



Universidade de Brasília

Instituto de Letras - IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA

**REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESSORES DE
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Raí Luiz Moura Neves Ceriaco

**Brasília - DF
2024**

RAÍ LUIZ MOURA NEVES CERIACO

**REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESSORES DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janaína Soares de Oliveira Alves

Brasília - DF

2024

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO (BCE)

Ceriaco, R. L. M. N. **Reflexões sobre o trabalho com estudantes dos anos iniciais da educação básica a partir de narrativas de professores de espanhol como língua adicional**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2024. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília (UnB) e se encontra arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC415r Ceriaco, Rai Luiz Moura Neves
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM ESTUDANTES DOS ANOS
INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE NARRATIVAS DE
PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL / Rai Luiz
Moura Neves Ceriaco; orientador Janaina Soares de Oliveira
Alves. -- Brasília, 2024.
150 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --
Universidade de Brasília, 2024.

1. Ensino;. 2. Espanhol;. 3. Educação Infantil;. 4.
Espanhol Para Crianças;. 5. Estratégias de Ensino.. I.
Soares de Oliveira Alves, Janaina, orient. II. Título.

RAÍ LUIZ MOURA NEVES CERIACO

**REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESSORES DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Banca Examinadora formada por:

Prof^ª. Dr^ª. Janaína Soares de Oliveira Alves
Universidade de Brasília (Presidente)

Prof. Dr. Fidel Cañas Chavez
Universidade de Brasília (Examinador interno)

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Paulino de Lanis Patrício
Universidade de Brasília (Examinadora externa)

Brasília, 17 de dezembro de 2024

Às minhas avós, Iolanda Moura e Luzia Vicente Ceriaco, minhas mães em dobro, que deixei de conviver fisicamente por morar em Brasília,, mas que sempre seguiram, seguem e seguirão em meu coração e pensamentos, por onde eu estiver, enquanto eu existir.

À minha mãe, irmãos, companheiro de vida, tias e tios, pai, primas e primos, avô e avó, amigos, professores e orientadoras por toda rede de apoio e amor que me ensinaram, formaram e transformaram.

Ao Raí, de 2014, que persistiu.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a você, mãe, pela mulher incomparável que é. A melhor mãe que eu poderia ter e querer. Apesar de, por vezes, pensar o contrário, como você lamenta em seus momentos mais sensíveis, conseguiu ser a mãe amorosa, educadora e responsável que precisou ser quando exigido de ti pelo mundo. Me atrevo a acrescentar que você não é apenas uma ótima mãe, mas também uma excelente filha e irmã, sempre se dispondo e se doando por aqueles que ama. Quem merece esse amor da Mônica agora é você mesma, e isso alegrará a mim e a todos que foram amados e cuidados por você durante esses 48 anos. Muito obrigado, mãe!

À minha tia Ana Lúcia, por sempre cuidar de mim e me amar de uma maneira que só consegui compreender quando já estava crescendo. Espero que o meu eu mais jovem não tenha te machucado o suficiente para que ainda exista alguma dor, pois um dos poucos arrependimentos que carrego na vida é não ter sido sábio o suficiente, há alguns anos, para reconhecer a sua verdadeira importância para mim. Mesmo assim, você continuou me incentivando, ainda que sem querer, na carreira que escolhi seguir, e ainda bem que “teimei”, pois aqui estou agora. Tia, muito obrigado!

Aos meus irmãos, Rafael, Giovana, Gabriela, Ricardo e Guilherme, os momentos da infância e adolescência foram felizes, tristes, agradáveis, chatos, amorosos, odiosos — como provavelmente são todas as relações entre irmãos. No entanto, com certeza, a nossa foi a melhor experiência que eu poderia ter vivido. Rafa, eu te amo e sinto muito pelas ausências. Gica, eu te amo e peço desculpas pela minha ausência. Gabi, eu te amo e sinto muito pela ausência. Rick, eu te amo e peço desculpas pela ausência. Gui, eu te amo e sinto muito pela ausência.

Na adultez, me afastei fisicamente de vocês, pois a vida me levou por este caminho (que, eu sei, foi uma escolha minha), mas sentimentalmente vocês nunca estiveram ausentes no meu coração e nos meus pensamentos. Peço desculpas, aos cinco, por ter faltado nos momentos em que vocês precisaram de mim. Também agradeço pela existência, pelo amor de vocês e pelas energias de vocês que me guiaram até este momento.

Aproveito para fazer um agradecimento que viria mais abaixo, mas que resolvi antecipar pelo conteúdo relacionado aos "irmãos": minha irmã caçula e mais velha, Manuela, muito obrigado pelos momentos que tivemos juntos. Assim como escrevi acima, peço desculpas pela minha ausência e pelos momentos ruins que aconteceram. Agradeço pela sua existência, amizade e amor. O futuro não nos reservou a continuidade da alegria que vivemos em alguns anos e eu sinto muito pelos erros que cometi, mas meus sentimentos e gratidão por tudo o que você representou e ainda pode representar para mim seguirão vivos enquanto eu seguir. Muito obrigado, Manu!

Muito obrigado também aos “meus pais”, Manuel e Kátia. O sentimento incrível que foi criado também é graças a vocês e para vocês. Muito obrigado, e eu os amo!

Aos meus tios Elizeu, Ulisses e Zé Augusto, agradeço imensamente pelo amor praticamente paternal que sempre me deram. Homens que, assim como eu, são fortes de personalidade, mas que, igualmente, são simples e que amam e cuidam. Vocês me amaram e me cuidaram em praticamente todos os momentos da minha vida, para que eu chegasse até aqui. Se necessário, não duvido que fariam isso exatamente agora. Muito obrigado, tio lizeu, tio liso e tio zé.

Às minhas tias, Angélica, Wilma, Valkíria, Patrícia e Verônica, jamais esquecerei o cuidado que recebi, acima de tudo. Cuidar da forma como vocês fizeram e fariam por mim, se necessário, só é possível quando se tem um amor puro e imenso no coração. É o mesmo que eu sinto por vocês. Te amo muito tia gel, te amo muito ‘mãe vivi’, te amo muito tia val, te amo muito tia paty e te amo muito tia aninha. Muito obrigado, tias!

Aos meus primos e primas, que são muitos, mas que faço questão de nomear: Maria Cláudia, Luiz Augusto, Bianca, Rafaela, Luis Augusto, Laura, Leonardo, Lavínia, Ana Beatriz, Mariana, Ana Clara, Marcelle, muito obrigado a vocês pelas brincadeiras, fofquinhas, risos, abraços, amor. Um exemplo, em foto, de ‘família feliz’, com certeza seria um retrato com todos nós.

Às minhas avós, Iolanda, Luzia e Magaly, e ao meu avô, Divino, em primeiro lugar, peço desculpas pela minha ausência. A distância física, principalmente, é a que mais dói. Pensar que o tempo está passando e que uma das consequências de eu alcançar meus objetivos é ficar longe de vocês me despedaça, até que sou lembrado de que os farei felizes ao conseguir ser quem eu quero ser. Quem eu sou. Gostaria que vocês vivessem para sempre,

ou o suficiente para que eu pudesse voltar a aproveitar a companhia de vocês como na infância, essa é a verdade. Infelizmente, isso não é alcançável. No entanto, espero e farei o possível para concluir os meus propósitos e conseguir aproveitar o amor que tenho a dar e a receber. Vós, vô, muito obrigado!

Ao meu pai, agradeço de alguma forma, pelos momentos em que tenta estar presente, e pelas lições que, de diferentes formas, me ensinou ao longo da vida. Obrigado.

Ao meu amigo (Dr.) Pedro Martins, meu deus, como eu amo você! Gostaria de escrever, neste parágrafo, “amo você, amo você, amo você [...]” até dar seis ou sete linhas de extensão. Se fossem 999 linhas, ainda assim seria insuficiente, eu acho. Desde 2013, você tem tanta importância para mim que, às vezes, se compara à importância de beber água, de comer, de respirar. Exagerado? Sim. Mas, ainda assim, insuficiente para mostrar o quanto amo você e o quanto sou grato por você existir. Obrigado, meu amigo! Obrigado, pedroco.

Às minhas amigas Ana Lídia e Camila, nada faria sentido se os anos de 2017 em diante não tivessem acontecido. Um pouquinho antes, por conta da Camila, é verdade, mas realmente, sem esses momentos, nada faria sentido. A maior prova disso é a falta que sinto de vocês. Os 'tempos de ouro' deveriam ter durado mais, mas, assim como eu, vocês também estão tentando seguir seus caminhos, e sei que, de maneira brilhante, vão chegar lá. Não apenas porque merecem muito, mas porque são amigas, filhas, irmãs, companheiras, mães... que são absolutamente necessárias. Ana, Camila, amo vocês. Muito obrigado

Aos meus amigos Estefany, Karine, Maynara e Pedro. ‘Minha namorada’, que teve date comigo no zoológico. Minha vizinha de região administrativa e de estágio na UNB. Pedroca, minha ‘amiga’ basicamente quase tudo (o Julius de Letras-Espanhol - licenciatura). Minha ‘maineira’, ‘gatona’. 2015, 2016, 2017, 2018, 2019... Ah, desde 2015, a vida é bem mais feliz e cheia de sentido por conta da amizade de vocês. Virou mais do que isso. Virou amor. Companheirismo. "Víramos" adultos e trabalhadores, não mais jovens-adultos e universitários, que escolheram seguir juntos porque, entre nós, existe algo muito lindo e confortável. Vocês me fazem sentir beleza e conforto na caminhada que ainda seguimos. Por isso, e por tudo que vivemos, muito obrigado. Amo muito vocês.

À minha sogra, Cristiane, e aos meus cunhados, Paulo e Davi, muito obrigado pelo amor incrivelmente gratuito que vocês me deram e que, de verdade, preencheu um espaço que eu não sabia que precisava ser preenchido. Me divertir e rir com a mãe da pessoa com

quem eu escolhi me relacionar e com os irmãos dele nunca passou pela minha cabeça, única e exclusivamente por esse mundo ainda difícil que vivemos. Mas, como pessoas boas e amáveis, vocês me fizeram bem e me amaram, e nada mais tenho a fazer senão agradecer e amá-los de volta. Muito obrigado, Cris, Paulo e Davi.

Aproveitando os *‘familiares por afinidad’*, como se diz em espanhol (familiares que se passa a ter por alguma questão não relacionada a consanguinidade, como sogra e cunhados), Mariana e Amanda, muito obrigado a vocês. Minha Cunhas e minha melhor melhor amiga mas quase cunhas, se ao pedroco for imputado relevância de irmão; uma quase (ou literalmente) psicóloga. Enfim, só cunhas e Amandoca. Muito obrigado por toda essa amizade. Muito obrigado pelo amor de vocês, pelos conselhos, pelas experiências, por compartilharem a linda vida de vocês comigo, pela oportunidade de viver aproveitando o amor e a amizade de vocês. Muito obrigado, Mari e Amanda.

À todos os meus amigos, em especial aos que me acompanham há algum tempo e que, de alguma forma, ainda estão presentes, como Elaine, Sarah, Isabela, João Pedro, Matheus, Mileny, Flávia, Luis Guilherme, Ana Carolina, Nayara (que poderia estar acima, já que é prima também), Bruna, Arancha, Karol, Felipe, Fabiana, Cecília, Brendon, Fabiano. Tem mais? Sim, muitos. Felizmente muitos. No entanto, como preciso avançar e, resumindo, aos amigos queridos de São José do Rio Preto, de São Paulo, do Gama, do Guará, que trabalham na UNB (seja no Instituto de Psicologia, seja na Reitoria), do CIL Guará e etc. À todos vocês, muito obrigado!

Aos meus psicólogos, em especial às do HRAN e à Alicia, muito obrigado por literalmente me manterem vivo e me curarem. Meio forte, mas é a verdade. Sem vocês, em 2014 e em 2022, principalmente, mas também em todos os momentos de terapia e tratamentos que fiz, eu provavelmente não estaria com este título, com essa vida. Muito obrigado. Psicólogos são mais do que importantes, são vitais quando necessários.

Às minhas professoras da Educação Básica, especialmente às que foram fundamentais na Educação Infantil, cujos nomes minha memória fez esquecer, mas cujas práticas docentes acolhedoras e cuidadosas jamais se apagaram. Aos queridos professores do Ensino Fundamental e Médio, em São José do Rio Preto e no Gama: Ana Lúcia e Elaine (sim, de novo, as já citadas, mas que ocupam mais de um lugar), Lúcia, Célia, Tião, Meire, Adriana, Maísa, Iracema, Julianna, Marcos, Damaris e outros, que, infelizmente, não recordo mais o nome, mas que foram muito importantes para mim. Muito obrigado!

Aos meus queridos professores de graduação, na UNB e na UCR (*Universidad de Costa Rica*), e de pós-graduação, muito obrigado e *muchas gracias*. Marina Magalhães, Rodrigo Albuquerque, Nacho Arjona, Arancha Sánchez, Álvaro Pineda, Maria Luisa Ortiz Álvarez, Yuki Mukai, Ximena del Río Urrutia e demais professores: muito obrigado! Um agradecimento mais que especial aos professores Fidel Cañas, Ana Emília e Cláudia Lanis por terem colaborado com o meu trabalho, fazendo parte das bancas de qualificação e defesa. Graças ao excelente trabalho de vocês, tanto em sala de aula quanto fora dela, eu existo enquanto professor e pesquisador. Obrigado.

Às minhas orientadoras em projetos de iniciação científica, residência pedagógica e trabalho de conclusão de curso: Marina Magalhães, Maria Luiza Ortiz Alvarez e Edna Cristina Muniz da Silva, mulheres incríveis, pessoas gentis e amorosas, professoras e pesquisadoras que inspiram. Muito obrigado!

À minha orientadora do mestrado, Janaína Soares de Oliveira Alves, mãe, esposa, coordenadora de graduação, de grupos de pesquisa e de eventos, tradutora simultânea, professora de graduação e de pós-graduação, pós-doutora, decana de extensão... Enfim, mulher! E que mulher! Dizer que sem ela este trabalho não existiria é dizer o óbvio, mas o óbvio também precisa ser registrado. Muito obrigado!

Ao Sport Club Internacional, meu time do coração, o que tenho a agradecer pode parecer irrisório, pois não se trata de uma pessoa, mas de um sentimento, um dos mais intensos e loucos que possuo. Não consigo sequer explicar ou dissertar sobre isso (e olha que este trabalho é, literalmente, uma dissertação...). No entanto, todos os momentos acompanhando este clube, desde que me considero dono dos meus próprios quereres, são os mais insanos e repletos de todos os sentimentos possíveis. Ou seja, é algo que não consigo, e na verdade, não quero explicar. Apenas sentir. Obrigado, Inter!

Ao Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, muito obrigado por tudo o que o senhor fez pelo meu país, especialmente na área da educação. As políticas públicas implementadas, que ampliaram o acesso à educação de qualidade, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o aumento significativo de vagas nas universidades federais — este último, que me proporcionou chegar até onde estou — foram e continuam sendo fundamentais para a transformação da vida de pessoas que podem sair de situações extremamente críticas, como a fome, para se tornarem

médicos, engenheiros, arquitetos, professores, pesquisadores... como eu. Muito obrigado, Presidente Lula.

Ao meu companheiro de sentimentos e de vida, Pedro Henrique Mendonça de Souza. Com um termo mais comum, ao meu namorado. Talvez esse seja um dos poucos termos comuns que podemos dizer que temos. Uma falta de "comuns" que me faz me apaixonar cada vez mais. Talvez seja pela admiração que tenho pela sua força e ideais. Ou pelo conforto que o seu amor, cuidado e companheirismo me proporcionam. Ou exatamente por tudo isso, e por muito mais. Obrigado, Pedro Kenny, por sua companhia e parceria nesses dois anos de mestrado. Você sabe que foi mais do que essencial. Você foi tão importante quanto... o meu fogão e o Inter (aos leitores, essa é uma brincadeira interna nossa).

Por fim, ao Raí Ceriaco, especialmente ao do passado, que, por mais que tenha enfrentado momentos muito complicados e por mais que tenha sentido uma grande vontade de desistir, não o fez. Se acolheu no amor e no carinho oferecidos por familiares e amigos esplêndidos, que nunca faltaram, e se manteve persistente, para que este Raí Ceriaco, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, pudesse chegar até aqui.

*“Acuérdense: cuando la noche se ve más
oscura, es porque ya va a salir el sol”*

- Dulce María

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo, a partir de narrativas de professores de línguas, as estratégias mais indicadas para o ensino de Língua Adicional para crianças. Buscamos auxiliar docentes em formação e em serviço dispostos a atuarem com estudantes dos anos iniciais da Educação Básica a partir dos recursos utilizados em experiências exitosas. Para tanto, amparados nas teorias de Alarcão (2003), Almeida Filho (1993, 1997, 2000), Abrahão (1999), Byram (1997), Calle (2015), Rinaldi (2007, 2011), Hartmann (2010), Leffa (2001), Ortiz Álvarez (2006, 2015) procuramos compreender desde Línguas Adicionais até a especificidade do ensino e formação de ensino de língua adicional para crianças. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando também métodos de pesquisa bibliográfica e documental, que envolveu análise de textos, fotos e vídeos do acervo de um grupo de pesquisa da Universidade de Brasília; e narrativa, que analisou as respostas de entrevistas de nove professores de línguas, a francesa e a língua espanhola. A investigação foi realizada nessa mesma e em outra instituição de ensino, privada, com oferta de língua espanhola para crianças. Com isso, os resultados nos permitem concluir que os professores em formação e em serviço não se sentem preparados para dar aulas de línguas adicionais para crianças e que o compartilhamento das experiências de professores de línguas para crianças pode colaborar com a formação e prática docente de professores que queiram atuar nesta área de ensino. Também podemos afirmar que um período de ambientação dos futuros profissionais com o público infantil, antes das práticas docentes, ainda que se trate de uma impossibilidade, por conta da competitividade do mercado de trabalho, é relevante para, ao menos, fazer parte de ementas e programas de disciplinas nas graduações. Também podemos afirmar que algumas competências, a partir das análises feitas nas narrativas dos professores, como a estética, gramatical, implícita, sociocultural e teórico-prática se destacam mais que outras que outras e foram identificadas nas narrativas dos nove colaboradores, já outras competências foram identificadas em apenas alguns deles e ou sequer foram identificadas, provavelmente devido ao fato de serem crianças não-alfabetizadas. Também chegamos à conclusão de que algumas intervenções reais podem resolver a falta de disciplinas na área de ensino de línguas para crianças, como a inclusão de

materiais bibliográficos relacionados ao ensino de línguas para este público nas ementas e/ou programas de disciplinas já existentes nas estruturas curriculares dos cursos, projetos de extensão, de iniciações científicas e pesquisas em geral, sejam institucionalizados e curriculizados. Por fim, pretendemos que essa pesquisa, além de colaborar com a formação e prática docente de professores de línguas, sirva como base para estruturação de cursos de formação continuada, autoinstrucionais e gratuitos, disponibilizados em plataformas de ensino à distância para que os professores já em serviço tenham a oportunidade de realizar esta capacitação na área do ensino de línguas para crianças.

Palavras-chave: Ensino; Espanhol; Educação Infantil; Espanhol Para Crianças; Estratégias de Ensino.

REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO CON ESTUDIANTES DE LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA A PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESORES DE LENGUAS ADICIONALES

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo, a partir de las narrativas de profesores de lenguas, identificar las estrategias más indicadas para la enseñanza de Lengua Adicional a niños. Buscamos apoyar a los docentes en formación y en servicio interesados en trabajar con estudiantes de los primeros años de la Educación Básica, basándonos en los recursos utilizados en experiencias exitosas. Para ello, respaldados en las teorías de Alarcão (2003), Almeida Filho (1993, 1997, 2000), Abrahão (1999), Byram (1997), Calle (2015), Rinaldi (2007, 2011), Hartmann (2010), Leffa (2001), Ortiz Álvarez (2006, 2015), procuramos comprender tanto el concepto de Lenguas Adicionales como la especificidad de la enseñanza y formación en la enseñanza de lengua adicional para niños. Metodológicamente, se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, que también utiliza métodos de investigación bibliográfica y documental, e incluye el análisis de textos, fotos y videos del archivo de un grupo de investigación de la Universidad de Brasilia; y de narrativas, que analiza las respuestas de entrevistas a nueve profesores de lenguas, de francés y de español. La investigación se llevó a cabo en esta misma institución y en otra institución educativa privada, que ofrece lengua española para niños. Así, los resultados nos permiten concluir que los profesores en formación y en servicio no se sienten preparados para enseñar lenguas adicionales a niños y que el intercambio de experiencias de profesores de lenguas para niños puede colaborar con la formación y la práctica docente de aquellos que deseen trabajar en esta área de la enseñanza. También podemos afirmar que un periodo de ambientación de los futuros profesionales con el público infantil, antes de las prácticas docentes, aunque se trate de una imposibilidad debido a la competitividad del mercado laboral, es relevante para ser al menos parte de los planes de estudios y programas de asignaturas en las carreras de formación docente. Además, podemos concluir que algunas competencias, según el análisis de las narrativas de los profesores, como las competencias estéticas, gramaticales, implícitas, socioculturales y teórico-prácticas, se destacan más que otras, y fueron identificadas en las narrativas de los nueve colaboradores; otras competencias fueron identificadas en solo algunos de ellos o incluso no fueron identificadas, probablemente debido a que se trataba de niños no alfabetizados. También llegamos a la conclusión de que algunas intervenciones

reales pueden resolver la falta de asignaturas en el área de enseñanza de lenguas para niños, como la inclusión de materiales bibliográficos relacionados con la enseñanza de lenguas para este público en los programas y/o temarios de asignaturas ya existentes en las estructuras curriculares de los cursos, proyectos de extensión, de iniciaciones científicas y de investigación en general, que deben ser institucionalizados e integrados en el currículo. Finalmente, esperamos que esta investigación, además de colaborar con la formación y práctica docente de los profesores de lenguas, sirva como base para la estructuración de cursos de formación continua, autodidactas y gratuitos, disponibles en plataformas de enseñanza a distancia, para que los profesores en ejercicio tengan la oportunidad de realizar esta capacitación en el área de enseñanza de lenguas para niños.

Palabras clave: Enseñanza; Español; Educación Infantil; Español Para Niños; Estrategias de Enseñanza.

REFLECTIONS ON WORKING WITH STUDENTS IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION BASED ON THE NARRATIVES OF ADDITIONAL LANGUAGE TEACHERS

ABSTRACT

This research aims to identify, through the narratives of language teachers, the most effective strategies for teaching Additional Language to children. We seek to assist both pre-service and in-service teachers who are willing to work with students in the early years of Basic Education, drawing on resources utilized in successful experiences. To this end, supported by the theories of Alarcão (2003), Almeida Filho (1993, 1997, 2000), Abrahão (1999), Byram (1997), Calle (2015), Rinaldi (2007, 2011), Hartmann (2010), Leffa (2001), and Ortiz Álvarez (2006, 2015), we aim to understand the concept of Additional Languages and the specificities of teaching and training teachers for the instruction of additional languages to children. Methodologically, this is a qualitative research study that also employs bibliographic and documentary research methods, involving the analysis of texts, photographs, and videos from a research group archive at the University of Brasília, as well as narratives based on interviews with nine language teachers of French and Spanish. The study was conducted at this institution and another private institution offering Spanish language instruction for children. The results allow us to conclude that both pre-service and in-service teachers do not feel adequately prepared to teach additional languages to children, and that the sharing of experiences among language teachers working with children can contribute to the professional development and teaching practices of those who wish to work in this area. Furthermore, we can assert that an immersion period for future professionals with the child population, prior to their teaching practices, although often unfeasible due to the competitiveness of the job market, is important and should at least be incorporated into the curricula and course programs of teacher training programs. Additionally, we concluded that certain competencies, as identified in the teachers' narratives, such as aesthetic, grammatical, implicit, sociocultural, and theoretical-practical competencies, stand out more than others and were evident in the narratives of the nine participants. Other competencies were identified in only some of the teachers or were not identified at all, likely due to the children being non-literate. We also concluded that some real interventions can address the lack of subjects in the field of language teaching for children, such as the inclusion of bibliographic materials related to language teaching for this audience in the syllabi and/or programs of existing

courses within the curriculum structures of degree programs, extension projects, scientific initiation projects, and research in general, which should be institutionalized and integrated into the curriculum. Finally, we aim for this research, in addition to contributing to the training and teaching practice of language teachers, to serve as a foundation for the development of continuous education courses, self-instructional and free, made available on distance learning platforms so that teachers already in service have the opportunity to take this training in the area of language teaching for children.

