relatos analisados mostraram que as professoras participantes consideram importante que o docente de LIC, além de ter fluência na língua, deva ter também uma formação acadêmica adequada que englobe não somente as habilidades intrínsecas à profissão, mas principalmente as habilidades e competências para trabalhar com crianças. As escolhas lexicais “*tem que ser fluente*” e “*ter o domínio da língua*” convergem com Leffa (1999, p. 89) quando o autor afirma que “o professor precisa ter um bom conhecimento da Língua Inglesa e de teorias sobre os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira”.

Desse modo, dentro dessa categoria, as RS das professoras entrevistadas são convergentes com teóricos como Tonelli e Cristóvão (2010), que consideram que o professor de línguas precisa

*Dominar a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem fundamentada em bases teóricas, sem desconsiderar que prática e teoria estão intimamente imbricadas; dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva no contexto em que se encontra, entre outros aspectos.* (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010, p. 68).

Na categoria referente à investigação das RS sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças, os dados analisados apontaram que as professoras entendem que a oralidade é a habilidade linguística que deve ser priorizada no processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo disso, elas citaram a conversação (descrita por elas como *speaking*), e a compreensão (descrita como *listening* ou *understanding*), conforme podemos verificar nos exemplos que apresentamos a seguir:

*Conversação e escrita são habilidades que vão ajudá-los no Ensino Fundamental II, visto que aprenderão a parte gramatical mais a fundo depois.* (Dália).

*Speaking, writing, pronunciation, understanding.* (Orquídea).

*Listening e speaking. O ensino fundamental deveria se preocupar em fazer o aluno falar, mais do que decorar.* (Margarida)

*Writing e speaking. Vou de acordo com os livros que as escolas estão adotando.* (Violeta).

A palavra *speaking* aparece em todos os relatos, indicando que as professoras entendem ser essa habilidade uma prioridade no trabalho de sala de aula. Cameron (2001), no entanto, alerta que tanto a audição quanto a fala são usos ativos

da linguagem; a primeira, para acessar significados de outros indivíduos; e a segunda, para expressar-lhes significados. As professoras têm que estar preparadas para o desenvolvimento dessas atividades.

Sobre a questão da língua que deve ser empregada em sala de aula, as professoras consideram que devem empregar, preferencialmente, a língua-alvo que pretendem ensinar; no caso, a Língua Inglesa. Porém, o uso da língua materna deve ser permitido para facilitar a compreensão por parte de algumas crianças com mais dificuldade de aprendizagem. Assim, suas opiniões sobre os assuntos são expostas abaixo:

*Falando em português e em inglês. De acordo com o nível da turma. (Dália).*

*Falando em português e em inglês. Alguns alunos compreendem se eu falar somente em inglês, mas alguns não. (Orquídea).*

*Falando em português e em inglês. O tempo é muito pouco e os alunos sentem muita dificuldade em falar só em inglês. (Rosa).*

*Falando em português e em inglês. Com os pequenos tem que ser assim. (Violeta).*

As RS sobre o emprego da língua materna em uma aula de Língua Inglesa convergem com Ellis (2003) quando o autor considera que o emprego da língua materna deve ocorrer quando esta tiver como objetivo maximizar o potencial de aprendizagem da língua-alvo, servindo, dessa forma, como instrumento de mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Podemos perceber que as RS sobre o emprego, tanto da língua-alvo quanto da língua materna, constituem uma preocupação das professoras entrevistadas no sentido de produzir resultados de aprendizagem mais efetivos ao trabalhar com crianças. É perceptível também a preocupação em compreender e respeitar o nível de aprendizagem da criança.

Sobre os procedimentos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, as RS apontaram que as professoras entendem que as aulas de Língua Inglesa para crianças devem ser lúdicas, dinâmicas e diversificadas. As considerações das professoras são convergentes com as de Cameron (2003), que considera as atividades lúdicas e dinâmicas responsáveis por constituir uma forma de promover descontração e entretenimento na aula, o que pode resultar em uma motivação maior para a aprendizagem.