Keywords: Teaching; Spanish; Early Childhood Education; Spanish for Children; Teaching Strategies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASFUB - Associação dos Servidores da Fundação Universidade de Brasília

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CC - Competência Comunicativa

CCI - Competência Comunicativa Intercultural

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

EB - Educação Básica

EI - Educação Infantil

ELAC - Espanhol como Língua Adicional para Crianças

ELE - Espanhol como Língua Estrangeira

ELEC - Espanhol como Língua Estrangeira para Crianças

EM - Ensino Médio

EF1 - Ensino Fundamental 1

EF2 - Ensino Fundamental 2

FE - Faculdade de Educação

GP - Grupo de Pesquisa

ICC - Instituto Central de Ciências

IL - Instituto de Letras

LA - Língua Adicional

LAC - Língua Adicional para Crianças

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua Estrangeira

LEC - Língua Estrangeira para Crianças

LEM - Língua Estrangeira Moderna

LET - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

MERCOSUL -

MuLEC - Multilínguas Estrangeiras para Crianças

NuREH - Núcleo de Recursos Hispânicos

PGLA - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

PIJ - Programa Infanto-Juvenil

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

UNILA - Universidade Federal da União Latino

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

Resumo

Resumen

Abstract

Lista de figuras

Lista de abreviaturas e siglas

SEÇÃO 1 - SOBRE A PESQUISA.....	18
1.1 Introdução.....	18
1.2 Objetivos de pesquisa.....	18
1.3 Perguntas de pesquisa.....	19
1.4 Justificativa e relevância do tema.....	19
1.5 Organização do trabalho.....	20
 SEÇÃO 2 - DA TEORIA.....	21
2.1 A língua espanhola no contexto brasileiro e sua importância.....	21
2.2 Ensino de espanhol e outras línguas para crianças.....	24
2.3 Teorias e termos relevantes para a construção e desenvolvimento desta pesquisa.....	25
2.3.1 A formação continuada e sua relevância.....	25
2.3.2 Definição de língua adicional.....	26
2.3.2.1. Por que língua adicional e não língua estrangeira?.....	29
2.3.3 Definição de competência.....	30
2.3.4 Modelos de competências.....	31
2.3.5 Modelos de competências de professores de língua adicional.....	32
2.3.5 Mas... para que usar essas definições e modelos de competências?.....	34

2.3.5 Competências da BNCC e as competências que guiam o trabalho.....	38
SEÇÃO 3 - DA METODOLOGIA.....	40
3.1 Abordagens de pesquisa.....	41
3.2 Vem brincar comigo? (Os colaboradores).....	42
3.3 Contexto de pesquisa.....	45
3.4 Instrumentos de pesquisa.....	45
3.5 O pesquisador.....	45
3.6 A orientadora.....	46
SEÇÃO 4 - MuLEC e suas histórias.....	49
4.1 Primeiros momentos e práticas docentes no Nureh.....	51
4.2 Mudança para o PIJ.....	53
4.3 Como está o projeto atualmente.....	56
SEÇÃO 5 - DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	60
5.1 Narrativas: experiências e estratégias de professores de LA para crianças.....	61
5.1.1 Experiência e estratégias: Colaboradora 1.....	61
5.1.2 Experiência e estratégias: Colaboradora 2.....	65
5.1.3 Experiência e estratégias: Colaboradora 3.....	69
5.1.4 Experiência e estratégias: Colaborador 4.....	70
5.1.5 Experiência e estratégias: Colaboradora 5.....	73
5.1.6 Experiência e estratégias: Colaboradora 6.....	77
5.1.7 Experiência e estratégias: Colaboradora 7.....	80
5.1.8 Experiência e estratégias: Colaboradora 8.....	83
5.1.9 Experiência e estratégias: Colaboradora 9.....	85
5.1.10 Conclusão das entrevistas.....	94
5.2 Análise das respostas do questionário.....	95
5.3 Análise e reflexão sobre as competências identificadas a partir dos relatos dos professores, em formação e em serviço.....	102

5.4 Entre estratégias e competências.....	107
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS

ANEXOS

TRANSCRIÇÕES

SEÇÃO 1 - HORA DE COMEÇAR A BRINCADEIRA (SOBRE A PESQUISA)

Esta investigação tem como intuito mapear as estratégias e recursos dos professores de línguas adicionais para crianças, a partir das competências linguísticas de docentes em formação e em serviço nos anos iniciais da Educação Básica.

1.1 *¡Hola, yo te digo hola!* (Introdução)

Este tema está inserido no âmbito da pesquisa de formação de professores de línguas para crianças. De maneira geral, a formação dos cursos de línguas adicionais foca no ensino da língua alvo para estudantes do ensino fundamental e médio, enquanto que o ensino para estudantes dos níveis iniciais da Educação Básica fica a cargo de cursos de Pedagogia. Consequentemente, escassa atenção é dada ao ensino de línguas para crianças, nas licenciaturas, como abordamos durante este trabalho, tanto nas narrativas dos colaboradores da pesquisa, quanto nas considerações finais e anexos desta dissertação.

Cabe destacar que foi dada ênfase na língua espanhola, por ser a minha língua de trabalho, enquanto professor de espanhol como língua adicional, e da maioria dos colaboradores da pesquisa, mas a intenção é de que este trabalho sirva também para professores de outras línguas.

Por isso, refletir sobre as estratégias para o ensino de línguas adicionais para estudantes dessa etapa de ensino pode contribuir com a prática docente, desde o planejamento à prática e a posterior revisão dessa prática.

1.2 Como que brinca? (Objetivos de pesquisa)

Os objetivos gerais desta pesquisa são: investigar as competências e estratégias mais eficazes no ensino de línguas adicionais para crianças; analisar como as experiências prévias de professores de línguas adicionais para crianças podem influenciar suas práticas docentes; e avaliar a trajetória e os impactos do Grupo de Pesquisa (GP) MuLEC (Multilínguas Estrangeiras para Crianças) na implementação de atividades de ensino de línguas adicionais no contexto da educação infantil, explorando seu impacto na formação de professores em cursos de graduação e programas de formação continuada.

Pretendemos, portanto, elencar estratégias do trabalho com o ensino de língua adicional com crianças dos anos iniciais da Educação Básica e registrar a história deste grupo de pesquisa.

Os objetivos específicos, por sua vez, são: identificar e mapear as competências dos professores de línguas; registrar e analisar as estratégias utilizadas no ensino de línguas dos professores entrevistados; avaliar a aplicação das estratégias descritas nas narrativas pelos graduandos em cenários práticos de ensino para crianças; apresentar a história do grupo de pesquisa MuLEC; investigar as percepções dos alunos de cursos de graduação sobre as práticas de aula no âmbito do grupo MuLEC no ensino de línguas adicionais a partir da narrativas dos professores dos professores colaboradores; explorar como as narrativas podem ser integradas nos cursos de formação de graduandos para melhorar o ensino para crianças.

1.3 Vamos brincar para quê? Que brincadeira é essa? (Perguntas de pesquisa)

As perguntas de pesquisa que orientam esta investigação, elaboradas a partir dos objetivos gerais e específicos já citados, são:

1. Quais competências e estratégias são mais utilizadas, pelos professores colaboradores, e podem ser mais indicadas para o ensino de língua adicional para crianças?
2. Como as narrativas de professores de línguas adicionais para crianças podem contribuir para a formação de professores dessa área?
3. Como o grupo de pesquisa MuLEC contribuiu e pode contribuir para a implementação e adaptação do ensino de línguas adicionais na educação infantil em cursos de graduação e/ou formação continuada?

1.4 Motivos para virem brincar (Justificativa e relevância do tema)

Pesquisar e refletir sobre estratégias para o ensino de espanhol como língua adicional e/ou outras línguas para estudantes dos níveis iniciais da Educação Básica a partir do mapeamento das competências de professores de ELA em formação e em serviço tem relação tanto com minha trajetória acadêmica, quanto com a profissional. Primeiro, por um lado, porque sou professor de espanhol no DF e, por outro lado, o acadêmico-profissional me interessa a ponto de trazê-lo para uma investigação científica de um elemento não constante no currículo do curso de licenciatura.

Além disso, ao acompanhar voluntariamente a trajetória de docentes em formação envolvidos no ensino de línguas adicionais para crianças, pude perceber que a história de um projeto de 10 anos, do grupo de pesquisa MuLEC, ainda não estava registrada de forma a

contribuir para novos profissionais interessados nesta área carente de formação especializada. Surgiu então a necessidade de contribuir tanto em registro como em aprendizado e socialização de um saber construído dentro de uma metodologia específica e com embasamento também específico não estudado durante a graduação.

Daí nasce meu interesse e a expectativa de contribuição para este saber pouco explorado entre nossos cursos de licenciatura em línguas adicionais.

1.5 O jeito de brincar (Organização do trabalho)

Esta investigação apresenta narrativas sobre uma formação extra-curricular apresentada como alternativa aos alunos interessados em vivenciar o ensino de línguas adicionais a crianças e como isso se deu no contexto do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, da Universidade de Brasília.

Na seção 1, sobre a pesquisa, introduzimos o tema, explicamos os objetivos e perguntas de pesquisa, justificamos e descrevemos a relevância da pesquisa.

Na seção 2, sobre a teoria, tratamos sobre a língua espanhola no contexto brasileiro e sua importância, sobre o ensino desta língua e de outras línguas para crianças, sobre formação continuada, sobre definições de língua adicional e o porquê usamos este termo no lugar de língua estrangeira, além de definições e modelos de competências.

Na seção 3, sobre a metodologia, tratamos sobre as abordagens da pesquisa, dos colaboradores, do contexto de pesquisa, dos instrumentos de pesquisa e falamos um pouco sobre o pesquisador e a orientadora.

Na seção 4, sobre MuLEC e suas histórias, falamos sobre os primeiros momentos e práticas docentes no NuREH, sobre a mudança das aulas para o PIJ e sobre como está o projeto e o grupo de pesquisa atualmente.

Na seção 5, onde discutimos e analisamos os dados, expusemos as narrativas dos nove colaboradores, contando suas experiências e relatos que deram nas entrevistas, fizemos análises das respostas deles e análises e reflexões sobre as competências identificadas a partir de suas narrativas.

E finalmente, nas considerações finais buscamos apontar alternativas e propostas para o fortalecimento de estudos e ações de línguas adicionais para crianças.

Na próxima seção, abordaremos os pressupostos teóricos que sustentam a elaboração e o desenvolvimento desta pesquisa. A partir de uma revisão crítica das principais correntes e conceitos da área e as legislações que tratam de educação, apresentaremos os fundamentos teóricos que são essenciais para compreender as escolhas feitas ao longo do estudo e para situar a pesquisa no contexto das discussões acadêmicas no tema em questão.

SEÇÃO 2 - COMO OUTRAS PESSOAS BRINCAVAM (DA TEORIA)

Hoje, atuar como professor de língua espanhola no Brasil tem se tornado um desafio cada vez maior, principalmente pelo fato da língua ser desvalorizada no país - que trataremos melhor nas subseções seguintes - ainda que seja importante no contexto brasileiro. Sua relevância tanto geográfica quanto econômica, exigem ou deveriam exigir que os professores em formação e em serviço fossem cada vez mais qualificados na docência com o fim de um processo de ensino-aprendizagem de excelência.

A negligência com o ensino de línguas no Brasil reflete uma visão estreita e limitadora sobre a formação dos cidadãos brasileiros no cenário global. O espanhol, sendo uma língua falada por milhões de pessoas ao redor do mundo e especialmente em países vizinhos da América Latina, deveria ser considerado um elo estratégico entre o Brasil e o restante da região. No entanto, o ensino do espanhol permanece marginalizado, não apenas nas escolas, mas também nos programas de formação docente, ignorando as possibilidades que o conhecimento da língua poderia oferecer aos estudantes e, conseqüentemente, ao país como um todo.

Em uma era de globalização, onde as relações culturais, econômicas e políticas estão cada vez mais interconectadas, a capacitação de professores de línguas é crucial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Não basta apenas ter o espanhol como parte do currículo escolar - o que já não acontece - é necessário que a formação dos docentes seja robusta e contemple tanto os aspectos linguísticos quanto os culturais dessa língua.

Assim, será possível superar a visão de senso comum de que o ensino de espanhol é apenas um "extra" no currículo e fazer com que ele seja reconhecido como uma ferramenta importante para o exercício da cidadania global e para o fortalecimento de laços com nossos vizinhos latinos. A luta pela valorização do ensino de línguas adicionais, e especificamente do espanhol, é uma luta por uma educação mais inclusiva, plural e, acima de tudo, conectada com as realidades do mundo contemporâneo.

Apesar da escassez de pesquisas específicas para o ensino de língua espanhola como língua adicional para crianças, outros autores abordam a temática do ensino de línguas para esse público, mas com foco na língua inglesa como língua-alvo, como Tonelli (2005 e 2014), Magiolo e Tonelli (2021), Izidoro e Castro (2007).

Para Magiolo e Tonelli (2021), o ensino de línguas nas escolas públicas ainda enfrenta grandes desafios, especialmente no que diz respeito à implementação da língua inglesa desde os anos iniciais do ensino fundamental. A ausência de políticas públicas claras e de diretrizes curriculares específicas para a educação infantil resulta em uma exclusão automática daqueles que não têm acesso a essa disciplina, principalmente em contextos mais vulneráveis. Essa falta de equidade entre o ensino público e privado cria um abismo educacional, impedindo que muitas crianças se desenvolvam habilidosamente.

Do ponto de vista do ensino de línguas estrangeiras (LE), a exclusão social já está implicada a partir de seu caráter não obrigatório para os anos iniciais do ensino fundamental, visto que, uma vez que não se pode garanti-lo para todos, a exclusão daqueles que não têm acesso a ele torna-se automática (TONELLI, 2005; ROCHA, 2007; TONELLI; CHAGURI, 2014). No caso do ensino em escolas públicas, parece não haver interesse federativo em organizar as iniciativas de implementação de línguas na infância, tampouco em oferecer orientações curriculares (MELLO, 2013; TANACA, 2017; ÁVILA, 2019; MAGIOLO, 2019). Assim, a tensão entre a oferta de LE nos setores público e privado tem sido abordada por pesquisadores (ROCHA, 2009; GIMENEZ, 2013) que buscam problematizar (e denunciar) tais diferenças no ensino de LE. - Magiolo e Tonelli, 2021, p.99.

Além disso, é fundamental refletirmos sobre as abordagens pedagógicas que adotamos no ensino de línguas para crianças, pois ele precisa ser público, significativo e adaptado ao contexto das escolas, com práticas que respeitem a diversidade e as realidades dos alunos. Para isso, é necessário investir na formação continuada dos professores, garantindo que estejam preparados para ensinar de maneira crítica e reflexiva. A implementação desse ensino deve ser vista como uma ferramenta formativa, capaz de contribuir não apenas para o aprendizado da língua, mas também para o desenvolvimento de cidadãos críticos e atuantes.

Ao revisitar as orientações dos documentos oficiais para o ensino de LE, percebe-se que há, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), a preocupação com a formação do aluno enquanto cidadão crítico. Porém, em 2017, o novo documento regulador da educação no Brasil imprime novas visões para o ensino de línguas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, “aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (2017, p. 241). Nesse sentido, o ensino deveria assumir caráter formativo dentro de uma

perspectiva de educação linguística consciente e crítica que aproxime as funções pedagógicas e políticas do ensino. Magiolo e Tonelli, 2021, p.99.

Já Izidoro e Castro (2007) abordam sobre como a exposição precoce das crianças a uma segunda língua, como o inglês, pode favorecer significativamente seu desenvolvimento linguístico. Acredita-se que fatores como idade, desenvolvimento neurológico e aspectos psico-sócio-afetivos desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem. Ao investigar como crianças de quatro anos se comportam nesse contexto, observei que elas são capazes de diferenciar claramente as línguas, sem alterar palavras, ou que demonstram sua competência linguística em um estágio inicial.

Além do mais, as autoras também comentam sobre como o aprendizado de uma língua adicional contribui não apenas para o desenvolvimento da oralidade, mas também para o aprimoramento de habilidades e atitudes em outras áreas do conhecimento, o que reforça a importância do ensino de línguas desde a infância.

Atualmente, sabe-se que é na Educação Infantil que a criança tem uma maior oportunidade de desenvolver suas potencialidades, de aprender a viver e a conviver em sociedade. Também é fato que o inglês é uma das línguas mais faladas no mundo, sendo hoje imprescindível que saibamos falar a língua inglesa com uma certa fluência se quisermos nos inserir neste mundo. Portanto, devemos considerar que a escola de educação infantil pode ser o melhor lugar e o melhor momento para começar a aprendizagem da língua inglesa. - Izidoro e Castro, 2007, p. 154.

2.1 A língua espanhola no contexto brasileiro e sua importância

A língua espanhola é ou deveria ser muito importante para o Brasil, principalmente por sua participação no MERCOSUL. Este tratado de livre comércio é composto, majoritariamente, por países de fala hispana, sendo o Brasil o único integrante que tem outra língua como oficial. Além disso, segundo a ONU e o Ethnologue, o espanhol é a língua mais falada no ocidente, com cerca de 460 milhões de falantes nativos (dado de 2023). Isso mostra que se torna necessário o ensino desta língua no nosso país, em todos os níveis da educação.

Mesmo que, geograficamente, contemos com vizinhos hispano-falantes em um entrelaçar de culturas e línguas que em muitos momentos se reduzem a uma intercompreensão global que se dá por satisfatória, temos questões sociais e questões políticas que evidenciam a preferência pela língua inglesa e a preterição da língua espanhola.

Uma amostragem disso estão nas legislações que regem a educação brasileira, que, ultimamente, têm sido modificadas para que o ensino de espanhol como língua adicional deixe de ser obrigatório e/ou oferecido de maneira obrigatória. Um exemplo, é a revogação da Lei nº 11.161/2005, que dispunha sobre o ensino de língua espanhola no Brasil, que deu lugar à Lei nº 13.415/2017, conhecida como “Lei do Novo Ensino Médio”, que retirou do texto da lei a obrigatoriedade do ensino do espanhol.

O maltrato com a língua espanhola é explorado por Rinaldi (2006) e a autora afirma que isso se dá não só pelo desconhecimento que a população tem da língua, de suas utilidades e curiosidades, por exemplo, mas principalmente pelo desinteresse dos representantes do povo em dar esta oportunidade à população por meio dos currículos da educação no Brasil, como já mencionado no parágrafo anterior. Rinaldi menciona, ainda, que:

[...] começar a pensar no visível preconceito apresentado por muitos alunos adolescentes em relação à língua castelhana e como diminuí-lo, já que querer eliminá-lo pode ser uma utopia, uma vez que a imagem que um aluno tem de um idioma é muito influenciada pela sociedade e pela família ao longo de toda a sua vida, inclusive com as informações e pré-conceitos que lhes são transmitidos durante a infância, momento em que muitos valores são fixados - Callegari, 2004, p.96-99.

Rinaldi (2006) parte da ideia de que o preconceito em relação ao espanhol decorre da falta de informação dos agentes ao redor do aprendiz e dos discursos presentes no senso comum, que retratam o espanhol como um 'português mal falado'. Essa visão reflete um estereótipo linguístico, frequentemente alimentado pelas semelhanças entre as duas línguas, já que tanto o português quanto o espanhol pertencem à mesma família linguística, as línguas românicas. A partir dessa perspectiva, Rinaldi analisa como essa percepção impacta o ensino do espanhol no Brasil. Ao considerar o espanhol uma versão 'inferior' ou 'simplificada' do português, muitas pessoas deixam de reconhecer a riqueza e a complexidade dessa língua.

A autora também comenta que se:

[...] partimos da hipótese de que se esses estudantes, mais jovens, tivessem desde cedo contato com outra visão da língua estrangeira que nos ocupa, possivelmente, mais tarde, suas concepções e crenças não apresentariam os preconceitos presentes na visão dos alunos adolescentes com os quais trabalhávamos naquele momento [...] formação de profissionais bem preparados e cientes dessa necessidade; professores conscientes de que os

primeiros contatos com um novo idioma devem tender ao sucesso - Rinaldi, 2006, p.10, 11 e 12.

Entendemos, assim, que os preconceitos dos estudantes adolescentes poderiam ser evitados se, quando mais novos, como na primeira infância, no Ensino Fundamental I, ou até no Ensino Fundamental II, os estudantes tivessem acesso a aulas da língua adicional mais dinâmicas e lúdicas, com temas culturais, com músicas e literatura. Essas são estratégias pedagógicas que fazem parte de uma metodologia específica para o ensino com crianças que delegam ao aprendizado, uma maior atenção e um interesse maior para com a língua espanhola ainda quando crianças.

Em 2006, Rinaldi atribuiu o insucesso das práticas docentes de professores de línguas ao fato de não estar incluído na LDB legislações que versassem sobre o ensino de língua espanhola ou outras línguas para crianças em seu texto. Já hoje em dia, a única oferta de espanhol existente em leis de educação no Brasil trata sobre a oferta do ensino apenas para o Ensino Médio e de maneira optativa, ficando a decisão para cada estado e Distrito Federal.

Mas é proibido por alguma lei que o ensino de espanhol ou outra língua para crianças no Ensino Fundamental I (EF) aconteça? Não. Inclusive consta na Resolução 7/2010, de 14/12/10 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), menção a possibilidade de que o ensino de Língua Estrangeira (LE) seja contemplado também nos primeiros anos do EF sendo que, nesse caso, a docência deve ficar sob a responsabilidade de profissional com licenciatura específica.

No entanto, seria importante que leis e diretrizes fossem inseridas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e/ou em documentos que legislam a educação, como Currículos em Movimento, BNCC, pois o Estado e iniciativa privada, quando convém, sempre usam os dispositivos legais executáveis ou não em quaisquer ações na sociedade. Rinaldi (2011) comenta que "os documentos localizados (leis) não preveem essa inclusão (ELE para o EF1), embora não a proíbam" (Rinaldi, 2011, p.217). O que deveria fazer parte de uma política linguística se reduz a um desejo ou interesse educacional.

A LDB, atualmente, não menciona o ensino da língua espanhola, ainda que estabeleça diretrizes gerais para o ensino de línguas estrangeiras. Por outro lado fica subentendido que o espanhol está contemplado, pois no artigo 26 há a determinação de que nos currículos das etapas da Educação Básica sejam incluídos, entre outros temas, o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM). Isto se dá pela ideia de "aspecto silenciado", de Orlandi, que

trata noção de que, em certos contextos discursivos, determinados elementos ou aspectos de uma mensagem são deliberadamente excluídos e/ou não mencionados, gerando diversas interpretações.

Essa falta de legislação e diretrizes específicas, quanto ao ensino de espanhol acarreta, por exemplo, a falta de oferta de cursos de formação para esta área, uma vez que os currículos dos cursos são elaborados para contemplar o que a lei determina, ou seja, cursos, de capacitação e/ou de pós-graduação e mudar o currículo das licenciaturas para que haja componentes curriculares que abordem o ensino da LA para crianças poderia ser mais incentivado se existissem leis que abordassem o tema.

certos conhecimentos são, a nosso ver, imprescindíveis aos docentes e nem sempre constam dos programas curriculares da licenciatura posto voltar-se, este curso, à habilitação de docentes para o exercício da profissão com alunos maiores (últimos anos do EF e EM) - Rinaldi, 2011, p.2018

Enquanto isso, professores e pesquisadores dessa área buscam alternativas como podem, como menciona Rinaldi:

Tendo em vista a ausência, até este momento, de orientações oficiais específicas que norteiem o ensino de línguas estrangeiras em geral, e de espanhol em particular, para o nível de ensino em foco, havemos por bem aproximar-nos às teorias que julgamos devam incluir-se no rol dos temas a serem abordados durante a formação de professores de espanhol para crianças - Rinaldi, 2011, p.218

2.2 Ensino de espanhol e outras línguas para crianças

A desvalorização tratada na subseção anterior, provavelmente, faz com que os cursos de graduação de professores de espanhol, segundo muitos professores, incluindo Rinaldi (2011), não sejam o suficiente para uma formação plena deste graduando ou graduado, principalmente quando se trata do ensino de espanhol para crianças.

Os professores já não sentem que a graduação não é mais suficiente para sua formação. A maioria busca uma especialização para aperfeiçoar seus conhecimentos e sua prática e, assim, valorizam o papel da formação continuada [...] poucos são os docentes que ingressam num programa de pós-graduação com vistas à carreira acadêmica - Rinaldi, 2011, p. 104.

Para os receosos em inserir o ensino de outras línguas, que não a materna, nos anos iniciais da Educação Básica, principalmente a “desvalorizada” língua espanhola, Rinaldi

explica que há diferenças entre os objetivos a serem alcançados no ensino de língua adicional para crianças dos anos iniciais em relação às dos anos finais do ensino fundamental:

[...] as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, cuja alfabetização em língua materna ainda não está consolidada, [...] entendemos que o objetivo maior do ensino de línguas estrangeiras para crianças até os 10-11 anos (5º ano do ensino fundamental), deva ser o de aproximá-las do novo idioma, por meio de estratégias que evitem a valorização ou priorização da escrita, como bem nos aconselha Ferro.” (p. 195-196) - Rinaldi, 2011, p. 104.

Mas não só são desvalorizações, problemas e ponto de vistas negativos que abordaremos neste trabalho, uma vez que nossa intenção com essa pesquisa é justamente propiciar para os professores de espanhol e de outras línguas, em formação e em serviço, não só a possibilidade de terem acesso à formações especializadas para dar aulas para crianças e à mais um material bibliográfico sobre este assunto, para expandir ainda mais a literatura com esse tema, mas também contar sobre a história do ensino de espanhol e de outras línguas para crianças no MuLEC, como tratamos com mais ênfase no capítulo 4 deste trabalho.

Antes, destacamos ainda que Rinaldi (2011) comenta sobre uma experiência positiva quando ministrou cursos de extensão com algumas professoras de espanhol para crianças e aplicou dinâmicas com relação a esta temática: “Em julho 2008 tivemos a oportunidade de ministrar um curso de extensão universitária na modalidade curso de difusão, para professores de Espanhol, cujo tema foi o Ensino de Espanhol para Crianças.” (Rinaldi, p. 99, 2011). Uma das participantes, inclusive, respondeu à Rinaldi que participar deste curso fez que ela, enquanto professora de espanhol para crianças, refletisse e questionasse o seu papel em sala de aula especificamente com as crianças.

Rinaldi, por isso, também, conclui que: “esse comentário final reafirma a importância de uma formação continuada com docentes atuantes na educação formal brasileira, pois propicia a reflexão de sua prática cotidiana” (Rinaldi, 2011, p.187).

2.3 Teorias e termos relevantes para a construção e desenvolvimento desta pesquisa

Nesta subseção, trataremos sobre algumas teorias e termos relevantes que são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. A formação continuada de professores, por exemplo, que é crucial para melhoria da formação dos professores, abordando tanto o aprendizado linguístico quanto às habilidades culturais; a distinção entre língua adicional e

língua estrangeira, pois implica em significação e abordagens pedagógicas distintas; e, por fim, modelos e definições de competência.

2.3.1 A formação continuada e sua relevância

Almeida Filho (1997) traz à luz esta discussão e destaca a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores de línguas. Discute portanto, diferentes posturas reflexivas que podem ser desenvolvidas e/ou conhecidas por esses professores, como a reflexão crítica, que, por sua vez, incentivaria a reflexão sobre as práticas pedagógicas, ao passo que instiga a busca por soluções alternativas a desafios já conhecidos mas não superados em sala de aula.

Outro método seria a aprendizagem baseada em projetos, como, por exemplo, os interdisciplinares, fazendo integração das atividades e conteúdos de língua espanhola com outras áreas do conhecimento; já a formação online, mais um método que o autor menciona, se daria através de webinários, palestras e workshops sobre metodologias de ensino, recursos digitais e estratégias de avaliação.

Almeida Filho (1997) argumenta ainda que a formação continuada deve ser adaptada às necessidades individuais dos professores, pois cada profissional pode ter áreas específicas de interesse ou necessidades de desenvolvimento que devem ser levadas em consideração. Também destaca a importância de integrar tecnologias educacionais para promover práticas pedagógicas eficazes, uma vez que o papel das ferramentas digitais no aprimoramento delas e no engajamento dos estudantes é importante.

Portanto, enfatiza que é importante a colaboração entre professores e instituições de ensino para promover uma formação continuada eficaz e relevante, ressaltando a importância da colaboração entre estes na promoção de uma formação continuada eficaz e relevante, indicando que o trabalho em equipe e o compartilhamento de experiências podem enriquecer a prática educacional. Ou seja, o autor reconhece a importância dos professores continuarem a se desenvolver profissionalmente após sua formação inicial, destacando que a aprendizagem ao longo da vida é fundamental para acompanhar as mudanças na educação e na sociedade.

Acabamos de discutir a sobre formação continuada para o aprimoramento do ensino de línguas. Esse processo contínuo de atualização é essencial para que os educadores possam

acompanhar as transformações no ensino e nas práticas pedagógicas. Agora, ao avançarmos, vamos entender a definição de língua adicional e como ela se diferencia da língua estrangeira.

2.3.2 Definição de Língua Adicional

Com base em estudos na área de aquisição de línguas, seja estrangeira, adicional, segunda língua, multilinguismo e etc., em leituras de autores como Chomsky, N. (1973), Cook, V. (1993), Corder, S. P. (1981), Correa, L. M. S. (1999), De Oliveira e Bulegon (2019), Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. (1982), Ellis, R. (1985), Fernández, S. L. (2005), Freire, M., Abrahão, M. H., Barcelos, A. M. (2005), Krashen, S. D. (1987 e 2009), Larsen-Freeman, D., Long, M. H. (1991) e Lightbown, P. M., Neves, A. (2018), Ribeiro (2018), Spada, N. (2006), entre outras, feitas durante minhas graduações e em uma disciplina da pós-graduação e enquanto pesquisador, entendo que “língua adicional” é um termo amplo que se refere a qualquer idioma aprendido além da língua materna de uma pessoa, independentemente de sua relação com o ambiente linguístico ao seu redor, destacando a diversidade linguística e reconhecendo que as pessoas podem ter diferentes motivações e experiências ao aprender idiomas.

Kramsch (2009), enfatiza a importância de reconhecer a complexidade do multilinguismo, pois isso reflete uma compreensão crescente da competência multilíngue como um recurso valioso em um mundo cada vez mais globalizado, e de reconhecer, também, e os aspectos socioculturais da aprendizagem de idiomas.

É verdade que a autora usa o termo ‘second language’ e não ‘aditional language’ durante o trabalho e, além disso, de acordo com a literatura acadêmica, o termo ‘second language’ geralmente se refere à língua aprendida após a língua materna. Este processo de aprendizagem costuma ocorrer em contextos de imersão, em que o aluno está inserido em um ambiente onde a língua-alvo é falada, ou em situações formais de ensino.

Por outro lado, o termo “língua adicional” é frequentemente considerado mais amplo e inclusivo, abrangendo qualquer língua aprendida após a língua materna, seja em um contexto de imersão, ensino formal, ou mesmo autodidatismo. A expressão “língua adicional” pode incluir uma segunda língua (L2), mas também pode englobar o aprendizado de múltiplas línguas adicionais (L3, L4, etc.).

Páez e Ferreira (2019):

Na perspectiva de ensino de línguas adicionais, Dias (2009) segue a mesma teoria de que a linguagem é de natureza interacionista, como uma prática social em situações reais e concretas. Essa concepção é demonstrada pela autora quando expressa sua visão de ensino, dizendo que 'O trabalho de maneira colaborativa é muito importante no processo de ensino-aprendizagem' (DIAS, 2009, p. 205). A autora se apoia na visão sociointeracionista da linguagem ao estabelecer critérios de avaliação de livros didáticos para o ensino de línguas adicionais utilizados em diferentes escolas do país através do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) - Páez e Ferreira, p. 187, 2019, tradução nossa.

Assim, dentre as várias razões apresentadas pela autora, como a diversidade linguística e cultural, Kramsch (2009), ao tratar da aprendizagem de línguas adicionais, destaca que, além da língua materna, uma pessoa pode aprender diversas outras línguas ao longo da vida. Ela explica que essa diversidade não reflete apenas diferenças linguísticas, mas também diferenças culturais e identitárias.

Diante disso, De Oliveira e Bulegon (2019) comentam que:

Frente a essa perspectiva, qualquer contexto de aula de língua adicional implica em um contexto de aula multilíngue, ou seja, mais de uma língua permeia o ensino de língua adicional diretamente, pois sempre estaremos em contato com a língua materna e a língua-alvo - De Oliveira e Bulegon, p. 435-436, 2019.

Ribeiro (2018), por exemplo, ao trabalhar com o ensino de língua portuguesa como língua adicional, cita que:

[...] o ensino da Língua Portuguesa pelo enfoque Adicional se constitui em uma alternativa e em uma metodologia mais vantajosa aos aprendizes estrangeiros, tendo em vista que sugere uma prática que propicie o acréscimo de saberes. Isto é, a Língua Portuguesa seria agregada ao repertório de línguas desses falantes em conjunto com a sua Língua Materna, haja vista o contato e a utilização frequente de ambas na comunicação desenvolvida na fronteira - Ribeiro, p. 211, 2018.

A pesquisa de Ribeiro (2018) é relevante principalmente pelo tema, no entanto, as reflexões provocadas também chamam muita atenção, como quando é mencionado que não é comum que sejam registrados os números estatísticos reais de como propor e implementar políticas linguísticas de implantação do português como língua adicional. Isso, para o autor, é

uma problemática que, se os órgãos públicos responsáveis fizessem esse levantamento, talvez não fora uma adversidade a ser enfrentada.

Justificamos o uso do termo 'língua adicional' ao discutir como o aprendizado de uma língua além da materna pode influenciar a construção da identidade de um indivíduo. Com base em Kramsch (2009) e nos outros autores já mencionados, argumentamos que esse termo é mais adequado para descrever a complexidade da comunicação intercultural, na qual as pessoas negociam significados e identidades em diversos contextos linguísticos.

Além disso, para fins de registros literários e para evitar problemáticas de entendimento do termo “língua adicional” por uma possível falta de literatura, mantenho minha posição de usar essa terminologia, já não “línguas estrangeiras”. O fazemos assim como faz a Universidade Federal de Integração Latino (UNILA), que em seus documentos oficiais já usam “língua adicional”, como mencionam Páez e Ferreira (2019):

O Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos (UNILA, 2013b) afirma, entre outras coisas, que o ensino de línguas adicionais busca desenvolver a compreensão e produção textual na língua que está sendo ensinada, e que, comumente, esse processo é dividido em diferentes níveis, nos quais o estudante desenvolverá diversos conhecimentos da língua em questão. - Páez e Ferreira, p. 185, 2019, tradução nossa.

“Sensibilidade Cultural e Consciência Intercultural”, a partir de Kramsch (2009), para nós, pode justificar o uso do termo ‘língua adicional’ ao enfatizar a importância da sensibilidade cultural e da consciência intercultural na aprendizagem de idiomas, pois reflete uma abordagem mais holística para a educação de línguas, que reconhece não apenas as habilidades linguísticas dos estudantes, mas também sua compreensão e apreciação das diferenças culturais, ou seja, é uma razão que considero crucial em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado. Envolve estar aberto, respeitoso e adaptável em interações com pessoas de diferentes origens culturais, e é fundamental para promover a compreensão e a cooperação entre os diversos grupos humanos.

Até onde minhas leituras chegaram, o uso deste termo sugere o reconhecimento da diversidade cultural, como tradições, costumes, linguagens e maneiras de ver o mundo são mais integrados entre os aprendizes de uma língua adicional em relação ao que é considerado por outros autores como língua estrangeira, por exemplo, já que ela indica uma distinção

entre a língua materna de uma pessoa ou comunidade e outras línguas que não são naturalmente faladas ou amplamente compreendidas nesse contexto.

2.3.2.1 Por que língua adicional e não língua estrangeira?

O uso do termo "língua estrangeira" pode variar de acordo com o contexto e com os autores, como a minha orientadora nesta pesquisa, por exemplo, que prefere o termo LE para manter a essência do nome do seu grupo de pesquisa, chamado “MuLEC” (Multilínguas Estrangeiras para Crianças). Essa essência tem relação com a semelhança da palavra “moleque”, que tem como definições “garoto de pouca idade” ou “menino novo”, ou seja, criança.

Minha preferência pelo uso de “língua adicional” em substituição do termo “língua estrangeira” é usado para descrever idiomas que estão fora do âmbito linguístico natural de uma pessoa ou comunidade. Além disso, algumas definições de LE parecem basear-se mais nos problemas e nas diferenças entre línguas do que se basear na integração entre elas, como por exemplo, a ideia de barreira linguística, que enfatiza a natureza das diferenças linguísticas entre pessoas de diferentes origens e culturas.

Para além disso, Neves (2018) comenta sobre os efeitos que as noções de domínio do uso de língua adicional tem outra dimensão quando se leva em consideração a análise feita para fins de política linguística:

As noções de domínio de uso da língua e língua adicional ganham outra dimensão quando consideradas em sua análise para fins de política linguística. O conceito de língua adicional, como apresentado aqui, gera três modelos de domínios de uso da língua que não estão necessariamente diretamente relacionados ao que é prescrito no nível macro da formulação de políticas linguísticas. Com isso, queremos dizer que, no nível macro, é concedido um grau de autonomia, mas também existe um grau de complexidade. -
Neves, p. 107, 2018, tradução nossa.

Na contramão desta ideia, entendo o termo “língua adicional” como mais inclusivo porque reconhece que uma pessoa pode aprender um idioma por uma variedade de razões, não apenas porque é estrangeiro em relação à sua língua materna. LA e LE são termos semelhantes, mas com uma diferença muito importante para mim, pois entendo que o termo “estrangeiro” pode criar um distanciamento entre indivíduos ou comunidades de determinada

língua. Por outro lado, uma língua adicional é qualquer idioma aprendido além da língua materna, independentemente de sua relevância ou uso em um contexto específico.

Agora que compreendemos as nuances da língua adicional, podemos entender como esse conceito se conecta diretamente com a definição de competências linguísticas. O aprendizado de uma língua envolve não apenas o aprendizado de vocabulário e gramática, mas também o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Assim, avançamos para os a definição e modelos de competências, principalmente as trabalhadas por Ortiz Alvarez, Almeida Filho e outros autores, como tratado a seguir.

2.3.3 Definição de competência

Competência, relacionada à habilidade e/ou a capacidade, é um termo que está associado “a modalidades estruturais da inteligência ou a ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas” (*apud* Ortiz Alvarez, 2006). Segundo Ramos (2000), em Ortiz Álvarez (2015):

[a] competência associa-se à conjugação dos diversos saberes mobilizados pelo indivíduo (saber, saber-fazer e saber-ser) na realização de uma atividade. Ela faz apelo não somente aos conhecimentos formais, mas à toda gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, que constituíram sua própria subjetividade. – Ramos, 2000, *apud* Ortiz Alvarez, 2006, p. 82).

Assim, pode-se considerar que a competência é desenvolvida ao longo da vida através da capacidade de relacionar os conhecimentos e saberes “construídos por intermédio de vivências e experiências e por meio dos conhecimentos construídos a partir da escola”. (Ortiz Alvarez, 2006, p. 82).

O uso das competências definidas por Ortiz Álvarez (2006, 2015) e Almeida Filho (1993, 1999, 2002), como as competências “discursiva”, “estética”, “estratégica”, “implícita”, “intercultural”, “sociocultural”, “teórico-prática”, entre outras, na prática docente dos professores em formação e em serviço podem auxiliar nas estratégias de como trabalhar o ensino de LE para crianças.

Almeida Filho (2002), corrobora essa visão quando diz que “o lugar da cultura é o mesmo da língua”, assim, entendemos a competência intercultural como a capacidade de uso da criança de “se comunicar com qualquer indivíduo com cooperação, respeito e aceitação”

(Oliveira, comunicação pessoal). Aqui compreendemos melhor o observado entre as crianças relacionado a sua fácil aceitação e abertura para buscar comunicar-se com todos ao seu redor, independente de sua língua ou cultura.

Para além disso, quando aplicada, esta competência se refere à capacidade de interagir com diversas culturas por meio da língua aprendida ou em contato naquela situação. Observamos entre os diálogos estabelecidos com os colaboradores que, as crianças raramente se recusam a uma boa conversa, a uma interação significativa para ela em que ocorra aprendizado ou momento de lazer.

Veremos, a seguir, alguns modelos de competências que se relacionam diretamente com nosso tema de pesquisa.

2.3.4 Modelos de competências

Existem diversos modelos de competências até hoje, elaborados por autores como Canale e Swain (1980), Bachman (1990), Celce-Murcia (1995), além de Almeida Filho (1997, 1999), que traz o modelo de competências do professor de LE. De acordo com as definições de competência propostas por Ortiz Álvarez (2006; 2015), foram (re) significadas com a intenção de aproximá-las às “tendências atuais da formação profissional especificamente na área de ensino de línguas” (Ortiz Alvarez, p. 253, 2015).

São oito as competências do professor de LE (re) significadas por Ortiz Alvarez (2015), a saber: a competência teórico-prática; a estratégica; a discursiva; a estética; a intercultural; a profissional; a implícita e a reflexiva; a autora ainda dá outro significado aos componentes da competência comunicacional, que seriam as competências gramatical, formulaica, paralinguística e a sociocultural.

2.3.5 Modelos de competências de professores de língua adicional

Os modelos de competências são importantes para a formação de professores de línguas porque podem fornecer uma estrutura para o desenvolvimento profissional desses professores de LA, ajudando a promover uma formação mais integral e contextualizada e preparando os professores aos desafios do ensino de línguas de maneira mais eficaz e adaptativa.

Segundo Ortiz Álvarez (2006), por exemplo:

Almeida Filho (1993, 1999) acredita que o professor de LE pode desenvolver cinco competências mínimas ideais: a competência linguístico-comunicativa, a implícita, a teórica, a aplicada e a profissional. Para Hymes (1972), a competência comunicativa apresenta quatro dimensões: a competência linguística, a capacidade de executar, a aceitabilidade ou adequação e a realidade. Desse modo, a competência linguística compreende as regras gramaticais, as quais se referem à atuação linguística - Ortiz Alvarez, p. 83, 2006.

A competência teórico-prática, por sua vez, segundo a autora, é:

aquela que mobiliza os saberes e conhecimentos teóricos adquiridos através das leituras e da aprendizagem (conscientização e análise) de pressupostos teóricos, em contexto formal ou informal e que se relacionam com os conhecimentos implícitos que a enriquecem e complementam; capacita para re(des)construir teorias através da práxis em sala de aula - Ortiz Alvarez, 2015, p. 254.

Almeida Filho (1993), citado por Ortiz Alvarez (2006), define outro modelo:

A competência teórica, conforme Almeida Filho (1993) apud Alvarenga (1999) é aquela que buscamos nos escritos, nos resultados de pesquisa de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe, que leu e que já sabe articular - Ortiz Alvarez, p. 84, 2006.

Ainda segundo o autor, a competência aplicada é definida como aquela:

que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente [...] permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém. A capacidade do professor de articular teorias pessoais, informais com teorias formais estudadas é a base fundamental da competência aplicada. – Ortiz Alvarez, p. 83, 2006.

Cerriaco e Ortiz Álvarez (2019) mencionam as definições de outras competências, conceituadas pela autora, como a competência estratégica, que é a que mostra a “capacidade de utilizar estratégias adequadas em situações inesperadas que acontecem dentro do ambiente de sala de aula, de reconduzir a aula de acordo com os imprevistos que porventura acontecem [...]” (Ortiz Alvarez, 2015, p. 254); como a competência discursiva, que “é a capacidade de adaptar o discurso do professor em sala de aula ao nível de conhecimento dos alunos, fazendo

com que o insumo trazido para o ambiente de sala de aula seja compreensível [...]” (Ortiz Alvarez, 2015, p. 254).

Os autores também abordam a definição da competência estética, que é a “capacidade de mobilizar sincreticamente sentimentos, atitudes e percepções a fim de reconhecer uma frase ou discurso como belo [...] compreender e (re)significar sentidos na língua-alvo” (Ortiz Alvarez, 2015, p. 254).; e da competência intercultural, que por sua vez, é aquela formada por “conhecimentos, ações e modos de ser e de se sentir capazes de construir relações de diálogo, de troca, de respeito mútuo, fazendo da sala de aula um espaço onde as diferentes vozes passam a ser vividas e compreendidas [...]” (Ortiz Alvarez, 2015, p. 254).

Outra competência mencionada pelos autores é a profissional, que é a que indica a “consciência dos deveres e direitos, da necessidade de atualização e formação continuada dos professores de LE e do papel que desempenham na sociedade atual [...]” (Ortiz Alvarez, 2015, p. 254). A competência implícita, por fim, é a que “tem como base as crenças, intuições, conhecimentos e experiências adquiridos enquanto aluno e professor e com base na história de vida particular de cada indivíduo” (Ortiz Alvarez, 2015, p. 254).

Já a competência comunicacional, discutida pelos autores, aborda aspectos como a habilidade de produzir e compreender diferentes situações comunicativas e, além disso, “é aquela cujos componentes têm elementos de outras três competências, as que seguem, conforme eu e a autora atestamos em pesquisa de iniciação científica com trabalho final concluído em 2019.

A competência gramatical, segundo Ortiz Alvarez (2015): “capacita o domínio do código linguístico, a habilidade de reconhecer termos lexicais, morfológicos, sintáticos e fonológicos de uma língua e de manipulá-los para formar palavras e sentenças [...]” (Ortiz Alvarez, 2015, p. 255).

A competência paralinguística, por sua vez, é a que “compreende os aspectos não verbais usados na comunicação face a face, como, por exemplo, a linguagem corporal (gestos, expressões faciais, distância, silêncio, etc.) [...]” (Ortiz Alvarez, 2015, p. 255).

Por último, a competência sociocultural é que mostra “o conhecimento de como se expressar de forma apropriada em um contexto social e cultural comunicativo, o domínio das regras socioculturais da língua e do discurso” (Ortiz Alvarez, 2015, p. 255).

2.3.6 Mas... para que usar essas definições e modelos de competências?

Jean-Paul Bronckart e Joaquim Dolz (2004), comentam que muitos foram os debates educacionais que marcaram os dois séculos passados e revelam questões relacionadas à definição de objetivos, conteúdos e métodos de ensino como problemas recorrentes, de grande complexidade. Estes apresentam desafios que não se limitam à simples dicotomia entre saberes e competências e, sob uma ótica diferente, como acontece com as correntes pedagógicas críticas e inovadoras. Portanto, para os autores, é necessário questionar as "realidades" atribuídas aos novos conceitos criados, bem como refletir sobre a posição política, social e epistemológica dos movimentos por trás dessa transformação.

Os autores, ao criticar o uso do termo “competências” por considerá-lo, sobretudo confuso, fazem um apanhado de suas origens:

O termo competências aparece na língua francesa no final do século XV; naquele momento designava a legitimidade e a autoridade outorgada às instituições para tratar determinados problemas (um tribunal é competente em matéria de...); a partir do final do século XVIII, seu significado se ampliou para o nível individual e passou a designar toda a capacidade de vida ao saber e a experiência. Como essa acepção de sentido como era bastante vaga, diversos convites da ciências humanas tentaram atribuir ao termo significado mais preciso em um processo de reapropriação que se realizou em quatro etapas principais. - Bronckart e Dolz, p. 33, 2004.

Perpassam por Chomsky (1955) quando da introdução do termo “competências” tendo como objetivo:

[...] combater o behaviorismo linguístico e, mais especificamente, a tese que afirmava que a linguagem se aprende por tentativa e erro, condicionamento, reforços e etc. Segundo Chomsky, a extrema rapidez da aquisição pela criança das principais unidades e estruturas linguísticas, assim como a rapidez de recuperação da linguagem após lesões orgânicas periféricas, não podiam ser explicadas em termos de aprendizagem ou de determinismo do ambiente; ao contrário disso, esses fenômenos comprovavam a existência de uma “disposição de linguagem” inata e universal - Bronckart e Dolz, p. 33, 2004.

Ao comentar sobre a teoria categorizada por Chomsky, designam que ela: “implica a existência, no seio das estruturas do espírito/cérebro humano, de um ‘órgão mental’ que dá a

cada sujeito uma capacidade ideal e intrínseca de produzir e compreender qualquer língua natural.” (Bronckart & Dolz, p. 33, 2004)

Os autores também expõem o que se entende por competência à luz de outros linguistas, como Lévy-Leboyer (1996), que trata as competências como “repertórios de comportamentos [que tornam as pessoas eficazes] em uma determinada situação” (Bronckart e Dolz, p. 36, 2004); como Tardif (1994), que entende a competência como: “um sistema de conhecimentos, declarativos [...], condicionais [...] e procedimentais [...] organizados em esquemas operatórios’ que permitem a solução de problemas” (Bronckart e Dolz, p. 36, 2004); como para Le Boterf (1994), que considera algo como um “saber-agir reconhecido” (Bronckart e Dolz, p. 36, 2004); como para Toupin (1995), por fim, que problematiza a ideia de competência em algo que parte da “capacidade de selecionar e agrupar um todo aplicável a uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes” (Bronckart e Dolz, p. 36, 2004).

Para outros autores, segundo Bronckart e Dolz (2004) as competências são “esquemas geradores”, “forças simbólicas estruturadoras” e “hábitos” que tem, como único fator comum a todas as definições, sejam as mencionadas por eles, neste trabalho, sejam as que mencionamos nesta parte do trabalho, entendemos assim, a característica de “apreender a problemática de intervenções em tarefas situadas” (Bronckart e Dolz, p. 36, 2004).

Por último, eles concluem:

[...] essas competências também podem transmutar-se em objetivos de ensino (Perrenoud, 1999b) e em capacidades exigidas dos professores (Perrenoud, 1999a). Sem cair no purismo conceitual, parece-nos evidente que não se pode “pensar”, de modo razoável, na problemática da formação usando um termo que acaba designando todos os aspectos daquilo que outrora chamávamos de “funções psicológicas superiores” (Bronckart e Friedrich, 1999; Bronckart e Schurmans, em fase de elaboração) e que acolhe e anula, ao mesmo tempo, o conjunto de opções epistemológicas relativas ao status dessas funções (sabei *savoir-faire*, comportamento, etc.) e às suas determinações (sociológicas ou biopsicológicas). Essa confusão é lamentável, sobretudo porque a lógica das competências chegou a um momento em que a classificação dos mecanismos da formação é, mais do que nunca, necessária - Bronckart e Dolz, p. 37, 2004.

Ao propor a revisão dos conceitos de competências categorizadas por Ortiz Álvarez e por Almeida Filho na análise das narrativas dos professores de língua adicional para crianças, tivemos também a intenção de elucidar um caminho para os docentes que estão começando suas práticas em sala de aula, em geral, ou que tenham a intenção de trabalhar com ensino para o público infantil.

Essa, por mais que muito relevante, não é a justificativa principal: em 2018 e 2019, tive o prazer de trabalhar com a própria Ortiz Álvarez em disciplinas do curso de Letras-Espanhol, da UnB, e em um projeto de iniciação científica onde investigamos e mapeamos as competências de professores em formação de um curso de Letras – Espanhol no estágio supervisionado e fizemos reflexões de como se poderia praticar a liderança e a tomada de decisões na prática docente.

O objetivo daquele trabalho era encontrar as competências que os “estudantes-professores” demonstraram, em suas práticas docentes, com enfoque na competência de liderança, para que fosse elaborada uma reflexão crítica da prática docente daqueles futuros professores de espanhol, destacando a importância de que a palavra “liderança” deveria ser entendida não com sentido de autoridade, ou seja, uma competência de liderança autoritária, mas sim uma liderança facilitadora ou incentivadora. Essa pesquisa, dentro do que se espera de uma iniciação científica, foi concluída com êxito.

Felizmente, durante este período de convivência entre graduando iniciando a carreira científica e orientadora, a Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Álvarez, já consagrada, com livros relevantes e dezenas de artigos publicados, incontáveis orientações e participações em bancas de mestrado e doutorado, desenvolvemos um carinho, amizade e respeito muito comum na maioria das relações interpessoais que esta professora costumava semear naqueles que tinham contato com ela.

Em 2020, como todos sabem, veio a pandemia de Covid-19 e, mesmo com a distância e passando por um tratamento pesado contra um câncer, Ortiz Alvarez - academicamente - ou Maria Luisa - para mim e para muitos - nunca deixou de manter contato, principalmente pela rede social que ela mais gostava de usar, tanto para publicar *posts* divertidos, comentar nas publicações de seus amigos, enfim, se fazer presente, e, o mais importante: amável.