Considerando a fala de Dália “*Warm up. Início minhas aulas sempre com um aquecimento do que vou ensinar, de forma lúdica e com speaking*”, percebemos que a professora apresenta o procedimento utilizado por ela para iniciar a sua aula, mas

não segue adiante sobre quais seriam os procedimentos que adota para promover o processo de aprendizagem. Tal premissa nos permitiu entender que, ao iniciar um “aquecimento” com o objetivo de introduzir um tópico em Língua Inglesa, a professora optou por uma atividade lúdica relacionada ao tópico que seria abordado.

Em relação à resposta de Orquídea, “*Uso de áudio, cards, games. Repetição de palavras*”, percebe-se que a professora cita vários recursos utilizados para promover a aprendizagem; entretanto, em relação aos procedimentos adotados, menciona somente a prática da repetição. Esse tipo de estratégia de aprendizagem converge com Pinter (2006, p. 55), que argumenta que

falar fluentemente em LE requer muita prática, inicialmente desenvolvida mediante repetição de modelos e, posteriormente, comunicação com pares em situações em que contribuições espontâneas são requeridas. (PINTER, 2006, p. 55).

Para Rosa, “*Cada conteúdo é trabalhado de uma maneira, sendo utilizados jogos, cartazes, CD, músicas e brincadeiras*”. Assim, é possível observar que há uma preocupação em diversificar as atividades propostas a fim de ensinar Língua Inglesa. Esses procedimentos vão ao encontro de Cameron (2003), uma vez que, para a autora, crianças têm um foco de atenção muito curto e, para que se sintam em sintonia com o objeto de estudo, o professor pode lançar mão de músicas, rimas, jogos, imagens, mímica, produções, dramatizações, entre outras atividades.

Os relatos apresentados até aqui nos permitem perceber que as professoras entrevistadas, em suas rotinas de sala de aula, convergem suas ações às de Santos (2010), quando a autora afirma que as aulas de LE devem oferecer oportunidades de desenvolvimento de diferentes estratégias e habilidades ao contemplarem atividades que envolvam audição/escuta, fala, escrita e leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender como as professoras de Língua Inglesa que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas particulares do Distrito Federal constroem suas RS sobre a Língua Inglesa, além de como ocorre a inserção dessa língua nas séries iniciais do Ensino Fundamental e de como ocorre seu processo de ensino-aprendizagem. Para atingir esse objetivo, fizemos uma descrição das RS tomando como base o suporte teórico e os pressupostos de Moscovici (1978).



A partir das RS identificadas, percebemos que as professoras investigadas têm suas ideias, informações e opiniões convergentes com os estudiosos da área (RAJAGOPALAN, 2010, 2005; GIMENEZ, 2009; CRYSTAL, 2003; CAMERON, 2003). É consenso, para esses teóricos, que o inglês é uma língua de comunicação global, além de considerarem que sua aprendizagem ainda nas séries iniciais seja importante para auxiliar na produção de resultados mais efetivos em aprendizagens futuras e também possibilitar a inclusão social, diminuindo a condição de desigualdade entre estudantes de escolas públicas e escolas particulares.

No que se refere às RS das professoras sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, percebemos que o trabalho empírico das professoras converge com correntes teóricas de língua estrangeira (CAMERON, 2003; RINALDI, 2011; RODRIGUEZ, 2008; TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010; ROCHA, 2010; SCHEIFER, 2009) no que diz respeito à valorização das habilidades de ouvir e falar, dando prioridade a atividades diversificadas e lúdicas, pois acreditam que a criança aprende brincando.

Concluimos com esta pesquisa que o professor tem um papel relevante durante o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. As professoras são inseridas no mundo do trabalho ainda sem muita identidade com a profissão, ao passo que a formação continuada acontece de forma muito superficial. Devemos considerar que isso ocorre devido à faixa etária das professoras, pois são recém-formadas, como já exposto na descrição de seus perfis.

As professoras ratificaram a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira na infância por acreditarem que esse aprendizado precoce fornece subsídios para aprendizagens mais complexas no futuro. Assim, é possível constatar que os resultados das entrevistas concordam com os estudos de Rocha (2010) e Tonelli (2010) sobre o fator idade no ensino aprendizagem de uma língua estrangeira.