Toda essa presença desta professora - e de outras, como a própria orientadora deste trabalho - me despertou a vontade, e até, necessidade, de continuar a minha carreira

acadêmica que, outrora, houvera começado em uma iniciação científica. Pela importância do seu trabalho e por já ter conhecimento sobre as competências, essas da “escola” Ortiz Álvarez e Almeida Filho, principalmente, pensei em uma forma de usar este tema alinhado ao tema de ensino de línguas para crianças, surgindo, assim o pré-projeto de pesquisa que antecedeu esta dissertação.

Assim, eu poderia trabalhar com os temas, na área da Linguística Aplicada, das professoras que mais me cativaram durante a graduação: Maria Luisa Ortiz Álvarez e Janaína Soares de Oliveira - competências e ensino de línguas para crianças, respectivamente.

No entanto, infelizmente, este ano, de 2024, Maria Luisa, para mim, e Ortiz Álvarez, para os que a conheçam apenas por suas obras, faleceu em decorrência do mesmo câncer que a assolara durante o período pandêmico. Esta perda, para muitos, foi significativamente negativa, mas para mim, não só isso: foi desoladora. Os maus sentimentos que tive quando recebi a notícia e nos dias seguintes foi como, literalmente, perder um familiar daqueles que são tão próximos que até parece que a respiração deles que nos fazem seguir vivos.

As memórias de 2018 e 2019, além do flash que tenho dela me entregando o meu canudo na colação de grau presencial e simbólica, que tive em 2022, uma vez que não a tive em 2020, quando oficialmente coleei grau, de maneira remota, pela pandemia, me fizeram sentir as sensações mais melancólicas e tristes que uma perda causa nas pessoas. Ao mesmo tempo, essas mesmas memórias me acalmavam e me faziam pensar em todos os momentos felizes e amorosos que esta pessoa me proporcionou viver. literalmente, todos os momentos com ela foram felizes, ricos, alegres... todos os adjetivos positivos que existam na língua portuguesa, espanhola, francesa, inglesa, enfim.

Sendo assim, concluindo, além de usar as definições de Ortiz Álvarez (2006 e 2015), principalmente, e demais autores, como Almeida Filho (1993, 1997, 2000), Oliveira (2023), Santos, (2023), entendo que elucidar um caminho para os docentes que estão começando suas práticas em sala de aula, em geral, ou que tenham a intenção de trabalhar com ensino para o público infantil e perpetuar as ideias de Ortiz Álvarez é uma homenagem a ela e uma forma de dar continuidade da minha ideia de fazer com que minha carreira acadêmica siga os passos dela e da minha orientadora. Uma no plano espiritual, me cuidando e guiando por lá, uma no plano terrestre, me cuidando e me guiando por aqui.

2.3.7 Competências da BNCC e as competências que guiam o trabalho

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “competência” é entendida como a habilidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a fim de agir de forma eficaz e responsável em diversos contextos da vida cotidiana, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

De forma mais detalhada, a BNCC concebe a competência como a integração de saberes e o desenvolvimento de habilidades que permitem aos estudantes resolver problemas, tomar decisões e adaptar-se a novas situações de maneira reflexiva e ética. A BNCC organiza as competências em dois grandes grupos: as competências gerais e as competências específicas, todas com a intenção de que áreas como “comunicação”, “pensamento crítico e científico”, “cultura digital” e “projeto de vida” sejam trabalhados pelos alunos.

Portanto, na Base Nacional Comum Curricular, o termo competência é visto como a união de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, como mencionamos, e que permitem ao aluno agir de forma crítica, ética e eficaz em diferentes situações da vida. Esse conceito ultrapassa a simples aplicação de conteúdos, pois busca promover o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para os desafios da vida adulta e para uma participação ativa e responsável na sociedade.

Além de conceituação e/ou definições distintas, para a BNCC o foco seria o aluno/estudante, enquanto as definições e modelos que usamos para nortear nossa investigação têm, como foco, os professores e colaboradores e os “professores-leitores” deste trabalho.

Em síntese, esta pesquisa objetiva refletir sobre as principais estratégias para trabalhar com estudantes dos anos iniciais da Educação Básica a partir do mapeamento de competências dos professores de espanhol como língua adicional em formação e em serviço com a finalidade de propor atualizações nos currículos de cursos de formação de professores de línguas ou para criação de cursos de formação continuada para esses docentes, ou até, as duas opções.

No próximo capítulo, o da metodologia, serão apresentados os procedimentos e abordagens adotados para a realização desta pesquisa. Discutiremos as escolhas metodológicas, incluindo o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os

colaboradores e contexto da pesquisa, além de informações sobre mim, o pesquisador, e sobre a minha orientadora.

SEÇÃO 3 - COMO VAMOS BRINCAR? (DA METODOLOGIA)

Neste capítulo, descrevemos a metodologia desta pesquisa, onde apresentamos e sistematizamos as abordagens utilizadas na pesquisa, que é qualitativa e de natureza interpretativista e narrativa, uma vez que interpreto as narrativas dos colaboradores que participaram da pesquisa como voluntários. Além disso, neste capítulo também apresento os colaboradores, o contexto e os instrumentos desta pesquisa, conforme segue o texto. O acesso às imagens e às histórias do grupo de pesquisa MuLEC foram obtidos por meio de um blog online alimentado pela professora Janaína Soares e pelo contato que tive com o grupo e com os colaboradores da presente pesquisa.

3.1 Abordagens de pesquisa

Esta investigação tem uma abordagem de natureza qualitativa e o que o foi estudado aqui são vivências de professores que aconteceram em um contexto natural de ensino de língua adicional para crianças e não em uma realidade criada especificamente para esta pesquisa. Segundo Burns (1992, p. 22), a pesquisa qualitativa faz esclarecimentos e oferece descrições e interpretações sobre contextos sociais naturalistas e nesse tipo de pesquisa os dados coletados são usados por mim para promover uma maior compreensão do comportamento humano dentro de um determinado contexto, sem que haja tentativas de controlar as variáveis que aconteçam neste contexto.

Em 2019, em uma investigação prévia sobre as competências de professores em formação de um curso de Letras-Espanhol na disciplina de Estágio Supervisionado, realizamos a reflexão de como a prática de liderança e tomada de decisão acontecia, ou não, na prática docente dos estudantes observados. Utilizamos a metodologia qualitativa, no entanto, aqui também utilizamos a metodologia de caráter bibliográfico e de caráter documental, pois registramos e analisamos textos e outros dados primários que ainda não receberam tratamento analítico, como o acervo de documentos, fotos e vídeos da coordenadora de LEC da Universidade de Brasília.

Nesta pesquisa visamos além de refletir sobre as estratégias para trabalhar com estudantes dos anos iniciais da educação básica, como feito na experiência investigativa anterior, nos propusemos aqui a fazer um histórico do projeto de LEC, desenvolvido na UnB. Promovemos, assim, outras perspectivas aos pesquisadores e participantes da pesquisa,

acrescentando uma das características de investigações “essencialmente qualitativas”, de acordo com Minayo (2002), que comenta que o:

[...] presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social - Minayo, 2001, p.13.

Este registro facilitará não só a compreensão dos futuros docentes em formação como dos futuros pesquisadores, além de melhor situá-los para avanços nesta temática. Para Minayo, ainda:

Toda investigação social precisa registrar historicidade humana, respeitando a especificidade da cultura que traz em si e, de forma complexa, os traços dos acontecimentos de curta, média e longa duração, expressos em seus bens materiais e simbólicos - Minayo, 2001, p.39.

Além disso, atribuímos um caráter de pesquisa narrativa neste estudo, pois as análises realizadas no Capítulo 5 provém das narrativas feitas pelos colaboradores, relatos esses conseguidos através de encontros realizados entre esses e o investigador por meio de plataforma de chamada de vídeo e por aplicativo de celular diante de uma impossibilidade técnica de uso da plataforma Microsoft Teams.

Os encontros foram gravados e o seu conteúdo analisado assim que se destaca, mais uma vez, a característica qualitativa em que o analisado se configura como um fenômeno natural e não como um criado exclusivamente para esta pesquisa (Paiva, 2019).

Para Santos (2023), a pesquisa narrativa tem:

[...] caráter descritivo e reflexivo, bem como a intenção de uma possível aproximação com o gênero textual utilizado nos diários de bordo. Por isso, a investigação foi conduzida de acordo com as necessidades pedagógicas que partiram das inquietações sobre a trajetória da minha formação docente, o contato e o ensino de LEC, o percurso até o presente momento e algumas percepções para o futuro. A pesquisa narrativa tem como dois de seus grandes nomes Labov e Waletzky (1967), que destacam esse tipo de pesquisa como “um método de recapitular experiências passadas ao combinar, em uma sequência de orações, uma sequência de eventos que realmente aconteceram” - Santos, 2023, p. 48

Ressalto, ainda, que o ensino de língua adicional para crianças no Brasil é um desafio para os professores, uma vez que os cursos de licenciatura, em sua maioria, não preparam os educadores para ensinar línguas para este público, característica apenas de cursos de Pedagogia, segundo Rinaldi (2006 e 2011). Sendo assim, observa-se um cunho formativo neste estudo, pois pode propiciar reflexões e aprendizado dos colaboradores, do pesquisador e de toda comunidade acadêmica que se interessa pela área.

3.2 Vem brincar comigo? (Os Colaboradores)

Nesta investigação, contei com a participação de 9 (nove) colaboradores que atuaram ou atuam como professores de língua adicional, como espanhol, francês e inglês, que participaram ou que participam de projetos do grupo de pesquisa “Multilínguas Estrangeiras para Crianças”, da Universidade de Brasília e coordenado pela Profa. Dra. Janaína Soares, desde 2014 até o presente momento, onde 4 (quatro) estudantes de graduação participam atualmente do projeto deste Grupo, com idade entre 20 e 45 anos.

Os professores que participaram desta pesquisa, tornando-se, assim, colaboradores, desempenharam um papel fundamental para o desenvolvimento e realização deste trabalho. A colaboração deles envolve o compartilhamento de suas experiências e perspectivas, enriquecendo substancialmente o conteúdo e as conclusões do estudo. Utilizamos os termos "professores" e "colaboradores" de forma intercambiável, sem qualquer hierarquia ou grau de inferioridade entre eles, com a intenção de que ambos os termos façam referência às mesmas pessoas, reconhecendo seu papel de coautores no processo de construção do conhecimento, em que cada um contribuiu de maneira significativa e única para a realização desta pesquisa.

Sem a colaboração ativa desses profissionais, que proporcionaram *insights* valiosos a partir de suas práticas pedagógicas e vivências em sala de aula, esta pesquisa não teria sido possível. O envolvimento desses professores foi essencial para a concretização do estudo, pois permitiu uma análise realista do objeto investigado. A disposição desses professores e colaboradores em compartilhar informações proporcionou um entendimento mais amplo de práticas docentes de ensino de línguas para crianças. A pesquisa, portanto, é resultado de um esforço não só meu, o pesquisador, ou só da minha orientadora, mas também destes colegas de profissão e de academia, no qual a contribuição deles foi decisiva para a construção de uma análise robusta e reflexiva.

Cabe destacar, também, que esses colaboradores são parte de uma história construída por eles, como sujeitos de um processo de autoformação docente. Esse componente de estudos não faz parte do currículo de suas licenciaturas, o que os moveu a um trabalho extracurricular.

Esses colaboradores concordaram em não manter o anonimato quando participaram da entrevista, uma vez que será produzido um curta metragem sobre a história do MuLEC (MultiLínguas Estrangeiras para Crianças). A Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde versa, entre outros pontos, sobre essa possibilidade, em seu inciso quarto do artigo 16, quando é tratado sobre o direito ao sigilo de todos envolvidos em uma pesquisa, “exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa”:

Art. 16. O pesquisador deverá justificar o meio de registro mais adequado, considerando, para isso, o grau de risco envolvido, as características do processo da pesquisa e do participante.

IV - a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, **exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa;**

Ainda assim, como o objeto desta pesquisa é analisar a experiências desses colaboradores e não suas identidades, aqui designarei comandos para eles, como, C1 (Colaborador 1), C2, [...] até C9, como indicado na coluna abaixo, mas as demais informações como idade, experiência como professor de língua adicional para crianças e formação acadêmica indicarei conforme responderam:

Quadro de Colaboradores

Colaborador	Idade	Experiência como professor de língua adicional	Formação acadêmica
C1	58 anos.	Apenas durante o curso de Letras.	Psicologia, Letras-Espanhol e Mestrado em Literatura.
C2	32 anos.	Desde 2012.	Letras-Espanhol e Pedagogia.

C3	44 anos.	Desde 2014.	Letras-Espanhol (Licenciatura) e Mestre em Linguística Aplicada.
C4	27 anos.	Desde 2016.	Letras-Espanhol (Licenciatura) e Mestre em Linguística Aplicada.
C5	24 anos.	Desde 2023.	Letras-Espanhol (cursando).
C6	20 anos.	Desde 2023.	Letras-Espanhol (cursando).
C7	20 anos.	Desde 2023.	Letras-Espanhol (cursando).
C8	21 anos.	Desde 2023.	Letras-Espanhol (cursando).
C9	36 anos.	Desde 2005, aproximadamente.	Publicidade, Artes Plásticas, Pedagogia e Mestre em Linguística Aplicada.

Fonte: minha autoria

Para concluir e enfatizar, destacamos que, em pesquisas anteriores, as pessoas que ajudavam os investigadores eram chamadas de informantes, depois passaram a ser tratadas como participantes. No entanto, optamos, por conta das últimas leituras e discussões da disciplina de Metodologia de Pesquisa, oferecida pelo PGLA, por chamá-los de colaboradores. Essa nomenclatura foi escolhida pelo fato de que esses professores não somente nos informaram e tão pouco participaram da pesquisa, mas sim colaboraram para que ela pudesse ser realizada, como professores e colaboradores.

3.3 Contexto de pesquisa

Esta investigação foi realizada em uma universidade pública do Distrito Federal e em uma instituição de ensino privada, que é uma escola infantil de educação alternativa que atende filhos da comunidade interna, dos associados à Fundação Universidade de Brasília e também membros da comunidade externa, com idade entre 2 (dois) e 8 (oito) anos. Esta escola se chama PIJ - Programa Infante Juvenil e oferece um programa de ensino que foca não na alfabetização dessas crianças, mas sim na oferta de exercícios didático-pedagógicos. É

nesse contexto que acontece a oferta de língua espanhola como língua adicional, coordenado e supervisionado pela professora Janaína Soares, em alguns momentos coordenado pela professora Sabrina Lima e ministrado por estudantes do curso de Letras-Espanhol da Universidade de Brasília.

A escolha dos locais para a realização desta pesquisa se justifica pelo fato de eu ser estudante da Universidade de Brasília (UnB) e, portanto, ter acesso à instituição e à sua rede de ensino. Além disso, o PIJ – Programa Infante Juvenil, que atende filhos de servidores da UnB e membros da comunidade externa, se apresenta como um ambiente propício para a realização de estudos acadêmicos, uma vez que a escola abre suas portas para projetos de pesquisa que envolvem uma instituição.

3.4 Instrumentos de pesquisa

A coleta de dados para essa pesquisa se deu a partir de entrevistas feitas com professores que participaram como estudantes-professores de espanhol, em sua maioria e uma professora de francês para crianças no projeto MuLEC, desde 2014, primeiros anos de execução do projeto. Contaram com um professor que atuou dando aulas de espanhol para crianças no período pandêmico e, por fim, com docentes em formação que atuaram em 2023 no Projeto de Extensão que aconteceu no PIJ.

Em 2023, em outra pesquisa que desenvolvi, destaquei que “é imprescindível que os instrumentos de pesquisa sejam objetivos, coerentes, elaborados e qualificados para fazer com que toda a teoria apresentada possa transformar-se na prática desejada durante a pesquisa” (Ceriaco & Muniz da Silva, 2023, p. 10) e, por isso, criamos um questionário que foi aplicado aos participantes da pesquisa durante videochamadas via *Microsoft Teams* e *Google Meet* ou por outro programa ou aplicativo de chamada de vídeo, para que o colaborador se sinta confortável de participar de onde seja melhor para ele, evitando, assim problemas de locomoção até a UnB, por exemplo.

Além disso, com base nos materiais e mídias do acervo pessoal da coordenadora e orientadora, Janaína Soares, e especialmente nos relatos dos colaboradores entrevistados, elaborei um histórico sobre a trajetória do grupo MuLEC, desde seus primeiros passos no Núcleo de Recursos Hispânicos (NuREH), localizado no subsolo do ICC Sul, até sua posterior transferência para o Projeto Infante-Juvenil (PIJ), acompanhando a evolução do grupo até os dias atuais.

3.5 O pesquisador

Sou professor e pesquisador mestrando na área de linguística aplicada e professor formado na área de ensino de língua espanhola como língua adicional, pela Universidade de Brasília. Após estudar todos os níveis da Educação Básica na rede pública de ensino, inclusive após realizar uma formação complementar no Centro de Línguas do Gama, no Distrito Federal neste estudo, procuro, como Oliveira (2023), retratar a perspectiva dos colaboradores, docentes em formação, a partir de uma posturaêmica e ética (Fetterman, 2010; Rosa, Orey, 2012).

Nesta pesquisa, sou o investigador que propõe a sistematização de um projeto inovador que oportuniza um conhecimento diferenciado e ainda não presente nas licenciaturas em línguas estrangeiras que é o trabalho com o público infantil.

3.6 A orientadora

Uma das formas mais efetivas de conhecer o trabalho realizado pelo Grupo MuLEC é exatamente a partir da própria idealizadora e supervisora do projeto que executa ações desde 2014, sendo sua origem ainda mais remota em 2013, na UnB e o início dessa motivação surge lá em 1996.

Dentro da crença de que as portas da neuroplasticidade se fecham para os idiomas, obtemos uma série de contradições ou “não verdades”. A primeira delas é que o acesso à língua estrangeira de forma sistematizada só aconteceu com Janaína Soares, aos 17 anos ao ingressar na Universidade Federal do Espírito Santo para o curso de Licenciatura em Português. Desde o início, ela queria cursar Letras-inglês, mas isso exigia um certo conhecimento da língua que não havia alcançado a vida de subúrbio e periferia.

Na universidade pública, começaram esses estudos, no entanto, não havendo vagas para a língua inglesa, a língua alternativa foi o espanhol que seria oferecido somente em 3 períodos, como sabemos, insuficientes para um nível mais avançado de língua. Seus estudos continuaram então de forma autônoma e em 96, é convidada a substituir uma professora chilena que dava aula em uma das poucas escolas do estado do ES que ministravam esse idioma como componente curricular para crianças.

Nessa escola, temos a base do que seria o MuLEC atualmente. Ali se deu a associação entre os conhecimentos do ainda chamado ensino de segundo grau em que cursara o

Magistério, que habilitava a trabalhar com crianças de 1ª a 4ª série e os seus conhecimentos, já bastante desenvolvidos de língua espanhola, já portadora do diploma de proficiência nessa língua.

Anos depois, ao concluir seu doutorado e ingressar na Universidade de Brasília, como docente efetiva, surge em 2013 o convite para acompanhar destemidas docentes em formação em espanhol que decidiram dar aulas de reforço para crianças do bairro Cidade Estrutural. Lá elas ofereciam esforço em matemática e português em troca de espanhol para as crianças. Para supervisionar e auxiliar nesse conhecimento ainda incipiente, a professora Janaína Soares leva seus filhos ainda pequenos para auxiliar nesta bela missão em que as alunas batiam às portas das crianças para motivá-las a não estarem nas ruas e ainda aprenderem uma língua estrangeira.

Surge então a necessidade de ampliar e disseminar esse conhecimento teórico e prático do trabalho de línguas estrangeiras com crianças. Começam os convites às alunas que apresentam esse perfil no curso de Letras-Espanhol e nasce o piloto de LEC no subsolo do ICC, com encontros aos sábados, no Núcleo de Recursos e Estudos Hispânicos - Antonio de Nebrija - (NuREH).

O passo seguinte foi, depois de alguns meses no NuREH, procurar um local mais adequado e seguro para que fossem realizadas as atividades de espanhol com crianças. E é quando foi aceita pelo PIJ, Programa Infante Juvenil, na presença da coordenadora Rosa Aparecida R. da Silva, com quem estabelece uma relação afetuosa até os dias de hoje, com quem trabalham 4 das docentes em formação que iniciaram um projeto de Extensão universitária em 2022.

As atividades desenvolvidas ali, com as crianças foram de diversas modalidades formais, mas todas com um único objetivo que era de proporcionar aos alunos das licenciaturas em línguas estrangeiras, a oportunidade de vivenciar o contato das crianças com as línguas estrangeiras. Tiveram portanto, atividades de Estágio Supervisionado, cursos livres, observações e discussões sobre esse ensino, atividades de Extensão, execução de bolsas de assistência comunitária e inclusive parte prática da disciplina ministrada pela professora desde 2016, no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA).

Com esse histórico, podemos compreender melhor que tratamos aqui nesta pesquisa de todo um contexto que além da necessidade de registro, é também relevante para que os

interessados nessa temática possam alcançar a metodologia construída ao longo desses anos e que parte não somente do conhecimento teórico, mas principalmente, como sempre menciona a professora, de uma motivação dos docentes em formação. Parte importante para essa metodologia é preservar desde o começo das atividades, o conhecimento prévio trazido por cada um dos licenciandos interessados, fazer com que eles possam elaborar formas de contribuição em troca do aprendizado e posteriormente sim, chegar a uma teorização em línguas adicionais para crianças.

Inicialmente os alunos eram provenientes somente da licenciatura em língua espanhola, mas no momento em que a disciplina de Tópicos Especiais em Linguística Aplicada - Línguas Estrangeiras para Crianças conta com seu componente prático, o espaço do PIJ recebe também professores de língua francesa, inglesa e japonês (esta última em somente uma ocasião).

O planejamento parte do conhecimento dos alunos no trato com crianças, sempre interagindo em suas línguas adicionais, fazem um planejamento, discutem essas ações, as modificam, as executam com a supervisão da professora e posteriormente voltam para avaliar o resultado. Esse processo é um círculo vicioso porque isso os leva a planejar os passos seguintes, sempre tendo em conta os conteúdos trabalhados e o aprendizado da ação orientando aos novos passos que, por sua vez, serão refletidos para uma maior eficácia do aprendizado e das ações em línguas adicionais com esse público infantil.

Nesses passos consiste a metodologia criada e adotada pela orientadora Janaína Soares e que aqui descrevo dentro da pertinência de sua atuação no projeto MuLEC.

A seguir, no próximo capítulo, contaremos sobre esse MuLEC e suas histórias, grupo de pesquisa criado e coordenado pela professora Janaína Soares.

SEÇÃO 4 - MuLEC E SUAS HISTÓRIAS

O que é atualmente o grupo de pesquisa “Multilínguas Estrangeiras para Crianças” nasce oficialmente em agosto de 2014, por que? como? com quem? Esses primeiros encontros aconteceram aos finais de semana, no Núcleo de Recursos e Estudos Hispânicos - Antonio de Nebrija - (NuREH), no subsolo do ICC Sul, um dos principais prédios da UNB, e foram realizados até novembro daquele ano, nesta ‘primeira edição’, após dez encontros, concluindo a etapa do “PIJ pequeno”. Anteriormente ele fazia parte de uma linha de pesquisa albergada no Grupo de Pesquisas Letras mirando horizontes, somente com a língua espanhola.



Foto: Arquivo pessoal da Profª. Dra. Janaina Soares

No ano seguinte, os encontros em línguas estrangeiras voltaram a acontecer, mas em um espaço mais adequado ao bem-estar das crianças e também dos professores: no Programa Infanto-Juvenil, escola infantil de educação alternativa, da Associação dos Servidores da Universidade de Brasília (Asfub). A escola atende filhos de associados, de servidores e de alunos da UnB, com idade entre dois e oito anos. Depois da reforma acontecida no PIJ, em 2015, a instituição passou a receber pesquisadores da UnB e de outras universidades que realizam atividades de ensino e extensão com professores e estudantes na escolinha, com foco na educação científica e no desenvolvimento da criatividade da criança desde pequena, com isso, começando a “era PIJ grande”.



Foto: Júlia Seabra/UnB Agência

Estas informações foram obtidas a partir da análise de vídeos e também em comunicação pessoal com a criadora e responsável pelo Projeto, Profa. Dra. Profa. Janaína Soares e pelas conversas informais com colaboradores e funcionários da escola PIJ. Também utilizamos um blog como fonte para a pesquisa, cujo conteúdo é de responsabilidade e direito do grupo de pesquisa "MuLEC - MultiLínguas Estrangeiras para Crianças" pertencente à linha de pesquisa Línguas Estrangeiras para Crianças.

Quando criado, como um grupo piloto, a intenção da coordenadora com grupo de pesquisa, era que professores em formação pudessem explorar a prática docente a partir do planejamento, com observação sistematizada de crianças a partir de um ano e meio de idade, a teoria viria posterior, de forma assessorada e comedida visando não limitar a criatividade e as primeiras hipóteses dos estudantes, ao mesmo tempo em que se solicitava um atenção especial aos elementos sequenciais e práticas refletidas.

Além disso, ao fazer associação entre prática, teoria, planejamento e revisão, a busca primeira sempre foi evidenciar formas de aprimorar o contato com línguas adicionais em crianças pequenas. Aprendizagem e uso dos termos “aproximação” e “sensibilização”, intervenções planejadas e discutidas previamente são substituídas pela flexibilidade para compartilhar e viver experiências linguísticas com as crianças e, por fim, o enfoque no conhecimento de novos mundos, perspectivas e visões, oferecendo um valioso intercâmbio tanto para as crianças quanto para os educadores.

Destaco, também, que tanto grupo de pesquisa e o anterior são certificados pelo CNPq e pela UnB. Letras mirando horizontes conta com linhas distintas, como a da Tradução, a da

Lexicografia e Lexicologia, todos partindo do espanhol, e MuLEC é mais específico consolidando-se como grupo de pesquisa independente, específico para a área conhecida como Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC), inicialmente nasce com a língua espanhola, mas que posteriormente passa a contar com outras línguas. Seu diferencial com relação a outras pesquisas nacionais que tratam de LEC é justamente a hipótese da líder do grupo de que, os conhecimentos nessa área podem ser aplicados a todos os idiomas, hipótese ainda em estudos.

4.1 Primeiros momentos e práticas docentes no NUREH



Foto: Arquivo pessoal da Profª. Dra. Janaina Soares

Os primeiros encontros acontecidos no NuREH segundo o blog “MULEC - Multilínguas estrangeiras para crianças”, disponível em: <https://linguasestrangeirasparacrianças.blogspot.com/>), foram concomitantes a um curso de 30 horas, que englobava teorias sobre o ensino de espanhol para crianças e planejamento conjunto de práticas, destacamos assim o montante de leituras teóricas que os cursistas tiveram associadas à prática docente dos professores em formação à época.

O objetivo do curso e do grupo de pesquisa, naturalmente, é fazer reflexões sobre abordagens ou as melhores estratégias de ensino, ou os melhores modelos de aprendizado ou até melhores modelos de contato das crianças com a língua estrangeira. Perguntas como: “Como funciona?” “Qual é o nosso papel?” “Qual é a conclusão a que nós chegamos?” “É aquisição?” “É aprendizagem?” Como funciona tudo isso?” “O que esperamos do professor de língua estrangeira para a criança e o que se espera dessa criança?” “O que esperamos intercambiar com essa criança?” são questões trabalhadas entre os participantes desse grupo

de pesquisa, à época, e consideradas ainda hoje pelos professores ao prepararem seus planos de aula e/ou planos de curso.

Outra reflexão constante do grupo de pesquisa que se reúne ainda hoje, é refletir sobre um planejamento de aulas, oficinas, encontros e atividades com crianças de forma que haja a sistematização de i) introdução; ii) desenvolvimento e iii) fechamento da atividade enfatizando que para além do planejado se desenvolva também a capacidade do professor “de se virar, ter esse jogo de cintura e principalmente de ouvir o que o momento pede” (Soares, 2014, comunicação pessoal), elementos básicos da flexibilização do planejamento.

Esse conhecimento advém da experiência da coordenadora do MuLEC como professora primária nos anos 90, já que essa sistematização curricular era bem presente, segundo ela, no curso de Magistério. A intenção de associar esse saber ao curso de licenciatura em língua estrangeira tenta cumprir com a descoberta atual da necessidade de que as crianças tenham contato desde cedo com as línguas estrangeiras. Infelizmente essa realidade ainda está restrita à língua inglesa e principalmente em instituições privadas.

Em Rinaldi (2011), há uma resposta para a pergunta “[...] a especialidade de língua estrangeira fica sob cargo de quem?”. A pesquisadora comenta que “seria adequado que os estudos referentes ao ensino de espanhol para crianças fossem incluídos” (Rinaldi, 2011, p.188) na formação acadêmica de professores em formação e/ou em serviços por meio da “criação de uma disciplina - em cursos de graduação - ou de um curso que aborde os conhecimentos, as competências e as habilidades necessários aos professores de espanhol que queiram ensinar o idioma a crianças” (Rinaldi, 2011, p.188).

A autora também comenta, ainda, que “seja na modalidade que for, o que se pode afirmar é a necessidade de capacitar os professores que atuam, ou pretendem atuar, no segmento de ensino de línguas estrangeiras a crianças” (Rinaldi, 2011, p.190).

A compreensão do universo infantil é uma preocupação que distingue e singulariza o trabalho com crianças, é a significação. O que é significativo para nós, adultos, pode não ser para eles, mas ao mesmo tempo ou paralelamente a isso está o fato de que esses significados podem ser negociados e o conhecimento intercambiado. Aprendemos sobre eles e seus gostos e passamos para eles experiências em nossas línguas adicionais a partir das atividades de interação propostas.



Foto: Arquivo pessoal da Profa. Dra. Janaína Soares

4.2 Mudança para o PIJ

A partir de 2015, o ensino de línguas estrangeiras para crianças passou a ser oferecido no PIJ, com ações individuais da professora já em 2014. Isso aconteceu tanto pelo aumento dos participantes do grupo de pesquisa, do interesse dos envolvidos quanto porque ali naquele espaço havia a disponibilidade da escola em acolher as iniciativas do MuLEC.

O local era consideravelmente mais seguro e adequado para receber as crianças. O PIJ, fisicamente, foi descrito por Santos (2023), como uma escola com a disposição das salas de aula com turmas que separavam as crianças por idades e não por séries, sendo que em cada sala a professora tinha uma monitora como colega de trabalho, para ajudá-la nas aulas. Além disso, os banheiros da escola são adaptados para a altura das crianças, há cama elástica, no pátio da escola, e, por último, o pesquisador menciona que existe um “parquinho que embora estivesse velhinho fazia com que as crianças brincarem bastante” (Santos, p. 142, 2023).

Santos também lista, nesse mesmo trabalho, mais sobre a estrutura física em relação à cômodos, da instituição, que tem quatro salas de aula, uma sala para descanso, dois banheiros para as crianças, uma copa/cozinha, uma sala onde funciona a coordenação e a secretaria, dois banheiros para adultos e um depósito.

A seguir, trago algumas fotos para ilustrar um pouco mais do local:

- Uma das salas de aula da escola:



Foto: - PaJúlia Seabra/UnB Agência

- Parte do pátio da escola:



Foto: Dayla Gonçalves Duarte (2019)

- Parquinho na área dos fundos da escola:



Foto: minha autoria

- Brinquedo na área interna da escola, no pátio:



Foto: @pij_asfub (instagram)

- Cama elástica na área interna da escola, no pátio:



Foto: @pij_asfub (instagram)

4.3 Como está o projeto/grupo de pesquisa atualmente

Nos dias de hoje o grupo de pesquisa segue coordenado pela Profa. Dra. Janaína Soares, minha orientadora, conta com um blog, cuja parte da página inicial e link disponibilizo a seguir:



Imagem: captura de tela da página inicial do blog
(<https://linguasestrangeirasparacrianças.blogspot.com/>)

O grupo de pesquisa também tem um canal no YouTube. A seguir, captura de tela da página inicial do canal e o link para acesso:



Imagem: captura de tela da página inicial do canal no YouTube
(<https://www.youtube.com/@multilinguasestrangeirasp8075/videos>)

Atualmente pelo MuLEC, além da minha pesquisa, outras ações e eventos acontecem, como conferências, simpósios, mesas redondas, além de uma comunicação ativa pelo grupo de Whatsapp que intercambia informações de cursos, congressos e as datas dos encontros, virtuais, em sua maioria para poder contar com maior presença.

Um desses eventos, a “Conversa com Simone Rinaldi sobre Línguas Estrangeiras para Crianças”, foi apresentado um panorama traçado por ela desde sua dissertação até a sua tese.. Ambos os trabalhos, que serviram de referência para os estudos de língua espanhola para crianças dos integrantes do MuLEC, como o meu, marcam também a fundamentação teórica de diversos outros trabalhos desta área ainda sem um espaço de formação definido.

“Reflexões sobre o contato de línguas estrangeiras e crianças no espaço virtual e apresentação de experiências de professores de línguas estrangeiras para crianças em ambiente virtual com as expectativas no início da pandemia: a realização durante o período pandêmico e repercussões no futuro pós-pandemia”, vinculada ao Fórum de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET/UnB, foi uma mesa redonda com docentes em formação e em serviço com práticas docentes prévias e durante a pandemia e que também faz parte de eventos vinculados ao MuLEC. Nesse espaço, os participantes intercambiaram as experiências, as reflexões e alternativas de um ambiente possível para a proposta de contato entre as crianças e as diversas línguas estrangeiras/adicionais..

“MuLEC - Multilínguas Estrangeiras para Crianças, teorias, práticas e processos formativos #UnB 60 anos”, simpósio onde foi apresentado as discussões atuais realizadas no âmbito da Universidade de Brasília sobre o processo de ensino e aprendizagem e de formação de professores de línguas adicionais para crianças. Nesse evento, foi discutido o estado da arte desta temática que ainda não é conteúdo expressivo nos cursos de Licenciaturas em Línguas Adicionais e, portanto, merece amadurecimento em discussões e levantamento bibliográfico. Com este simpósio, foram apresentados trabalhos já realizados até o momento no âmbito do MuLEC e os demais espaços da Universidade, além de apresentar as primeiras discussões e expectativas para parcerias futuras com o Centro de Pesquisa de Primeira Infância em construção atualmente, no Campus Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília.

Sintetizo pois, após os dados colhidos, um histórico do projeto:

- No primeiro semestre de 2014, começam os planejamentos do curso de Extensão universitária que tem seu início em agosto, associado a um curso de formação de professores na especialidade infantil de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira;
- Em Setembro começam os encontros, aos sábados com um grupo piloto, realizados em 10 encontros que se finalizam em novembro de 2014;

- Ainda no final de 2014, a fim de encontrar espaço mais adequado ao bem estar das crianças e dos professores, o projeto muda para a escola de educação alternativa – PIJ, dentro do Campus;
- Passa-se então a receber semestralmente alunos interessados em observações e práticas docentes em língua espanhola com crianças – alguns são da disciplina de Estágio Supervisionado, mas a maioria é de diversos semestres letivos, a partir de seu interesse e busca voluntária.

A existência do projeto teve algumas repercussões:

- Relação com o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, a partir de 2016, quando do credenciamento de orientadora ao programa de pós;
- Primeira disciplina do PPGLA com caráter prático inserido em seu conteúdo programático em que os alunos planejam e executam intervenções com as crianças;
- Trabalhos de Pesquisa e Iniciação Científica, durante todo esses 10 anos de funcionamento do projeto com mais 8 trabalhos além dos que se integraram aos estudos embora não tenham concluído suas pesquisas; impactando positivamente o processo formativo dos estudantes da graduação.
- Participação de professores e pesquisadores em Congressos nacionais e internacionais;
- Difusão de conhecimentos e da formação entre docentes em formação novos a cada semestre além do intercâmbio entre membros antigos e novatos;
- Ampliação para outros idiomas: francês (Mestranda) e Inglês (alunos e voluntários).

No próximo capítulo, será apresentada a discussão e análise dos dados coletados ao longo da pesquisa. A partir dos resultados obtidos, serão exploradas as narrativas e estratégias dos professores de língua adicional para crianças que participaram, em algum momento, de projetos no âmbito do grupo de pesquisa MuLEC.

SEÇÃO 5 - COMO ESTÁ A BRINCADEIRA ATÉ AGORA? VAMOS CONVERSAR E VER ALGUNS PONTOS ATÉ AQUI? (DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS)

A expectativa deste trabalho é que, a partir do mapeamento das competências dos professores de ELA, em formação e em serviço, identifiquemos as competências mais indicadas aos docentes em relação ao objetivo que se pretende atingir quando se leciona uma LA para crianças, assim como consigamos sistematizar os recursos estratégicos utilizados por eles. Para além disso, suscitamos reflexões sobre estratégias para trabalhar o ensino dessas línguas estrangeiras com crianças.

É importante recordar neste capítulo, as perguntas de pesquisa:

1. Quais competências e estratégias são mais utilizadas, pelos professores colaboradores, e podem ser mais indicadas para o ensino de língua adicional para crianças?
2. Como as narrativas de professores de línguas adicionais para crianças podem contribuir para a formação de professores dessa área?
3. Como o grupo de pesquisa MuLEC contribuiu e pode contribuir para a implementação e adaptação do ensino de línguas adicionais na educação infantil em cursos de graduação e/ou formação continuada?

Retomemos também as perguntas da entrevista, para fins de melhor proveito dos dados obtidos e progresso da leitura.

1. Qual sua idade?
2. Qual sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo atua como professor de língua adicional (espanhola, inglesa, francesa, outra...)?
4. Como se deu e o que te levou a querer trabalhar com língua adicional para criança?
5. As leituras teóricas influenciaram na sua prática docente de ensino de língua adicional para crianças? Como?
6. Quais metodologias e estratégias você destacaria que usou/usa em sala de aula?
7. Saber das experiências de outros professores de língua adicional para crianças que participaram dos projetos do Grupo de Pesquisa MuLEC tem influência na sua prática docente? Por quê?

8. Fazer ambientação no centro de ensino infanto-juvenil onde atuou/atua tem influência na sua prática docente? Por quê?
9. Tem alguma memória que poderia compartilhar?
10. Quais as vantagens de usar personagens na prática docente de língua adicional para crianças? Por quê?

Portanto, analisando as respostas dadas pelos participantes desta pesquisa, buscamos entender como as experiências prévias desses professores, em formação e em serviço, contribuem com as competências linguísticas para atuar com crianças dos anos iniciais da educação básica. Acrescentamos a esta indagação a além de depreender de suas narrativas, as melhores estratégias para se trabalhar com esse público.

Em tempo, recordamos que a participação de um dos colaboradores se deu a partir de um questionário devido a diversos problemas técnicos com internet e conexão do mesmo em diversas tentativas de encontro. Como se tratava de um dos participantes de maior tempo de atuação em LEC, e por sugestão do próprio participante, criei e disponibilizei um questionário online, via Google Forms, ainda que essa forma de coleta não fosse a ideal, mas tornou-se a possível diante do contexto.

Todos os outros dados coletados via entrevistas e transcritos, foram analisados em nome da ética científica e profissional, apenas os reais dados conseguidos.

5.1 Narrativas: experiências e estratégias de professores de LA para crianças

Comentaremos as respostas dos colaboradores da pesquisa nas entrevistas feitas via Microsoft Teams, seguindo as abordagens e técnicas metodológicas previamente explicadas. Buscamos compartilhar as experiências e posicionamento de nove professores de língua adicional para crianças para registro, análise e principalmente como forma de colaborar com a formação acadêmica dos leitores desta dissertação e de futuros docentes interessados neste público específico de pouca idade.

5.1.1 Experiência e estratégias: Colaboradora 1

A Colaboradora 1 (C1), formada em Psicologia, em Letras-Espanhol e com Mestrado em Literatura, no dia da entrevista, tinha 58 anos de idade e atualmente trabalha como bancária.

Esta colaboradora informou, em entrevista gravada via Teams, que não atua como professora de línguas e que somente atuou quando participou do MuLEC com a professora Janaína em 2014 e 2015. A C1 também conta que, durante o seu período no mestrado, onde também poderia atuar na docência, acabou não lecionando, uma vez que sua pesquisa foi uma análise literária. Essas informações eu consegui adicionando e/ou mudando a pergunta original para saber há quanto tempo ela atuava como professora de língua adicional, pois, atualmente ela trabalha no setor bancário, e, realmente, seu contato com a docência foi apenas no biênio mencionado neste parágrafo;

— Não atuei como professora, só lá nos estágios na UnB, porque quando eu comecei a estudar no curso de letras eu já tinha outra profissão e eu acabei não atuando como professora. Então, o meu trabalho como professora se restringiu aos trabalhos que eu realizei lá na UnB: primeiro eu dei aula nos cursos de sábado, da escola de idiomas da UnB; e quando eu fiz o segundo estágio com a Janaína lá na creche dos professores da UnB.

A primeira pergunta fora do roteiro que eu fiz, para saber se a participante tinha ou se lembrava de alguma experiência na docência, além da relatada, foi se “depois de formada ela continuou na outra área profissional ou na docência”, e ela respondeu:

— Eu continuei trabalhando lá (na outra área profissional). Eu sou bancária, aliás, não tem nada a ver nem com nenhuma das minhas formações (psicologia e letras), mas com letras um pouquinho, porque eu trabalhava escrevendo regras [...], eu trabalhava com redação de documentos. Se eu tivesse formação em letras português seria interessante [...] porque eu trabalhava com normativos, escrevendo e atualizando-os, então trabalhava muito a escrita, mas como professora mesmo eu nunca atuei.

A pergunta seguinte tive que adaptar porque não faria sentido fazê-la a participante, pois a área de formação e de atuação dela não em Letras, originalmente, e tão pouco a docência, respectivamente, assim que eu perguntei “por que você fez o Estágio 2 com a Janaína ao invés de dar aula para adultos?”.

É importante mencionar que o currículo do curso de Letras-Espanhol, à época que a colaboradora cursou, contava com dois Estágios Supervisionados para que os graduandos façam e concluam o curso, ambos realizados no UnB Idiomas, centro de ensino de idiomas para a comunidade interna e externa. Estes alunos dos Estágios Obrigatórios, se inscreviam no programa PESES, de ensino de espanhol gratuito para a comunidade externa. No primeiro estágio, os graduandos costumam dar aulas para alunos do ensino médio da rede pública do Distrito Federal. Ela narra sobre suas primeiras observações em uma escola pública de ensino com adolescentes, mas sua escolha foi por crianças:

— [...] eu achei mais interessante seguir por um outro caminho, porque são públicos completamente distintos, são estratégias completamente distintas, uma aula que você planeja para adolescentes, para crianças provavelmente não funciona, porque a criança tem uma necessidade de pegar, de ter uma interação maior. Eu imagino que seja mais fácil trabalhar de forma lúdica, trabalhando numa brincadeira - lógico, com adolescente também, mas é outro nível - mais jogos, de sentar, de ter coisas que ela possa pegar, então eu acho que seria um acréscimo [ter] essa experiência e uma completamente diferente.

A colaboradora destaca diferenças sobre o trabalho com adolescentes e crianças:

— Eu acho que eu até o planejamento, o tipo de material... eu trabalhei muito com os adolescentes a questão audiovisual, a criança tinha também o visual, tinha também canções e tal, mas era uma coisa mais com a gente cantando, a gente brincando, alguma coisa de pegar, [fazer] roda de aluno, sentar no chão... é uma experiência diferente e eu acho que me acrescentou mais do que eu simplesmente repetisse o que eu fiz no estágio anterior.

Na resposta da pergunta seguinte, sobre a oferta de leitura teórica de como trabalhar o ensino de língua adicional para crianças, a participante respondeu que a professora Janaína orientava sobre algumas coisas, que ela e as colegas do projeto levavam outras informações para as discussões, como coisas que elas pretendiam fazer, que trabalhavam em outras disciplinas, não só do estágio supervisionado, mas também de outras fontes, como indica a fala dela:

— Eu fiz aquelas disciplinas que são básicas, com as estratégias de ensino, a gente tinha feito isso em disciplinas anteriores; o curso de psicologia [também ajudou], como eu fiz psicologia da educação e uma série de coisas..., mas antes do estágio a gente tem uma série de matérias que eu acho que a gente já leva uma bagagem..., mas de qualquer modo, a Janaína estava sempre por lá, [...] ela orientava algumas coisas e a gente mostrava: ‘olha, a gente pretende fazer isso’; e ela dava uma geral [um retorno]: ‘olha, isso aqui eu acho que não vai funcionar... aquilo vai funcionar melhor...’; e a gente fazia as adaptações e aí a gente ia pra sala sempre, a gente sempre tinha alguma orientação dela sobre coisas que ela achava que não iam funcionar porque ela tem uma bagagem bem maior do que a gente [...]. Eu fiz Didática [Fundamental]. Eu fiz duas vezes, porque eu fiz quando eu cursei Psicologia [década de 80]. Aí foi oferecida com um outro enfoque e eu fiz de novo quando eu fiz Letras.

A pergunta seguinte, do questionário, eu também adaptei usando falas dados que a entrevistada havia dado na resposta anterior para não robotizar a entrevista e tentar manter um padrão de fluidez, assim que perguntei a ela: “Você citou já algumas metodologias e estratégias - e recursos - como música, cantar com as crianças, jogos, também para os adolescentes, para dar ludicidade e dinamicidade à aula... você consegue me citar outras metodologias ou estratégias - ou recursos - que você usou para dar aula para crianças?”; e a resposta foi:

— Puxar aqui um pouquinho na memória... a gente fez jogo, diferente dos adolescentes, mas a gente fez jogo também. Brincadeiras que fossem semelhantes às coisas

que eles fazem, como correr, de roda. A gente trabalhou mais teatro e teve uma aula que eu e as outras alunas que participavam [do projeto] fomos com roupas de personagem [...] porque a criança trabalha muito com a fantasia, então eu acho que a gente tentou inserir isso um pouquinho; às vezes, a gente ia com umas roupas e botava algumas coisas para ter o atrativo, mas já faz tanto tempo... o que eu me lembro é que a gente trabalhava muito com coisas palpáveis, a gente trabalhava mais com coisas que elas podiam manusear, pegar, pintar, trabalhando com números, com coisas mais palpáveis do que algumas coisas mais abstratas. Até pela formação em psicologia, a criança gosta muito de pegar, de manusear, [não só] imaginando, vendo um vídeo, um áudio, mas alguma coisa mais dinâmica, que ela possa manusear, brincar, enfim...

A Colaboradora 1, assim como as Colaboradoras 2 e 3, foram uma das primeiras alunas a participarem do MuLEC com a professora Janaína e as experiências dessas estudantes são usadas, até hoje, como exemplo, de como dar aula de língua adicional para crianças, principalmente no contexto em que se envolve esta pesquisa. Por isso, a pergunta *“Saber das experiências de outros professores de língua adicional para crianças que participaram dos projetos do Grupo de Pesquisa MuLEC tem/teve influência na sua prática docente? Por quê?”*; não fazia sentido que fosse feita para este trio de colaboradoras, assim que adaptei para: “Quando você participou do Projeto, em 2014 e 2015, a Janaína tava no começo da execução dele, de levar os graduandos para o PIJ, etc.. Antes, acontecia no Nureh, começou em 2014, e depois ela conseguiu levar para o PIJ (Programa Infanto-Juvenil), mencionado por você como ‘creche’. Ela chegou a apresentar para vocês a experiência de outros professores que deram aulas de língua adicional para crianças?”

— Olha, eu não me recordo porque eu não tenho certeza disso, mas eu acho que foi o primeiro semestre que ela fez. Eu sei que ela já fazia um trabalho [com] essa moça que eu disse a você, que eu acho que ela mexia com alguma coisa circense, teatro, não sei dizer bem, eu acho que ela já vinha de um trabalho anterior com a Janaína, mas eu acho que, com a estrutura que a gente ficou lá, que a gente ficou o semestre inteiro [no PIJ], a gente passava a tarde toda lá, foi a primeira [turma], a nossa, mas ela já tinha esse trabalho porque essa moça já trabalhava com a Janaína antes.

A continuação, perguntei a Colaboradora se ela tinha memória de alguma dinâmica ou alguma aula específica que poderia contar, como uma música que usava ou uma brincadeira específica que aconteceu, para responder a pergunta seguinte, e ela lembrou de quando usou a música do Pintinho Amarelinho, em espanhol, e que ensinava as coreografias e que elas gostavam muito, o que fazia com que ela, enquanto professora, também gostasse muito por ver a reação e participação das crianças.

Por fim, expliquei à Colaboradora, mesmo que ela já houvera mencionado, que alguns dos meus entrevistados usam personagens para dar aula e eles não dão aula como eles

mesmos, como se eles não são os professores, mas sim como personagens que eles criaram, como se fosse uma segunda identidade, pois eu queria perguntar a ela a décima e última pergunta do questionário, além de saber se ela usava essa estratégia ou se não. A resposta da participante foi:

— Olha, eu acho que é interessante se a pessoa se sente à vontade dessa forma, porque assim, eu sou mãe, então eu brincava com eles de uma maneira lúdica, mais ou menos como eu brincava com meus filhos, porque eu sempre fui aquela mãe de voltar do parquinho tão suja quanto os filhos, eu sempre brinquei muito com eles de ajudar a montar Legos, eu sempre brinquei muito e eu sempre me diverti muito porque eu acho que as crianças têm muito a nos ensinar. Mas assim, se eu fosse uma pessoa extremamente tímida eu acho que o personagem me ajudaria bastante, porque às vezes algumas pessoas precisam de uma máscara, em psicologia a gente fala [disso], a gente precisa das máscaras, a gente precisa de um personagem para gente poder se colocar na situação de uma forma mais tranquila para a gente, às vezes a pessoa não fica à vontade.

— [Tem que ver se] as crianças gostam ou não, porque tem criança que não gosta de palhaço, aí você se veste de palhaço e pronto, você criou um problema com algumas crianças. Então, eu acho que se a pessoa se sente à vontade fazendo isso ela tem mais que fazer, principalmente quando são aulas assim, de você pintar, desenhar, aí você tá junto [da criança], entra na fantasia da criança... Eu me sinto mais à vontade sendo eu mesma, mas eu acho que como estratégia é válida por N motivos: ou a pessoa é tímida; ou a pessoa, se vestindo como personagem consegue se aproximar mais das crianças, porque ela começa a entrar dentro do da fantasia infantil. Então eu acho que é uma estratégia válida e eu me sinto à vontade como eu mesma.

5.1.2 Experiência e estratégias: Colaboradora 2

A Colaboradora 2 (C2), formada em Letras-Espanhol e em Pedagogia, no dia da entrevista tinha 32 anos de idade e atualmente trabalha como professora de educação infantil.

Ela me informou que o interesse dela e que a levou a trabalhar com língua adicional para crianças aconteceu durante a graduação em Letras-Espanhol, quando ela havia entendido que queria trabalhar com crianças pequenas e que foi frustrante porque o curso capacita os graduandos para o Ensino Fundamental 2 e para o Ensino Médio, no máximo, e que o público-alvo que ela queria era o Ensino Fundamental 1. Além disso, a Colaboradora respondeu:

— Então, lembro de eu conversando com a Janaína, eu já trabalhava em uma academia de natação, sempre tive contato com criança, gostava muito de criança, e aí conversando com a Janaína, acabou que deu certo da gente colocar esse projeto lá no PIJ e foi muito legal, porque o espanhol era uma coisa que eu gostava muito, só que eu queria muito

fazer isso - ensinar- com crianças pequenas, porque se a gente já tinha criança aprendendo inglês há muito tempo, porque que a gente não tinha criança aprendendo espanhol também.