A realização desta pesquisa permitiu-nos aprofundar teoricamente questões relacionadas à formação de professores de Língua Inglesa para crianças, no sentido de compreender quem são e o que pensam. Esta pesquisa tem em seu bojo uma questão interessante, mas devido à dificuldade de acesso às escolas, acabou por deixar lacunas (no sentido de ampliar a pesquisa para outros contextos escolares para melhor subsidiar os relatos aqui apresentados).

Nesse sentido, esperamos que aqueles que se interessam pela temática aqui abordada utilizem as informações deste texto como contribuições iniciais para o aprofundamento de pesquisas que considerem não somente o professor de LIC, mas

também outros agentes que fazem parte do processo, assim como as escolas, as metodologias, os pais e os diretores, por exemplo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. **Linguagens, espaço e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1994.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclo da Educação Fundamental. MEC, Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. White Plains, New York: Longman, 2001.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CASTRO, S. As teorias de aquisição/aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula. **Contexturas**, n. 3, p. 39-46, 1996.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de Inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. *In*: MOITA LOPES, L. P.; e BASTOS, L. C. (Org.) **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, p. 319-338, 2002.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

- DURKHEIM, E. **As formas elementares de vida religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- GRADDOL, D. **English Next. Why global English May Mean the End of “English as a Foreign Language”**. Plymouth: The British Council, 2006.
- GIMENEZ, T. **Antes de babel: inglês como língua franca**. In: Anais do Encontro de Letras: Linguagem e Ensino – ELLE. Londrina: UNOPAR, p. 1-10, 2009.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 17- 44, 1999.
- KLEIMAN, A. B. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, p. 203-228, 2005.
- KRAMER, K. Quanto mais cedo melhor. São Paulo: **Mente & Cérebro**, n. 151, p. 66-69, 2005.
- LEFFA, V. O Ensino de Línguas estrangeiras no Contexto nacional. **Contexturas**. v. 5, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. Nova Iorque: John Wiley, 1967.
- MACHADO, R. **Análise de material de Língua Inglesa voltado para crianças em um contexto local da rede municipal de ensino**. 2008. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada (PPGLA-UnB). Brasília/DF, 2008.
- MCKAY, S. L. **Assessing young language learners**. New York: Cambridge University Press, 2006.
- MOON, J. **Children Learning English**. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis/RJ: Vozes, 1978.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 29-57, 2003.
- NEVES, E. **O processo de construção do conhecimento de LE em uma escola bilíngue**. 2013. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, PGLA-UnB, Brasília-DF, 2013.
- NEWPORT, E. L. **Maturational constraints on language learning**. Cognitive Science, 1990.
- PHILLIPS, S. **Young Learners**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- PINTER, A. **Teaching young language learners**. Oxford, NY: OUP, 2006.
- PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. Dissertação de mestrado em estudos da linguagem, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2001.
- RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: Silva, K. A. da. (Org.) **Ensinar e Aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas. São Paulo: Pontes Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. A geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.
- RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008.
- RINALDI, S. **A formação dos professores de espanhol para crianças**. 2006 Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.
- RIXON, S. The Role of fun games activities in teaching young learners. In: C. BRUMFIT; J. MOON; R. TONGUE (Eds.). **Teaching English to Children: from practice to principle**. Harlow: Longman, 1995.

ROCHA, C. H. O ensino de língua LE (inglês) para crianças no Ensino Fundamental Público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: Silva, K. A. da (Org.) **Ensinar e Aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010.

\*\* Pós-Doutor em Linguística Aplicada. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5411877784984041>

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: reflexões e possíveis provisões. **D.E.L.T.A.**, v. 23 n. 2, p. 273-319, 2007.

ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K. A. da S. Inglês para crianças do Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 79-112. 2006.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão da Língua Inglesa nas séries Iniciais**: quanto antes melhor? 2005. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, 2005.

\_\_\_\_\_. **Língua Inglesa em anos iniciais do ensino fundamental**: fazer pedagógico e formação docente. 2009. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, São Paulo, 2009.  
SANTOS, L. I. S. Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do panejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 435-465, 2010.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 435-465, 2001.

TONELLI, J. L. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel do curso de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, v. 8, n. 1, p. 27-50, 2010.

## CURRÍCULOS

\* Doutora em Ciências da Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4316806692647679>