Depois, perguntei para ela se ela se lembrava de alguma metodologia ou estratégia que usou em sala de aula ensinando língua adicional para crianças e a participante respondeu:

— Olha, primeiro que não existe uma metodologia certa, então a gente vai adequando, principalmente quando você tem várias crianças dentro da sala de aula, você tem várias metodologias diferentes porque você acaba adequando um pouquinho. Inclusive tem um caso muito bom: eu lembro que teve uma aula de corpo, que era para fazer a música da Xuxa (mão na cabeça, mão na cintura, um pé para frente e o outro para trás), em espanhol, e o Vitor, [filho] da Janaína, que estudava no PIJ, não gostava de dançar, então eu tentei ludibriar o menino e ele [percebeu].

— Eu gostava de utilizar bastante desenhos e eu hoje ainda acredito muito, tanto que é o carro chefe do meu trabalho, que eu preciso conhecer o universo do meu aluno para poder fazer a interação, sabe? Então, por exemplo, naquela época eu fiquei uma pessoa viciada em Peppa Pig. Eu assistia em casa, lavando a louça, assim, nesse nível... e nem era [só] para o trabalho, era porque eu gostei mesmo do desenho, mas eu lembro que eu utilizava muito Peppa Pig e aí nisso a gente utilizava os personagens, quebra-cabeça, bastante jogos. Eu acho que eu usei de tudo um pouco, sabe, e era tudo muito junto e misturado que aí eu não consigo te falar... a única coisa que a gente não fez com aquelas crianças foi registro escrito... de resto, tudo.

— Eu lembro, [também], que uma das melhores aulas para mim, que eu dei, foi a aula das frutas, porque eu levei fruta para os meninos, a gente tocou nas frutas, a gente cheirou as frutas, a gente analisou as cores, [...]; eu recebi a proposta mais indecente da minha vida naquela aula, [pois] alguém virou para mim e falou: “tia, vamos contar as sementes do mamão”; eu falei: “outro dia, meu amor, é muita semente...”; Você parte um mamão [no meio e aquele monte de semente...] como é que eu vou contar esses caroços aqui, ele tá doido, [depois] do 10 o menino nem sabe mais contar e ele quer contar os caroços do mamão, gente...

A pergunta seguinte, que eu faço aos outros Colaboradores, é ‘se saber da experiência de outros professores no projeto ajudou na prática docente’ deles, no entanto, a Colaboradora 2, assim como as Colaboradoras 1 e 3, como já mencionei no subcapítulo anterior, foram uma das primeiras alunas a participarem de projetos do grupo MuLEC, assim que adaptei a pergunta, como fiz com as outras Colaboradoras também, mas de forma diferente que fiz para a C1, pois adequei à forma conversacional que estava acontecendo com a C2, com a intenção de manter fluidez na conversa. Assim a pergunta que fiz foi: você acha que saber de experiência de outros professores mudaria a forma como você praticou sua docência? Fazer ambientação, por exemplo, para conhecer as crianças antes de dar aula para elas, poderia ser importante? A resposta da participante foi:

— Olha, saber o perfil dos alunos é sempre importante. Acaba que muitas respostas que eu der hoje eu acredito que elas vão ter muita influência no como eu trabalho hoje. Uma

das coisas, para mim, que sim, eu trago do PIJ, inclusive, é essa questão da necessidade de conhecer o meu aluno. Conhecer o meu aluno é conhecer: quais são os gostos, quais são os desenhos e quais são as brincadeiras que eles mais gostam, quais são as músicas, porque esse é o universo dele e é isso que eu vou utilizar para chegar até ele para levar o conhecimento até ele e *tá* tudo certo.

— Então, essa questão da ambientação, eu acho que ela se faz muito necessária, tanto de você literalmente se inserir dentro do ambiente da criança, mas sem aquele pedestal de professor do: “ah eu sou o dono do saber”; tanto que ali [no PIJ] você *tá* para aprender e é um compartilhamento, um compartilhamento contínuo.

— Sobre a questão de ter influência de outras professoras, eu lembro que a gente leu bastante uma ‘Cláudia’, que a Janaína *bota* todo mundo para ler [...] tiveram duas professoras ou dois professores que a Janaína incentivou as leituras, e como a gente realmente não tinha material, a gente não tinha nada, tanto que o meu PIBIC foi sobre essa questão de utilizar coisas de outros países, eu comecei a achar na internet o Discovery Chanel da Espanha, do Chile, desenhos que eram famosinhos lá para poder levar *pras* crianças, aproveitar os desenhos, assistir e ver como como que era a abordagem infantil. Por exemplo, tal como a Peppa Pig, que tem um objetivo de ensinar alguma coisa, por mais que os pais acreditem que não, acaba que a gente aproveita de como *tá* sendo aquela abordagem, *né*, de como eles estão trazendo aquele tema.

— Outro exemplo: eu lembro que teve um episódio da Peppa Pig que era a Peppa recebendo uma amiguinha estrangeira e essa amiguinha estrangeira tinha assento, falava algumas palavras diferentes e isso foi super legal para mostrar *pros* meninos de como fazer a apresentação do inglês, do espanhol, sabe... Mais um exemplo: [a personagem] falava: “Isso aqui é um ‘vaso’”, “*un vaso de plástico*”. “*Peppa, por favor, dame un vaso de plástico*”; e a Peppa ficava [confusa] e dizia: “um vaso de flores”; por exemplo... [com isso], dava para fazer essa brincadeira, também, essa é uma forma de trazer o idioma para as crianças. Mas não, a gente não teve nenhuma outra professora. Eu, no caso, vou falar mais por mim, eu ainda tentei acompanhar algumas aulas de inglês para crianças, para ver como que eram as atividades, pegar livros, ver como que eram formadas atividades, porque basicamente aquilo ali poderia ser muito útil *pra* gente, porém [...] nas minhas aulas, raramente [...] dava alguma coisa de fato *pros* meninos escreverem. A gente fazia o que era mais [de] audição, troca e tudo mais. Então era um pouco diferente do que a gente presenciava do inglês, [diferente do que é atualmente], que eu dou aula [na] alfabetização, então eu preciso que os guris escrevam.

Para responder a pergunta seguinte, sobre o nível de influência que as leituras teóricas tiveram na prática docente da C2, ainda mais ela que não teve a prática de outros professores como estímulo exemplo para dar estímulo, acabei adicionando um contexto à pergunta, aproveitando a formação em Pedagogia que ela tem e, assim, a pergunta feita foi a seguinte:

“Você tem formação em pedagogia e a gente sabe, você também falou isso no começo, mas Pedagogia é o curso de graduação que prepara professores para dar aula para crianças. Qualquer outro curso de licenciatura não faz isso e no espanhol a gente tem formação para dar aula para ensino fundamental dois, que é o começo do CIL, ensino médio

que tem no [ensino] regular e no CIL, e talvez para adultos também, porque dá para adequar. Com esse contexto feito, qual o nível de influência que as leituras teóricas tiveram na sua prática docente, ainda mais você que não teve a prática de outros professores como estímulo?”

Como resposta, a Colaboradora 2 respondeu:

— Então, durante a minha graduação, em Letras Espanhol, na metade do curso, eu lembro que era até o show da Beyoncé em Brasília, eu lembro que veio essa iniciativa: da metade do meu curso *pra* frente eu dava um jeito de sempre pegar matérias de Pedagogia na minha grade, então eu tive aulas de pedagogia durante a graduação de espanhol. Nome de autores não vou me lembrar, mas sim, a parte teórica foi essencial e eu lembro que eu peguei Educação Infantil (EI), matéria da Faculdade de Educação (FE), eu peguei muitas matérias de educação infantil que eu não vou lembrar o nome agora, mas eu lembro que todas eram mais voltadas, inclusive, para essa questão do como aprender e como que se ensinar [crianças]. Eu lembro de um escritor que um professor que foi muito importante para mim, o Froebel e a Montessori, porque eles foram os precursores do “vamos aprender brincando”, “como é que a criança absorve o mundo: brincando”, “como que a gente vai fazer a criança entender o que que tá rolando no mundo: brincando”. Se você quer chegar na criança, olhar no fundo do olho dela e falar um texto filosófico, não vai rolar... então sim, a parte teórica foi muito importante, muito importante.

— A UnB, graças a Deus, por ser grade aberta, me proporcionou muito isso de poder pegar um pouquinho do curso de lá, tanto que o objetivo, quando acabou a licenciatura em espanhol, era começar a fazer Pedagogia pela UnB, só que foi muito difícil, mas sim, a teoria foi muito importante até mesmo por eu não ter essa base, não ter para quem olhar e falar: “ah quero igual você”.

Por fim, a última pergunta foi sobre quais seriam as vantagens de usar personagem na prática docente que a Colaboradora destacaria/opinaria e por quê, caso ela tenha usado/use na sua prática docente ou, caso não, se ela quisesse comentar sobre o tema.

Primeiro, a participante me contou que lembrava da personagem que uma colega tinham que se chamava alguma coisa “Azul”, mas ela não tinha uma personagem e que ela era ela mesmo nas aulas, deixando que as crianças a chamasse de tia, até mesmo porque quando ela liga a chavinha da professora fica muito caricata, com um jeito mais brincarão de falar e a voz ficando um pouco mais doce. Além disso também respondeu o que segue:

— Eu acho muito legal porque [o uso de personagens]. Para os pequenos eu acho muito legal ter um personagem, mas eu sei que nem todo mundo tem esse dom, nem todo mundo tem essa vontade de chegar atuando e *tá* tudo bem, mas eu acho muito legal ter um personagem na educação infantil. Já no fundamental dois, eu já acho que a estratégia teria que ser outra mesmo, eu acho que o personagem não se encaixaria tanto. Pode existir um personagem que venha esporadicamente para agregar alguma informação diferente e tudo mais, mas é muito complicado você manter um personagem para fazer uma aula inteira. Para

os meninos do PIJ eu acho que era e que é viável porque o nosso tempo de aula entre as salas era curto, era de 30 minutos. Mas imagina você ter que montar uma aula de 40, 45, 60 minutos dentro de um personagem para explicar outras coisas, é muito trabalhoso, mas eu acho super válido e para pessoas que tem essa veia [artística]. Eu acho que o rolê de ser professor, na boa, é que você tem que gostar do que você faz, porque quando você gosta do que você faz as coisas vêm naturalmente e você se torna memorável, sabe, você tá literalmente formando um serzinho com experiências, então se a tua ideia é: “nossa, eu vou ter uma uma fada e essa fada vai vir de um outro planeta, de um outro estado, de outro país, e vai explicar as coisas assim e ela vai falar meio errado para as crianças...”; *tá* ótimo, isso é sensacional.

— Eu acho que hoje em dia eu consigo trabalhar bem com esse pensamento da pluralidade. Na época eu não me sentia confortável de fazer [aulas com personagem], mas eu lembro que eu tinha um avental que era um avental de números, porque eu gostava de ter uma caracterização, por exemplo, quando eu botasse o avental: “chegou a tia do espanhol!”; “é a hora do espanhol!”; aqueles sinaizinhos, sabe? É vantajoso trabalhar com personagens, mas a ‘tia’ era tão boa quanto [um personagem].

5.1.3 Experiência e estratégias: Colaboradora 3

A Colaboradora 3 (C3), formada em em Letras-Espanhol e com Mestrado em Linguística Aplicada, no dia da entrevista, tinha 44 anos de idade e atualmente trabalha como professora de línguas.

Como explicado no começo deste capítulo, um dos participantes não foi entrevistado em vídeo-chamada via Microsoft Teams, pois teve diversos problemas com internet e conexão em muitos dias que tentamos nos encontrar, assim que, para me ajudar na coleta de dados, e por sugestão do próprio participante, eu criei e disponibilizei um questionário online, via Google Forms, ainda que essa forma de coleta divirja das demais. Foi o caso da C3, cujas respostas eu exponho a seguir.

Na pergunta: “Como se deu e o que te levou a querer trabalhar com língua adicional para criança?”; a C3 respondeu:

— Gosto de crianças e gosto de estar com elas.

Na pergunta seguinte: “Quais metodologias/estratégias você destacaria que usou/usa em sala de aula?”; a participante respondeu:

— Estratégia: criei uma personagem chamada Señorita Azul

Na pergunta: “Como as leituras teóricas influenciaram na sua prática docente de ensino de língua adicional para crianças?”; a Colaboradora respondeu:

— Com as leituras eu entendia que os erros eram comuns e que existem várias formas, maneiras, métodos e metodologias que podem funcionar. O mais importante é que tenha significado para as crianças.

A pergunta seguinte, que seria a que eu modificaria, como fiz com as Colaboradoras 1 e 2, que é: “Saber das experiências de outros professores de língua adicional para crianças e fazer ambientação no centro de ensino infanto-juvenil onde atuou/atua têm quais influências na sua prática docente? Por que?”; a participante respondeu:

— Eu perdi o medo e a vergonha fazendo estágio, errando e acertando em um ambiente de aprendizagem. Sou mais segura em sala de aula porque esta ambientação me permitiu observar e ser observada.

Quanto a próxima pergunta: “Tem alguma memória que poderia compartilhar de sua prática docente no Nureh ou no PIJ?”; a C3 respondeu:

— As crianças felizes. A escola feliz. O espanhol sendo bem falado e as crianças felizes com a possibilidade.

Por fim, a Colaboradora respondeu sobre a pergunta de uso de personagens, optativa para os que não usam, mas obrigatória para ela, que trabalha com essa estratégia. A resposta foi:

— Porque é lúdico, interessante, chamativo, não é novo, mas pode ser, pode até desmistificar e aproximar o que é "do" estrangeiro.

5.1.4 Experiência e estratégias: Colaborador 4

O Colaborador 4 (C4), formado em Letras-Espanhol e com Mestrado em Linguística Aplicada, no dia da entrevista, tinha 27 anos de idade e atualmente trabalha como servidor público e como pesquisador.

Este colaborador me informou, em entrevista gravada via Teams, que atua como professor de língua desde 2014, mas sem nenhum preparo e que apenas lecionava em uma escola perto de sua casa, e em relação a aprender e descobrir como ensinar para as crianças (ou “aos pequenos”, como ele disse na entrevista), o processo dele deu-se início em 2017, após o ingresso no grupo de pesquisa da orientadora desta pesquisa, a professora Janaína Soares.

Respondendo como se deu e o que levou o colaborador a querer trabalhar como professor de língua adicional para crianças ele me informou que desde quando era pequeno a mãe dele cuidava das crianças na região em que eles viviam, assim que, a medida que ia crescendo assumia uma posição de ‘auxiliar’ da mãe no cuidado com as crianças. Já na UnB, o processo para começar com o trabalho de ensinar língua para crianças aconteceu, segundo o colaborador, no momento que recebeu o convite da profa. Janaína para trabalhar com crianças, oportunidade que ele informou que “agarrou de cara”.

Quando perguntado sobre como as leituras teóricas influenciaram a prática docente de ensino de língua adicional, o participante respondeu que:

— Ao longo da minha jornada como professor de língua espanhola para crianças, as leituras teóricas desempenharam um papel fundamental no aprimoramento da minha prática docente. Elas proporcionaram uma base sólida de conhecimento sobre os processos de aprendizagem infantil, psicologia educacional e métodos pedagógicos específicos para o ensino de uma língua adicional. Ao compreender as teorias educacionais, pude adaptar minhas estratégias de ensino de acordo com as necessidades e características das crianças. A teoria do construtivismo, por exemplo, inspirou a criar atividades práticas e interativas que estimulassem a participação ativa dos alunos, permitindo-lhes construir o conhecimento de forma significativa. Além disso, as teorias sobre a aquisição de uma segunda língua na infância foram cruciais. Entender os estágios de desenvolvimento linguístico das crianças e reconhecer a importância do ambiente linguístico estimulante ajudou a criar aulas envolventes e desafiadoras, adequadas ao nível de proficiência de cada aluno. As leituras também me orientaram na seleção de materiais didáticos e na implementação de abordagens pedagógicas que promovem o interesse e a motivação das crianças. A teoria me forneceu ferramentas para criar um ambiente de sala de aula inclusivo e acolhedor, favorecendo a aprendizagem através da diversão e do engajamento.

Isso evidencia como é importante, para o professor de língua adicional para criança, acesso a conhecimentos teóricos sobre temas que, de modo geral, não são abordados em cursos de licenciatura, exceto o curso de Pedagogia, temas como aprendizagem infantil, psicologia educacional, métodos pedagógicos específicos para o ensino de uma língua adicional e estágios do desenvolvimento linguístico das crianças.

Além dessa preparação teórica, o colaborador ainda comenta sobre como saber das experiências de outros professores de língua adicional para crianças e fazer ambientação no centro de ensino infanto-juvenil onde atuou têm quais influências na sua prática docente e o porquê:

— Saber das experiências de outros professores de língua adicional para crianças e fazer uma ambientação no centro de ensino infanto-juvenil têm impactos significativos na minha prática docente por vários motivos. A troca de experiências com outros professores é

valiosa para entender abordagens pedagógicas bem-sucedidas, desafios comuns e estratégias eficazes. Essa interação proporciona percepções práticas e soluções criativas que posso aplicar na minha própria sala de aula. A ambientação no centro de ensino infanto-juvenil permite compreender melhor o ambiente educacional específico em que estou inserido. Conhecer a cultura da escola, as dinâmicas entre os alunos, a colaboração entre os professores e a filosofia educacional ajuda a adaptar minhas práticas para atender às necessidades e expectativas locais. Estar ciente das experiências de colegas e participar de atividades de ambientação contribui significativamente para o meu desenvolvimento profissional contínuo. Isso me permite ficar atualizado sobre as tendências educacionais, metodologias inovadoras e pesquisas relevantes no campo do ensino de línguas para crianças. Conectar com outros profissionais fortalece os laços interpessoais dentro da comunidade educacional. Isso não só cria um ambiente de trabalho mais colaborativo, mas também facilita a construção de relacionamentos positivos com alunos, colegas e pais, o que é fundamental para o sucesso do ensino. Conhecer as experiências de outros professores me permite personalizar minha abordagem de ensino de acordo com as características específicas dos alunos, considerando fatores como diversidade cultural, estilos de aprendizagem e necessidades individuais. Essa personalização é crucial para um ensino eficaz em um contexto diversificado.

Com isso, mais uma vez, é possível identificar a importância do compartilhamento de experiências de professores que trabalham com este público e não só isso, mas como a ambientação ajuda na inserção desse docente no cotidiano dessas crianças, fazendo com que ele não passe a ser um indivíduo estranho que chegou “do nada” para ensinar uma língua que não a materna, ou seja, diferente em um primeiro momento para as crianças, mas também ajuda ao próprio docente para que ele conheça o local de trabalho, o seu público, os colegas daquele lugar e etc.

Aproveitando, para contar algumas experiências do colaborador para que futuros professores de língua adicional para crianças possam usar como preparação ou até inspiração, ele me informou que umas das metodologias/estratégias que destacaria das práticas docentes dele é o uso da sala invertida, dando aos alunos o papel de protagonistas da construção do conhecimento, a utilização de personagem, aulas temáticas, como o próprio comentou em uma resposta anterior. e também compartilhou uma memória de uma aula que deu em um centro de ensino infanto-juvenil e que mescla esses pontos comentados pelo autor:

— Uma das memórias mais lindas que tenho é de uma aula em que estava ensinando sobre as cores e as frutas e havia levado várias garrafas pet que estavam com tinta na tampa e com água e que as crianças, ao agitarem [a garrafa], a tinta se misturava na água e fora da garrafa tinha o formato da fruta. Nesta aula, as crianças ficaram muito felizes dizendo que o espanhol era mágico. Isso me marcou, pois associaram a aula com a língua.

5.1.5 Experiência e estratégias: Colaboradora 5

A Colaboradora 5 (C5), concluiu do currículo específico do curso de espanhol do Centro de Línguas (CIL), é graduanda em Letras-Espanhol, no dia da entrevista tinha 20 anos de idade e atualmente apenas cursa esta graduação, como informou na entrevista.

Após as perguntas de introdução, para saber idade e formação acadêmica, perguntei à C5 há quanto tempo ela atua como professora de língua adicional para brasileiros e ela respondeu que ainda não atua, a não ser que o projeto fosse considerado e, como era, a resposta foi: “há 8 meses”.

Depois, perguntei: “Como se deu e o que te levou a trabalhar com língua adicional para crianças?”; e ela respondeu:

— Ah, então, foi o convite da Janaína [...]. Como eu já trabalhava com criança, já era babá, ela falou: “você vai ter facilidade e como você já tem uma noção do espanhol, vai te ajudar mais ainda, então vamos comigo”. Aí eu fui por afinidade à Janaína e também porque eu queria ter essa experiência, sabe? Essa experiência com as crianças é uma coisa que provavelmente eu não vou ter durante a graduação, então qualquer oportunidade a gente pega.

A pergunta seguinte, que fiz, foi: “Quais as metodologias e estratégias você destacaria que você usou em sala de aula?”; e ela respondeu:

— Então, a gente usou muito essa questão do lúdico, [a gente] tentou trabalhar muito com coisas que já eram conhecidas pelas crianças e a gente tentou trazer isso *pro* espanhol. A gente trabalhou com numerais, trabalhamos com animais, com utensílios de cozinha, com cores, a gente trabalhou até com a história do Pinóquio, então a gente tentou usar, assim, umas coisas bem lúdicas para trabalhar coisas que as crianças já conheciam para facilitar mais, para elas *associar* com as coisas do dia a dia; tem as musiquinhas, que a gente colocou também porque música e criança é um fechamento perfeito, aí a gente colocou essas musiquinhas no começo e no final, então as crianças já sabiam quando a gente ia começar e quando a gente ia terminar [...].



Foto: Acervo pessoal da colaboradora

Seguindo, perguntei como as leituras teóricas que ela fez influenciaram na prática docente dela, e a resposta que ela deu foi:

— A gente não teve tempo de ter essas discussões sobre leituras e tudo, mas eu ainda li uns textos que a Janaína colocou lá [no drive ou Teams], acho que eu li uns três textos dela ou quatro porque eu também usei para o PIBIC, só que esses textos lá *era* mais sobre Piaget mesmo, sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), essas questões que a gente já vê na matéria de Desenvolvimento Psicológico Ensino (DPE), então era meio que um norte que a gente já conhecia; o menos eu, porque as meninas estão fazendo essa matéria agora.

Para continuar a entrevista de uma maneira mais natural e fluida, tentei contextualizar a participante antes de fazer a próxima pergunta. Eu comentei que ela e as colegas do projeto participaram do dele em 2023 e que o grupo de pesquisa, MuLEC, vai completar 10 anos, e que antes as aulas aconteciam no NUREH, ali no subsolo do ICC Sul, e depois quando, o PIJ abriu, começaram a fazer nele. Segui falando que imaginava que a Janaína havia contado para elas como foi a experiência de outros professores que participaram desse grupo, como mais recentemente o colega que elas conheceram no PIJ e que é o meu Colaborador 4, nesta pesquisa, para então, perguntar: “Você acredita que saber da experiência docente deles

influenciou de certa forma a sua prática docente, positiva ou negativamente, ou você acha que só sua experiência pessoal que serviu de base para você?; e ela respondeu:

— Então, Raí, o que que acontece: a gente não teve [tempo], a Janaína não teve esse tempo todo de contar para a gente sobre a experiência dos outros, então foi uma coisa bem rápida porque quando começou o projeto [ela] já tava já tava resolvendo um milhão de coisas para viajar e também porque a gente teve de [tempo de] observação, eu acho que só umas duas ou três semanas, no máximo, e aí a gente já começou a atuar mesmo, então a gente não teve esse tempo de ver a experiência dos outros, de tentar aprender com a experiência dos outros. Acho que ela mostrou algumas coisas para a gente, falou sobre o que o que uma colega, a Colaboradora 3, desta pesquisa, fazia, que era lá da “coisinha azul” [personagem] que eu esqueci o nome; que esse colega, o C4, a gente chegou a ter contato com ele, então a gente teve uma troca de experiência... e a Colaboradora 2, a gente chegou a conhecer lá na imersão que a Janaína fez, então a gente chegou a ter contato com esses dois (C3 e C4) e ficou sabendo mais por cima a questão da C3. Parando para analisar, eu acho que a gente meio que não fez nada parecido com o que eles faziam: a gente partiu de um princípio nosso mesmo, fez do nosso jeito. Assim, o c4 deu bastante conselho *pra* gente, tudo do que fazer... só que a gente acabou fazendo mais uma coisa nossa mesmo.

Como, na resposta anterior, a participante acabou respondendo a pergunta sobre a importância de se fazer ambientação ou não, para registrar, eu comentei que: “nesta pergunta você já respondeu a próxima, que é sobre a ambientação e que foram três semanas”; e ela continuou:

— Se eu não me engano, acho que na segunda ou na terceira [semana] as meninas, como elas iam mais tempo do que eu, eu ia só uma vez na semana, elas já estavam dando aulas, já estavam tentando dar aula, então foram três semanas já começando [a dar aulas]. Não teve tempo suficiente suficiente.

Continuando, perguntei: “Tem alguma memória que você gostaria de compartilhar de alguma aula que você deu?”; e ela respondeu:

— Teve a aula com o livro do *Pollo Pepe*... a gente separou as turmas por afinidade: a C6 tinha afinidade com os menorzinhos, eu com o *segundo* menorzinhos, outra colega com os maiores e a C7 com os outros, *né*, que *tá* entre os maiores e os menores, e aí com esse livro do *Pollo Pepe* eu acho que foi o dia que a turma mais interagiu. Os meninos ficavam perguntando as coisas, aquela coisa toda, aí dá comida pro *Pollo*, aí eles queriam botar comida na boca do galo e aquela coisa toda.



Foto: Acervo pessoal da colaboradora

— E também teve a aula de cozinha, que a gente levou um monte de coisinha de culinária, essas coisas *pras* crianças, só que de brinquedo, *né*, tudo pequenininho, e eu tinha um planejamento totalmente diferente do que era para fazer, aí a professora responsável, neste dia, conversou comigo e falou: “Não, é melhor fazer desse outro jeito porque esse outro jeito vai ser melhor, eles vão ter mais contato, vai ficar melhor”; que era chegar, levar os objetos de cozinha que a gente tinha lá, dava para eles brincar e ia explicando para eles. Eu pensei: “cara, isso não vai dar certo, isso não vai dar certo”; só que aí a gente chegou lá, botou lá para eles ir brincar, foi falando e deu certo.

— Também tem uma bem recente que foi do meu penúltimo plano de aula: era para fazer [algo] sobre cavalo, porque tinha um livro do cavalo, a gente ia ler o livro e depois ia imprimir uma folha com as partes do cavalo, a gente já levar recortada e as crianças iam colar e montar um cavalo, só que a professora responsável tava com um montão de coisa na cabeça e esqueceu de mandar imprimir, aí quando eu cheguei para ela, eu falei: “e aí, professora, as folhas para imprimir, para recortar...”; [...] e ela respondeu: “não imprimir as folhas”; e isso foi numa quarta-feira, aí eu [disse]: “e agora, professora?”; e ela respondeu: “vamos ter que pensar no plano b” [...] e eu pensei: “quer saber: vou fazer um quebra-cabeça”. Só que eu não sei desenhar, sei nada de desenho, [então] chamei meu irmão, porque o meu irmão *tá* pendendo para esse lado do desenho, [...] ele desenha muito bem, aí eu peguei uns papelões aqui em casa e falei: “você vai desenhar, você vai conseguir, você desenha muito bem, você vai olhar no seu celular e vai desenhar porque eu preciso disso para segunda-feira”; e tipo, eu não ia de manhã [ao PIJ], eu só ia à tarde, só que esse dia eu ia ter que ir de manhã porque eu ia ter que levar o material, aí ele fez os desenhos, ficaram lindos, maravilhosos, eu pinteí, plastifiquei, recortei e aí as crianças adoraram, gostaram muito de montar os quebra-cabeça...

eu passei meu final todo fazendo? Passei. Me atrasei com os [outros] trabalhos? Me atrasei. Mas as crianças gostaram e *tá lá pros* alunos usarem ano que vem.



Foto: Acervo pessoal da colaboradora

Por fim, perguntei à participante: “Qual a sua opinião sobre o uso de personagens em sala de aula?”; e ela respondeu:

— Como é uma coisa que eu que a gente não usou, dar uma opinião é meio complicado, mas assim, da nossa experiência que a gente não usou a gente ficou próximo das crianças [atuando] como a gente mesmo, então as crianças não conheciam a gente por um personagem, conheciam por tia (nome da colega), tia (nome da colega), tia (nome da colega), então a gente acabou sendo a gente mesmo e as crianças conheciam a gente por ser a gente mesmo.

5.1.6 Experiência e estratégias: Colaboradora 6

A Colaboradora 6 (C6), concluiu o curso de currículo pleno do curso de espanhol do Centro de Línguas (CIL), é graduanda em Letras-Espanhol, no dia da entrevista tinha 20 anos de idade e atualmente apenas cursa esta graduação, como informou na entrevista.

Após as perguntas de “introdução” (idade e formação acadêmica), perguntei à voluntária como se deu e o que a levou a trabalhar com língua adicional para criança. A resposta que recebi foi:

— Foi mais o interesse de ver, de sentir de perto como era trabalhar [com elas] e eu acho que eu prefiro trabalhar com criança do que com adultos. As crianças são mais verdadeiras, te entendem melhor; os adultos, sei lá, não me sinto confortável nem em uma apresentação de seminário, não me sinto confortável de trabalhar com os alunos [mais velhos], [já] crianças, como eu já gosto muito de crianças, eu pensei: “ah, a Janaína me deu essa oportunidade, [então] eu vou ter essa experiência”. Já adolescente [para dar aulas] eu gosto daquela fase até 12 anos, passou de 12 não vai [dá] para mim [...] já é muito desaforado.

Depois, perguntei à participante quais metodologias ou estratégias, ou ambos, ela destacaria e que usou em sala de aula. A resposta dela foi:

— Ler livros, muitos livros de criança, e ver vídeos também, de como dar aula para uma criança, de como se comportar diante delas, foi o que eu mais usei. Eu li mais sobre como preparar uma aula para crianças, dois livros bons - que não foram mencionados - e também ler livros infantis; [quanto aos vídeos, uso para se preparar e como] um conteúdo didático, [uso para saber] como falar aquela palavra para não falar errado e eles repetirem, entendeu?

A pergunta seguinte foi: “Como as leituras teóricas influenciaram na sua prática de língua adicional para crianças?”; e a resposta:

— Foram necessárias. Evoluiu, no meu caso, porque o espanhol é uma coisa meio complicada, entendeu, porque eu tenho que ler mais para dar aula, *né*, porque eu fui a que tive mais dificuldade no espanhol, então eu tive que ler mais.

Continuei a entrevista comentando com a Colaboradora que ela e as colegas começaram o projeto que começou em 2023 e que então, eu imaginava, que a Janaína havia comentado com ela ou até mostrado, muitas experiências dos professores que participaram dos projetos nos anos anteriores. A partir disso, sabendo a experiência deles, “fez alguma diferença para ela se preparar para dar aula pra criança?”; a resposta da participante foi:

— Fez. Na [experiência de um participante antigo do grupo de pesquisa] mesmo eu vi como ele acabava a aula e aí a gente, com isso, criou um método também que foi o “Adiós”. A gente acabava a aula e só falava: “tchau, adiós y besos”; as crianças não entendiam [a despedida] e com a musiquinha eles começaram a entender, então foi mais uma ideia que a gente teve por causa [desse participante], [através do] vídeo [dele]. [Sem este vídeo] não teria essa ideia [da música] porque, quando a gente terminava a aula, eles pensavam que não tinha terminado ainda e que a gente só tava indo embora por ir embora, e com “canción del adiós”, a gente falou [pensou]: “ah, não vamos imitar ele, né, [mas] vamos criar o nosso”; aí a gente viu musiquinhas [para ter como inspiração] e assim foi mais fácil para eles aprenderem o espanhol, também, porque eles não iam aprender uma frase inteira,

mas o “adiós”, o “adiós y besos” que [eles conseguem] falar os dois e com a musiquinha. [Tem] a musiquinha de abertura [usada nas aulas também] já existia, a Janaína que teve a ideia foi isso.

Para fazer a pergunta sobre a ambientação, comentei com a Colaboradora que, com as outras participantes que eu entrevistei que participaram do projeto com ela, eu acabei mudando a pergunta, e que, logo, já faria atualizada desta vez: “Você acha que se vocês tivessem tido um tempo para fazerem a ambientação faria alguma diferença?”; e a participante respondeu:

— Acho que não foram nem três dias, sabe, porque a gente *tava* lá vendo a Janaína e ela entrou em duas salas e falou: “vai meninas”; e eu falei: “o quê? Como assim?”; e foi assim. A outra extensionista foi e fez essa [primeira aula], porque ela tinha mais experiência, mas assim, a gente observou muito pouco.

— Faria, faria muita diferença porque a gente chegava, era uma sala específica, todo mundo chorava, não tinha uma criança que não chorava. Eram seis alunos e os seis começavam a chorar: uma ia pro colo da professora; outra ia para colo de não sei de quem; aí eu pegava o menino a força para parar de chorar, entendeu; então eles não estavam acostumados com a gente.

Antes de seguir, lembro de, em um dos dias que observei uma das aulas desta Colaboradora com suas colegas, e que havia anotado para perguntar para ela, especificamente, sobre uma característica que me chamou muita atenção, que era essa, que ela usava muito contato físico como recurso. Perguntei, então, o porquê dela fazer isso, e ela respondeu:

— Eu acho que é mais instinto por ter criança na família e como eu sei que criança se sente mais protegida... a criança lá chorando e ninguém por perto, eu acho que ela sente mais protegida com alguém acalmando ela, mas eu também não gosto de tanto toque físico para a criança não se sentir desconfortável, *né*, então eu vejo assim, se ela vai de fato encostar em mim, aí eu pego mais nelas. É mais por ter muita criança na família, eu ser muito apegada e minha linguagem do amor ser o toque.

Antes de voltar ao roteiro do questionário, insisti nesse tema para ver se conseguia mais informação da Colaboradora, e comentei que era exatamente assim que eu percebia: ela ia bem devagarzinho e que tinha um que sempre ia para o colo dela, que era um mais novinho e loirinho; também citei que via que eles aparentavam ser bem próximos e que, mesmo com ele e [também] com os outros, eu via que ela falava] “oi, vem! Oi, tudo bem?”; aí ele ia devagarzinho, devagarzinho, até chegar nela e que a estratégia dela havia funcionado, tanto que nem as “tias” (as pedagogas que trabalham na escola) pegavam mais eles, também como ela relatou em uma resposta.

A Colaboradora respondeu:

— É o Murilo, meu filho. Agora eu chego e vem umas três crianças pro meu colo [risos], aí quando eu não fico com nenhum [eles ficam] chorando... as tias no começo ficavam no tapetinho, agora no final não ficavam [mais].

Voltando para o roteiro da entrevista e perguntando o que tinha de próximo, no questionário, indaguei se ela tinha memória de alguma aula que gostaria de compartilhar e ela respondeu:

— Teve uma aula que eu dei que era sobre frutas, *né*, aí eu fiz as garrafinhas tudo bonitinho para fazer a mágica e eu era a professora, então eu não podia pegar ninguém. Murilo, esse dia, estava muito choroso, não queria ficar no colo de nenhuma [colega do projeto] e eu tinha que dar aula, mas ninguém podia ficar com o querido, [só eu], e como eu tinha que dar aula, ele não deixou eu dar aula e derramou as garrafinhas tudo... ele pegava completamente as garrafinhas porque queria ficar no meu colo e eu não podia dar aula, então ele só foi parar quando ele ficou no meu colo e eu continuei a aula dando a garrafinha falando das frutas.

Comentei que lembrava de uma aula que eles também ficaram bem ativos porque tinham coisas que eram do Pinóquio, que as extensionistas fizeram o boneco, que em uma turma [quase] que saiu [o nariz] [de tanto que eles pegavam]. E aí vocês usaram um tablet também, que ajudou...

— Foi, eles pegaram muito o negocinho no Pinóquio, o nariz dele. Depois a gente ficou sabendo que não podia usar telas, *né*, então a gente fez mais da criatividade e começou a usar os livros de fato. [Como] ainda tava na época do Pinóquio, a gente não tinha nenhum negócio de como usar.

Na última pergunta, perguntei a ela se tinha alguma opinião para dar sobre vantagens e desvantagens de usar personagem na prática docente. A Colabora respondeu:

— Eu tenho. Acho que as vantagem... é porque... [...] ver o Pinóquio Pinóquio, por exemplo, é uma forma [que] a gente fingiu que era o Pinóquio falando [como se fosse] ele. Também teve outro, que eu fiz um boneco sobre o corpo humano, a gente falou que era um novo coleguinha deles [o Davi] e a gente falou assim, também: “gente, o Davi até fala ‘Hola’; e a gente ficava atrás falando: “hola”; eu acho que eles se interessam muito em ver aquela pessoa como se fosse eles mesmo, *né*, falando: “Ah, eu tenho 3 anos, 5 anos”; Teve uma aula que uma colega fez sobre aula de idade e aí [uma criança] perguntou: “tia, quantos anos você tem?”; e eu falei: “eu tenho três anos igual a vocês”; “a tia tá mentindo” [eles respondiam]; então eu acho que o personagem é uma vantagem para ter uma interação melhor com eles: eles falam mais, veem que aquilo ali é igual a eles, entendeu? Eu usaria muito mas eu não tenho criatividade. [...] assim [...] eu usaria muito [personagem]... eu seria a princesinha... eu usaria muito.

5.1.7 Experiência e estratégias: Colaboradora 7

A Colaboradora 7 (C7), graduanda em Letras-Espanhol, no dia da entrevista tinha 20 anos de idade e atualmente apenas cursa esta graduação, como informou na entrevista.

A quarta pergunta que fiz à participante foi: “Há quanto tempo você atua como professora de língua adicional para brasileiros?”; e a resposta foi que a experiência dela como professora foi apenas no Projeto de Extensão que participou dentro do grupo de pesquisa MuLEC, que durou de março a dezembro de 2023.

Depois, quando perguntada sobre o porquê ela quis trabalhar como professora de língua adicional para criança, a Colaboradora respondeu:

— Então, eu fiz porque eu não tinha muita experiência com criança e eu tenho um sobrinho, *né*, tem essa faixa etária de 4 anos, e eu queria ter essa experiência, entender como é que funcionava, porque eu acho que dar aula para criança é muito mais difícil que dar aula para um adulto, sabe, e meu foco nem é dar aula para criança, mas eu vi o projeto e me interessei por conta disso, porque você vai tendo que trabalhar tudo que você não imaginou na vida: sua criatividade, como contar história, coisas assim, então eu acho que é super importante para qualquer professor e deixar de ver a criança como um adulto, sabe, ver a criança como criança é uma das coisas que eu acabei vendo isso no projeto.

Em seguida, perguntem à C5: “Quais metodologias e estratégias você destacaria que você usou e que você costuma usar em sala de aula?”; e ela respondeu:

— Eu acho que a metodologia de interação é a principal, com as crianças. Sem a interação você não dá aula, é impossível você só falar ali [porque] tipo, [elas] só vão te ignorar e sair, mas atividades eram muitas atividades lúdicas, atividades voltadas para trabalhar a criatividade, trabalhar a coordenação das crianças. Por exemplo, a gente teve atividade das bolinhas, que você até tava presente, que a gente jogou as bolinhas e pediu para a criança pegar a cor; teve a atividade com barbante, que a gente fez linhas para as crianças colarem em cima e trabalhar essa coordenação, principalmente na nessa idade, então assim, os principais eu acho que foram esses: a interação, trabalhar a coordenação motora das crianças nas atividades.

A pergunta: “Como você acha que as leituras teóricas que a Janaína apresentou para vocês influenciou na sua prática docente?”; foi outra que fiz à participante, que respondeu:

— Eu acho que acabou mais [me] fazendo questionar. Eu li mais textos voltados à psicologia, que é uma área que eu gosto, e aí [o] questionar o porquê dar aula de tal maneira, por exemplo, porque eu não posso pegar uma criança [...] entender que não adianta pegar ela colocar ela ali sentadinha que ela não vai ficar, você tem que ler coisas, você tem que entender como funciona a criança, [...], buscar realmente compreender um pouco como é o mundo infantil dela, que é impossível você sentar e só falar, você tem que realmente fazer leituras, buscar entender... aquilo que eu tinha falado no início: não ver a criança como um

adulto, ver a criança como criança; então, trazer um pouco dessa reflexão, tipo como é que eu vou ser uma professora para crianças, se eu for um dia? Então eu acho que é isso.

— Eu tenho participado de um projeto de extensão de conversação, sabe, eu acho que pode entrar nisso também [de leituras teóricas que ajudaram a se preparar para a prática docente]. Só para acrescentar, uma coisa que eu percebi que eu não tinha notado antes, é que as crianças perdem muito foco com leitura e isso vem muito por conta dos celulares, sabe, [...], isso foi algo científico que a gente tava discutindo nesse projeto, então eu acho que isso se tornou um desafio muito grande porque se você não tiver quebras durante o livro, [durante] a leitura do livro, você acaba perdendo a atenção dos alunos e isso já aconteceu várias vezes [...]. Tem que ter essas quebras durante a leitura porque os alunos não focam mais como antes, então isso também poderia ser acrescentado no que eu falei.

Continuando, eu perguntei à participante se o fato da professora Janaína compartilhar com ela, a experiência de outros professores que atuaram nos projetos do grupo MuLEC, fez alguma diferença para ela, na hora de pensar e agir na prática docente. Ela respondeu que fez diferença sim, no início do projeto, e continuou:

— Eu acho que a gente acabou indo para outro rumo porque não tinha a Janaína lá [o tempo inteiro], então foi bem diferente do que os outros tiveram, mas eu acho que ajudou bastante ver as imagens. [Um professor que conhecemos por intermédio da Janaína, por exemplo], fez uma aula de garrafa, colocava tinta e fazia uma mágica; isso a gente acabou trazendo também, então ajudou um pouco até a ter uma ideia.

Depois, eu perguntei o que ela sentiu diferente, em relação ao que comentou sobre a coordenadora do projeto, e ela respondeu:

— É porque eles [os participantes antigos que passaram pelo grupo de pesquisa] tiveram três ou dois meses de observação e a gente não teve. A gente já chegou dando aulas, então eu acho que eu senti falta disso. Até conversei com a Janaína sobre e aí eu acho que teve essa diferença: quando você observa e tudo, acho que você tem um norte melhor do que só chegar e fazer, entendeu? Você [se] acostumar, você ver como é que os professores lidam com as crianças, porque a gente teve dois dias para observar isso, então [...] a impressão de que se tivesse tido mais tempo de ambientação seria mais proveitoso [é uma] certeza, sem dúvida. Até *pro* nervosismo, *né*, porque eu... nossa, eu lembro que eu dava aula no início tremendo [...].

Depois, eu perguntei à Colaboradora se ela tinha memória de alguma aula que deu que poderia compartilhar; ela respondeu que tinha e disse:

— É uma coisa até triste, teve uma aluna que faleceu [...] esse final de semana e tem uma aula que eu até tenho vídeo, eu olhei esses dias, e eu quero falar até por homenagem a ela, se for possível - e eu confirmei que sim, que ela poderia continuar - a aula do caracol [...], que é uma história, essa aula foi muito legal porque a gente teve que se virar nos 30 porque a história, em si, ela é um pouquinho longa e teve uma cena que o caracol se tornava uma lagarta, aí a gente fez uma roda grandona, tipo uma fila grande de lagarta com esses alunos dessa turma, e é uma coisa que parece besta, mas foi super, sei lá, me deixou muito feliz, sabe, aí todo mundo na fila atrás do outro e eu falava: “vamos mais rápido”; e eu saí correndo

mais que todo mundo, e depois falava: “mais devagar”... Aí eu tava vendo o vídeo dessa aluna, ela estava presente nessa aula e tudo que eu falava ela prestava atenção e é isso. Eu acho que é uma coisa que você não percebe durante a aula, tipo, os alunos prestando atenção, acho que tem que gravar isso para você ver que os alunos estão prestando atenção porque você acaba focando nos alunos que estão ali mais conversando [dispersos], enfim, essa aula em si foi muito legal que a gente correu toda a sala, a gente sentou e imitou o caracol.

— Teve a aula também de yoga e essa aula foi diferente, foi uma aula muito engraçada porque eu dei aula *pros* pequeninhos nesse dia e eu falava: “vamos respirar fundo, agora vamos deitar”; e todo mundo deitava. “Vamos levantar e respirar fundo e fazer o barrigão”; aí os meninos não conseguem fazer o barrigão e ficam fazendo um biquinho, sabe... Nossa, é muito bonitinho, e eu querendo não rir, eu não podia rir porque não ia dar [certo], ia acabar atrapalhando o foco [da aula], mas é muito bonitinho.

— Uma aula também que eu lembro muito é a aula das bolinhas, que eu acho que foi a primeira aula que a gente montou e realmente começou a dar certo. Acho que a partir foi caminhando melhor as coisas, foi quando a gente jogou todas as bolinhas lá no parquinho [...], esse dia você tava, e a partir dali os meninos se divertiram tanto aquele dia, foi tão legal. Aí depois a gente tentou fazer no pátio, só que no pátio é muito grande e não deu tão certo, mas ali no parquinho foi incrível.

A última pergunta que fiz a ela foi a optativa, sobre qual a opinião dela sobre o uso de personagens na prática docente, e a participante respondeu que pensou em adotar essa estratégia, mas depois desistiu. Além disso, ela comentou uma opinião que julgou como pessoal:

— Eu acho que ajuda muito porque você acaba sendo outra pessoa, sabe. Eu optei depois por não usar um personagem porque eu quero ser eu, mostrar que eu sou capaz, então é algo muito meu, mas eu acho que ajuda muito na questão do nervosismo, eu acho que até pra memorização dos alunos ajuda bastante, tipo, você tem um apelido, acho que o [um dos ex participantes do grupo de pesquisa tinha [um personagem], eu não lembro qual era, sei que ele era um palhaço, então eu acho que isso fica muito gravado na mente das crianças ali, então eu tenho certeza que se eu conversar com alguma criança que estudou no PIJ, quando o [esse participante] estava lá, vai lembrar desse palhaço porque, querendo ou não, o personagem fica muito marcado [...] e eu acho que isso do personagem é muito bacana, é uma coisa que talvez eu poderia adotar, mas eu optei por não fazê-lo porque eu queria mostrar que eu era capaz, sabe, principalmente na primeira aula. Mas é isso, acho que ajuda bastante.

5.1.8 Experiência e estratégias: Colaborador 8

A Colaboradora 8 (C8), graduanda em Letras-Espanhol, no dia da entrevista tinha 21 anos de idade e atualmente cursa esta graduação e é estagiária em uma instituição privada, como informou na entrevista.

Perguntei, então, à participante: “Há quanto tempo você atua como professora de língua adicional para brasileiros, incluindo o projeto?”; e ela respondeu:

— Eu iniciei no PIJ, que é uma escola de educação infantil, uma creche, *né*, e foi esse ano mesmo, de março a agosto, [porque] eu tive que parar por conta que só a bolsa não tava me ajudando e eu tive que partir para um trabalho de CLT mesmo, [onde] trabalho de segunda a sexta [e não é com docência].

Depois, perguntei: “Como se deu e o que te levou a trabalhar com o ensino de língua para crianças?”; e ela respondeu:

— Foi uma oportunidade que eu vi por conta que eu nunca tinha trabalhado como professora e eu gostei bastante da experiência que eu tive, mas quando eu iniciei no PIJ eu só quis me aprofundar, só que infelizmente eu não tenho oportunidades agora, mas assim que surgir, com o salário melhor, [pretendo continuar na área].

Continuando, perguntei: “Quais metodologias e estratégias você destacaria que você usou em sala de aula no projeto?”; e ela respondeu:

— Então, quando eu iniciei no projeto eu não dei ideias metodologia para as meninas, que éramos em cinco ou em seis, porque a gente estava no processo de observar, e mesmo assim dar aulas, eu utilizei livros com as crianças, citando cada elemento que tinha nos livros e explicando cada frase que eu lia do livro. Só que eu não lia diretamente, eu meio que explicava, fazia gesto para cada palavra que eu queria dizer e acredito que tenha sido isso.

A continuação, perguntei à Colaboradora: “Como as leituras teóricas que foram apresentadas para vocês influenciaram na sua prática docente no ensino para crianças?”; e ela respondeu:

— Ajudou bastante e não só os textos, mas as explicações que a Janaína dava *ajudava* bastante para pôr em prática, então sim, ajuda bastante.

Depois, perguntei à voluntária se foi apresentada a experiência dos professores que já participaram do antes dela e, se sim, isso influenciou na prática docente dela. A resposta que recebi foi:

— Sim, ela tem um vários arquivos de várias aulas e ela auxiliou a gente em gravar os nossos encontros com os pequenos para poder mostrar o que podemos melhorar, o que podemos deixar de fazer... e ela acabou mostrando alguns vídeos de outras pessoas que participaram do projeto, e aí influenciou positivamente porque, por exemplo, ela cita isso várias vezes e também todo mundo que for perguntar sobre o PIJ vão falar sobre essa pessoa - [que] eu não lembro o nome dele - mas ele se fantasiou de palhaço e as crianças ficaram traumatizadas, *né*, então eu não apliquei isso de forma alguma, de me fantasiar para as crianças, porque senão as crianças vão chorar e não vão querer participar da aula, e aí eu coloquei isso na minha cabeça: “não vou me fantasiar e nem nada do tipo”.

Aproveitei para acrescentar o contexto, sobre o tema, para perguntar: “Pelos outros relatos das suas colegas de projeto atual, que você faz parte, vocês não tiveram muito tempo de ambientação, *né*? Vocês já chegaram e foram pra sala de aula. Você acha que faria

diferença? Você acha que talvez fosse positivo ter feito ambientação?; e a participante respondeu:

— Isso, acredito. A coordenadora Janaína falou que seria legal ter dois ou três meses de observação pra gente conhecer as crianças, “o tempo de adaptação”, e isso não ocorreu. Preciso ter esse teste para poder saber se vai ter essa diferença, mas como as meninas me passaram, depois que eu saí, ficou bem mais tranquilo de dar aula e de aproveitar as crianças e o espaço ficou um pouco mais proveitoso. Então, é a questão da adaptação que tem das crianças com os professores e com as pessoas que trabalham na creche.

Continuando, perguntei: “Tem alguma memória que você possa compartilhar de alguma aula que você deu nesse tempo?”; e ela respondeu:

— Sim, eu sou muito tímida [na] questão de dar aula, etc e tal, então quando eu falo alto eu percebo que as crianças estão prestando atenção em mim. Quando eu passo alguma coisa elas estão literalmente com os dois olhinhos em mim e eu tenho que ser o brilho ali para elas poderem prestar atenção, que senão elas vão ficar gritando, berrando, etc...

Para concluir a entrevista, fiz a última pergunta, que foi: “A última é uma pergunta optativa e é para falar sobre personagens, que inclusive você citou em uma das suas respostas e eu queria que você me dissesse qual a sua opinião sobre usar personagens na sala de aula”; e ela respondeu:

— Assim, aqui do lado do meu trabalho tem minha amiga que dá aula aqui, ela sempre se fantasia de Hermínia e pela experiência, que ela tem, que ela posta e fala, nas suas redes sociais, as crianças recebem muito bem. Já, como eu tinha dito, palhaço eu acho que não é uma coisa legal porque muitos adultos têm medo de palhaço, *né*, porque, é um personagem bem traumatizador. Palhaço não, mas eu utilizaria uma saia colorida para poder utilizar na minha sala, eu já pensei em várias coisas mas agora eu não consigo falar mas sim eu utilizaria.

Quando ela terminou, acrescentei a pergunta, que faltou no começo: “Você acha que funciona, então?”, e ela respondeu:

— Não 100%. Dependendo do jeito que for aproveitar a aula...

5.1.9 Experiência e estratégias: Colaborador 9

A Colaboradora 9 (C9), formada em Publicidade, Artes Plásticas, Pedagogia e Mestre em Linguística Aplicada, no dia da entrevista, tinha 36 anos de idade e atualmente trabalha como mediadora de leitura de livros e como professora.

Diferente dos outros colaboradores desta entrevista, a vídeo-chamada com a C9 foi muito “interessante” e aconteceu de outra maneira: ao invés de eu guiar a conversa usando o questionário como norte, a Colaboradora que guiou o diálogo usando uma estratégia que, nos subcapítulos seguintes comentarei mais, a contação de história, e, que eu fizesse as perguntas, na maioria do tempo da entrevista, respondeu todas que eu precisava para fazer a análise do tema que estou investigando neste trabalho de mestrado,

Faço, aqui, uma observação “interessante”: usei aspas nesta palavra neste e no parágrafo anterior porque a Colaboradora, durante a entrevista, me questionou sobre o fato dessa palavra ser a mais evasiva e generalista “de todos os tempos”, segundo ela. Por definição, segundo o dicionário Aurélio, interessante seria algo “merecedor de atenção”; “que provoca interesse”; que não é entediante nem monótono”; “cativante, fascinante”; “que inspira simpatia”; etc. Por uso, então, o que seria interessante? Algo curioso? Atraente? Importante? Agradável? Cativante? Fascinante? Envolvente? Atrativo? Afável? Vejamos...

Após as perguntas introdutórias para preenchimento do “Quadro dos Colaboradores”, a participante começou a contar sua história, falando sobre sua formação, sobre há quanto tempo atua como professora de língua adicional, a francesa, e como se deu e o que a levou a querer trabalhar como professora de língua adicional, mas ressaltando: ela o fez sem que eu fizesse as perguntas, foi por meio da contação de história.

Para começar, ela contou que possui três graduações: Tecnóloga em Publicidade, Licenciatura em Artes Plásticas, pela UnB (concluída em sete anos) e Pedagogia em uma instituição privada na modalidade EAD. Além disso, completou um mestrado em Linguística Aplicada, onde, inclusive, enfrentou desafios ao tentar incluir elementos visuais em sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, área diferente de suas formações anteriores nas Artes Plásticas.

Já profissionalmente, contou que atuou como mediadora de leitura e formadora de leitores no projeto "Roedores de Livros", sendo influenciada por Tino Freitas e Ana Paula Bernardes e que essa experiência também impulsionou sua carreira como ilustradora de literatura infantil. A princípio, o interesse inicial dela em audiovisual, especialmente no stop motion, levou-a a diversas experiências na área, incluindo a produção de curtas metragens e participação em longas-metragens. Ela também foi premiada em um Festival do Minuto.

O encontro dela com a língua francesa aconteceu, inicialmente motivado por uma tentativa de imigração para o Canadá que não ocorreu por uma negativa do visto, o que acabou fazendo com que ela fosse para a França com uma amiga e, então, começou a explorar o idioma e a cultura francesa, mesmo sem dominar o idioma previamente.

Além disso, a colaboradora conta que, após uma breve estadia na França, onde teve a oportunidade de viver e estudar brevemente, retornou ao Brasil e continuou seus estudos de francês na UnB. Após várias tentativas de ingressar no mestrado em diferentes momentos, decidiu explorar o curso de licenciatura em Artes Visuais na UnB, como já informado, também pelo seu interesse em cinema e imagem visual. Ela descobriu, assim, seu talento para ilustração durante este período, apesar de não ter experiência prévia em desenho técnico. Posteriormente, foi convidada a trabalhar na Aliança Francesa, inicialmente após um período de frustração e exaustão com seus estudos anteriores, e lá, ela encontrou uma conexão renovada com a língua francesa e começou a contar histórias, tanto em francês quanto em português, influenciada por sua experiência anterior como mediadora de leitura na livraria Cultura.

Então, aproveitando uma deixa que ela deu, ao concluir essa parte da sua contação de história, perguntei à Colaboradora: “Como você, publicitária e artista plástica, foi parar no programa de pós-graduação de linguística aplicada na área de línguas estrangeiras para crianças?”

Continuando, ela me contou que, através do convite de sua amiga, que trabalhava na comunicação da Aliança Francesa, ela começou a trabalhar como mediadora de leitura de livros em língua francesa, aplicando uma metodologia inspirada na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, fundamental na arte educação brasileira. Sua experiência nos "Roedores de Livros", em Ceilândia, contribuiu significativamente para desenvolver dinâmicas centradas no livro como elemento estético e linguístico e, mais tarde, foi convidada para representar a Aliança Francesa na Livraria Cultura, onde participou da abertura do curso de francês para crianças, assumindo a instrução de diversas turmas. Com sua formação em arte educação e com a influência da abordagem “Montessori”, colaborou na elaboração de propostas pedagógicas inovadoras, integrando diferentes perspectivas e personalidades de professores. Através dessas colaborações, foi encorajada por uma colega de trabalho a explorar a oportunidade de fazer mestrado na pós-graduação em línguas estrangeiras para crianças, aberta no Programa do PGLA, da UnB.

A colaboradora continuou contando que essa amiga, que indicou o Programa, falou sobre a disciplina aberta com Janaína, embora a C9 não conhecesse a professora, inicialmente. Antes disso, C9 tentou conectar-se com o Instituto de Letras e outros Institutos/Faculdades ao longo de mais de 10 anos, em tentativas de realizar um mestrado, tanto no Brasil quanto no exterior: ela abordou Regina Dalcastagnè, em Letras, interessada em estudar Literatura Infantil, mas foi aconselhada a buscar outra área. Similarmente, na Comunicação e no departamento de Bacharel em Artes Plásticas, foi indicado que seu projeto não se alinhava totalmente com nenhum dos Programas nessas áreas. Sentindo-se presa em um ciclo de direcionamentos, percebeu que seu projeto integrava comunicação, literatura e artes visuais, mas não era compreendido pelas áreas consultadas até então.

Ao ingressar na disciplina de Janaína, mesmo ainda sem conhecer o trabalho da professora, encontrou um ambiente propício onde as coisas fluíram facilmente. Enquanto trabalhava na Aliança Francesa, seus coordenadores a apoiaram para participar da disciplina, enquanto que a afinidade e a conexão entre a Colaboradora e Janaína foram fundamentais, levando-a a concluir que era o caminho certo. Ela escreveu o projeto e assim delineou sua trajetória, que se desenrolou de forma orgânica e além de seu controle direto.

Mais uma vez, aproveitando o tempo de conclusão de raciocínio da participante, perguntei se ela se lembrava em que ano cursou essa disciplina com a professora Janaína e ela respondeu que em 2016, inclusive vendo no próprio comprovante de matrícula na disciplina, que ela ainda possui, me informando em qual turma estava e em qual dia da semana aconteciam as aulas (“Turma B, às quintas-feiras”).

Voltando a história, então, a C9 contou que desenvolveu uma proposta denominada de "convite", baseada na ideia de que a aprendizagem das crianças seria guiada de forma inconsciente por seus próprios cérebros, introduzindo a língua francesa para elas por meio de objetos culturais e ações culturais. Ela explica que o convite começa com uma canção cantada por ela, utilizando sinais e uma colcha de retalhos e, quando a colcha era trazida, as crianças reconheciam que começaria um momento em que ela seria a voz, não a professora. Ela conduzia todo o processo em francês, sem usar português, criando um sinal físico com a colcha para iniciar a atividade musical e, em seguida, ela introduzia elementos como histórias, personagens e cores, todos planejados com base em livros.

Além disso, ela criava fantoches e outros objetos como adereços para contar histórias, usando sinais visuais que antecipavam os eventos da narrativa. Após a mediação da história,

as crianças participavam de atividades práticas inspiradas na abordagem de Ana Mae Barbosa, promovendo o envolvimento ativo com o conteúdo apresentado.

Então, C9 levava para as crianças o livro como seu objeto estético principal, construindo com elas uma percepção que explorava várias questões enquanto elas investigavam e se interessavam sobre uma língua desconhecida. Ao mesmo tempo, elas viam um objeto familiar, o livro, repleto de imagens que podiam reconhecer e nomear em sua língua materna.

Continuando, ela realizava atividades práticas que complementavam as histórias lidas, como a construção de fantoches baseados nos personagens dos livros ou a criação de pequenos livros em conjunto com as crianças, sendo que essas atividades não apenas envolviam os alunos, mas também integravam suas rotinas básicas.

A Colaboradora menciona que essa abordagem construtiva em sala de aula era adotada também porque ela tem uma resistência à ideia tradicional de ensino, a qual faz que ela “evoque” Paulo Freire para argumentar contra o estilo bancário de educação. Sua experiência como professora temporária no Instituto Federal reforçou seu desejo de explorar métodos alternativos de aprendizagem que não sejam tradicionais, inclusive. Ela enfatiza que não tem interesse em seguir o modelo convencional de dar aulas e não deseja aprender a fazê-lo, buscando sempre construir novas formas de interação e aprendizado com seus alunos.

Quando C9 entrou na disciplina do mestrado e depois conectou-se com Janaína, que disse: "vamos caminhar juntas"; ela conheceu o PIJ, uma experiência até então desconhecida para ela. Observando as atividades das estudantes envolvidas em programas como PIBID e PIBIC, sob a coordenação da professora Janaína, a Colaboradora apreciou a abordagem focada não em ensinar línguas específicas como espanhol ou inglês, mas em ampliar a consciência das crianças sobre diversas línguas e culturas ao redor do mundo. Essa abordagem ressoou com a crença que ela tinha na expansão contínua do conhecimento, semelhante ao conceito de universo em expansão. Outro ponto que ela comentou foi que admirou o objetivo do projeto multilíngue de apresentar às crianças a diversidade linguística e cultural através de ferramentas educacionais, como livros usados por seus colegas em sessões de contação de histórias, alinhando-se às práticas pedagógicas.

Como já havia se envolvido na mediação de leitura tanto em português quanto em francês na Livraria Cultura, enriquecendo seu background no engajamento com a literatura, outro ponto que ela enfatizou a importância de construir confiança dentro do PIJ, dedicando tempo para estabelecer *rapport* com todos, desde coordenadores até funcionários de limpeza e educadores. Este período de construção de confiança, que durou cerca de quatro meses, permitiu-lhe integrar-se suavemente ao ambiente educacional sem interromper as atividades em curso, ganhando gradualmente aceitação e apoio para seu projeto das crianças e suas famílias.

Sua abordagem proativa em estabelecer familiaridade e confiança antes de implementar suas estratégias de intervenção garantiu que, ao introduzir suas propostas interativas, ela não fosse vista como uma estranha, mas como uma presença confiável. Ela refletiu sobre como este período prolongado de construção de confiança muitas vezes é negligenciado na pesquisa acadêmica, onde intervenções rápidas podem não proporcionar insights abrangentes ou ganhar a confiança dos participantes.

Nesses dois últimos parágrafos, consta o que poderia ser a resposta da pergunta “Fazer ambientação no centro de ensino infanto-juvenil onde atuou/atua tem influência na sua prática docente? Por quê?”; e mais uma vez a entrevistada contou sem que fosse necessário que eu fizesse a pergunta, mantendo o padrão da entrevista. Como eu sabia e queria que esse tema precisaria ser abordado e que ele havia sido, sem que eu perguntasse, comentei com ela sobre a importância da ambientação, que a professora Janaína tentava reproduzir, desde então, esse tempo com quem entrava no grupo de pesquisa, e aproveitei para perguntar como ela tinha tido a percepção de que fazer uma ambientação era importante, e ela continuou:

— Eu achei legal que a *Jana* fez isso porque eu sinto que isso faz uma diferença muito grande para nós pesquisadores, sabe, *pra* gente [pensar se a estratégia vai dar certo], se vou ter que mudar a estratégia porque não vai dar certo, porque o que eu pensei para o contexto cultural escolar daquele lugar tem uma outra dinâmica, a que eu vou propor não se encaixa e é isso, cada contexto vai trazer para você as permissões e as necessidades de mudança.

Respondendo ao questionamento que a fiz, a C9 disse que não se recordava de ter lido sobre a ambientação nos textos da disciplina e que curso abordou textos de diversas línguas estrangeiras comuns no Brasil, como espanhol, inglês, francês e até japonês, além de contar com uma colega de libras, embora por um período breve, pois cada participante (estudante da disciplina) contribuiu com perspectivas diversas sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras

(LEC), mas ela não se recordava de ter encontrado a perspectiva específica da ambientação nos materiais estudados.

Ela compartilhou que sua compreensão da infância não vinha da Pedagogia, mas sim de sua afinidade precoce com crianças durante seus estudos em Artes Plásticas e porque desde pequena ela se sentia à vontade brincando com seus primos mais novos e ainda hoje se refugia nas interações com as crianças. Apesar de amar sua família, reconhecia que havia espinhos nas relações familiares, o que a levava a buscar momentos mais gratificantes nas interações infantis.

Ela também contou que ao longo de sua trajetória na livraria Cultura e nas Artes Plásticas, ela desenvolveu uma grande paciência e afeto pelas crianças, o que a levou a se envolver naturalmente em campos relacionados à literatura infantil e à educação. Seu interesse pelas ilustrações na literatura infantil já era evidente quando começou a explorar o universo da infância, buscando entender o desenvolvimento cognitivo das crianças desde a primeira infância através de documentários sobre desenvolvimento humano.

Ela explicou que esse profundo interesse pela infância se justificava pela crença de que é nessa fase que muitos traumas são iniciados, assim como as crenças limitantes ou fortalecedoras que moldam o indivíduo e que, para ela, estudar e cuidar da primeira infância era fundamental para garantir um desenvolvimento humano saudável e uma vida adulta equilibrada.

A C9 também expressou sua opinião de que a pedagogia não aborda adequadamente esse momento específico, argumentando que a formação em pedagogia não enfatiza suficientemente a construção de confiança e percepção do outro, aspectos que ela aprendeu através de estudos em psicologia, neurologia e educação realizados por educadores em outros contextos. Ao buscar material sobre afeto, por exemplo, ela encontrou mais contribuições em obras sobre relações humanas como "Comunicação Não Violenta", "Pedagogia da Ternura", Paulo Freire, Carl Jung, Jacques Lacan, Freud, Vygotsky, Henri Wallon e Piaget, do que na própria pedagogia tradicional.

Ela observou uma lacuna entre o que é ensinado na teoria pedagógica e o que é vivenciado na prática escolar real, além de ter criticado a falta de espaço para pesquisa e o foco excessivo em métodos padronizados na cultura escolar, descrevendo-a como robotizada. Apesar de reconhecer a utilidade da pedagogia, ela acredita que a formação nesse curso

deveria ser mais abrangente e incluir aspectos biológicos e emocionais do desenvolvimento infantil, além de enfatizar menos o controle e mais a autonomia da criança durante a aprendizagem.

A Colaboradora contou que explorou obras de filósofos franceses, encontrando experiências diversas, incluindo perspectivas antropológicas e sociológicas sobre o controle dos limites da criança, algo que nunca viu sendo abordado pela pedagogia. Biologicamente, ela argumentou que uma criança não deve ser forçada a ficar quieta; ao invés disso, deve aprender a controlar seu corpo à medida que amadurece, um processo que a pedagogia tradicional não enfatiza. Ela expressou desejo por uma reforma significativa nos cursos de pedagogia no Brasil, mencionando suas tentativas anteriores de introduzir conceitos como comunicação não violenta e o papel do afeto no contexto educacional durante seu trabalho no IFB, o que desejo, também, como contei para ela e como tenho intuito com esta pesquisa de mestrado, que aconteça com o currículo dos cursos de Letras, em relação aos que formam profissionais de língua adicional.

Com a intenção de conduzir a entrevista para o seu final, aproveitando a conclusão da fala da entrevistada, perguntei se em algum momento ela trabalhou com personagem em sala de aula, qual a opinião dela sobre isso e ela respondeu:

— Eu não me fantasio, eu não me apresento como nenhum tipo de personagem e eu tomei essas decisões baseada em tudo que eu fui estudando sobre infâncias ao longo do tempo.

Além disso, ela comentou que optou por se apresentar sem fantasias ou personagens, enfatizando sua abordagem autêntica ao trabalhar como mediadora de leitura, pois durante sua experiência como arte educadora no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), sob diferentes gestões de arte educação, recebeu feedback positivo por seu envolvimento com o público, embora mais tarde tenha questionado a necessidade de "brilhar menos", uma vez que uma coordenadora que tinha neste Centro comentava que as crianças e os jovens não saiam de lá conectados com CCBB, mas sim conectados com ela, logo, que a C9 precisa brilhar menos.

A Colaboradora também comentou que, durante sua graduação, uma professora do estágio supervisionado comentou sobre a energia intensa de suas aulas, aconselhando-a a variar os ritmos para evitar esgotamento, uma percepção que ela também tem e tenta dosar, para não se fatigar, já que ela utiliza recursos linguísticos e técnicas das artes cênicas para

capturar emoções durante a mediação de leitura, como entonações expressivas para transmitir diferentes estados emocionais, como quando usa a voz nas entonações para falar das emoções:

— “Eu tô com raiva”;

... e usa tom de raiva;

— “Eu tô com muito medo”;

... e fala em tom de medo;

A participante fala, também, sobre como o seu interesse pela pesquisa sobre humor na aprendizagem levou-a a explorar como o riso pode contribuir para o desenvolvimento educacional, inspirada por estudos sobre o humor desde as primeiras interações humanas. Apesar de seu fascínio por palhaços e influências das artes cênicas, ela não se identifica como uma palhaça formalmente treinada, mas reconhece a importância do humor em seu trabalho com crianças e até mesmo adultos. Ela acredita que o riso pode ser uma ferramenta poderosa para engajar crianças durante atividades educativas, como as dinâmicas lúdicas que organiza durante suas sessões de leitura. Ela diz, literalmente:

— Tem um capítulo específico na minha dissertação que é sobre humor e eu fui fazer pesquisa para saber se as pessoas já viram quanto o humor pode contribuir, o quanto a risada pode contribuir para aprendizagem e eu vi que tem gente que pesquisa isso. Consegui encontrar pesquisa de pessoas que estudam como se constroi o humor no humano desde aquela primeira brincadeira: “cadê o bebê, achei!”; que a gente faz com bebê, isso é construção do rir, do sorrir, do humor, então mediante esse conhecimento dos estudos que eu fui fazendo sobre humor, e eu já era uma pessoa que usava esse recurso junto com as artes cênicas, porque eu sempre gostei muito de estudar sobre palhaço, nunca fiz curso para ser uma Clown, isso já passou pela minha cabeça e minhas ilustrações durante um bom tempo foram sobre personagens circenses, eu desenhava muitos palhaços, não aterrorizantes e não necessariamente tristes, era sempre um o lado mais pro comico mesmo, da comédia, da risada, então eu desenho muito palhaço, eu fui em muitos teatros que tinha essa perspectiva.

Ela também fala:

— Quando eu vou para o PIJ, eu adentro melhor então, academicamente, esse recurso que é o humor e o rir e eu uso e abuso disso com as crianças. Tem uma gravação onde as crianças riem descontroladamente de mim porque eu estimulo, levo uma dinâmica de *Clown*, eu faço todo um jogo com a caixa, porque a gente foi ler um livro sobre caixas - um pai que fazia brinquedos com caixas pro filho - e aí eu levo caixas pra gente brincar e, antes de apresentar o livro, como eu te falei, eu levo já coisas relacionadas... então eu fui, estendi a colcha de retalhos, as crianças já ficam olhando para mim e eu naturalmente faço muita careta - e elas riem já com as minhas caretas - e eu boto a língua para fora, elas já começam a rir e aí

quando eu começo a interagir com essa caixa são uns 25 minutos de risada descontroladas. É lindo. Eu me finjo de morta, começo a fazer barulhos com a caixa... isso tudo é do *Clown*, isso tudo é dos estudos relacionados ao humor e dos estudos relacionados mesmo ao *Clown*. Esse recurso eu uso, uso demais na sala até com os adultos, o pessoal ria porque eu fazia Beyoncé na sala... eu sou essa pessoa que traz essas referências, eu acho que rir faz bem demais.

Ela cita exemplos de artistas e colegas que trabalharam com Janaína que exploram personagens e fantasias em suas práticas de mediação de leitura e de aula, enquanto ela própria prefere uma abordagem mais autêntica e despojada, sem a necessidade de usar personagens. Ela defende a ideia de que crianças podem se conectar profundamente com experiências educacionais diversas, além das tradicionais associações visuais e estéticas infantis, desafiando a visão simplista de que recursos como cores vibrantes são essenciais para o engajamento infantil. Ela diz:

— Já fui perseguida em escolas por isso? Já. Escutei: “Você não vai se fantasiar?”; e eu respondi: “Não. Eu conto a história toda que você quiser, mas eu não vou botar um laço na minha cabeça”. Quando a gente acha que só cores, que é só *Clown*, que é só personagem da Disney, que só *coisa* cheias de bonequinho, desenhos e *personagenzinhos* - eu vou colocar aqui no ‘inho’ porque ‘livrinho’, por exemplo, essas coisas, quando a gente começa a amadurecer no campo de estudos da infância, a gente começa a tirar todos os ‘inhos’ e falar/pensar: “a criança pode ter acesso ao livro e não ao livrinho, porque o ‘inho’ tem um fofinho, mas ele também tem uma carga menor e a criança ela vai acessar o bom e o bom não é menor...; mas aí você cria essa crença de que a criança precisa estar cheia de purpurina, TNT colorido... e você nega para criança uma educação visual, textual, linguística e de texturas que é ampla: “porque eu não posso gerar alegria para uma criança lendo livro que é só em preto e branco”; porque eu só garanto que a criança vai se conectar comigo e me dar atenção se eu estiver com mil bolas na cabeça?” Não!

As crianças, como todos os seres humanos, são diferentes: tem criança que vai se conectar com cores, tem criança que vai se conectar com monocromáticos, tem criança que vai se conectar com natureza, tem criança que vai se conectar com digital, tem crianças e crianças e seres humanos diversos.

5.1.10 Conclusão das entrevistas

Para concluir, destaco que, com os oito primeiros registros que aqui estão neste trabalho, segui a lógica que aconteceu nas entrevistas, onde eu fiz as perguntas a cada participante e eles responderam de acordo com o que se pedia nas questões, todos de forma oral, uma vez que, repetindo, as entrevistas aconteceram via vídeo-chamadas, pelo Microsoft

Teams, exceto a entrevista da Colaboradora 3 que, como explicado no subcapítulo dela, participou da pesquisa via Google Forms.

Quanto à Colaboradora 9, a exposição das respostas e participação dela na pesquisa são diferentes porque a condução da conversa foi diferente em relação aos demais: ao invés de eu fazer as perguntas e ela responder, uma a uma, como os outros Colaboradores, ela acabou contando a sua história de vida, acadêmica e profissional e, naturalmente, acabou respondendo a todas as perguntas que eu faria, fazendo com que eu não precisasse, como com os outros voluntários, fazer uma a uma as questões. Minha condução, neste caso, foi apenas para destacar uma pergunta ou outra que, no meu entendimento, não tinha ficado evidente, na contação da C9, ou para ligar um ponto ao outro durante a fala dela.

Com isso, até aqui, colocando as falas dos Colaboradores, as respostas escritas e sínteses da fala deles, busquei ser ético, acadêmico e profissionalmente, me baseando somente nos dados reais que obtive e adequando as falas e registros aqui escritos, descritos e transcritos às normas gramaticais da língua portuguesa. Ao final deste trabalho, para fins de notas, disponibilizarei a transcrição parcial das entrevistas.

5.2 Análise das respostas do questionário

O perfil dos colaboradores dessa entrevista em relação à formação acadêmica é bem linear, sendo a maioria proveniente da licenciatura em Letras-Espanhol, concluída ou em andamento, excetuando a colaboradora da língua francesa, conforme quadro abaixo:

Colaborador	Formação em Letras-Espanhol?
C1	Sim, concluída.
C2	Sim, concluída.
C3	Sim, concluída.
C4	Sim, concluída.
C5	Sim, em andamento.
C6	Sim, em andamento.
C7	Sim, em andamento.

Colaborador	Formação em Letras-Espanhol?
C8	Sim, em andamento.
C9	Não.

Fonte: minha autoria

A única colaboradora sem relação com a licenciatura em Letras-Espanhol tem relação com o ensino de língua adicional para criança tanto pela sua experiência, quanto por sua afinidade com o tema e com o público. Além do mais, sua formação em Pedagogia e Artes Plásticas (licenciatura), mas principalmente por ter feito mestrado na área de Linguística Aplicada, sob orientação da professora líder do GP MuLEC.

Além desses cursos mencionados no parágrafo anterior, a C9 tem formação em Publicidade. Destaco isso, pois, conforme informam os quadros abaixo, não só ela, entre os colaboradores, que tem formação em outras áreas e também título de mestre dentro do âmbito do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília:

Colaborador	Formação em outro curso além da Licenciatura em Letras-Espanhol?	Qual?
C1	Sim, concluída.	Psicologia e Mestrado.
C2	Sim, concluída.	Pedagogia.
C3	Sim, concluída.	Mestrado.
C4	Sim, concluída.	Mestrado.
C9	Sim, concluída.	Publicidade, Artes Plásticas, Pedagogia e Mestrado.

Fonte: minha autoria

Colaborador	Possui algum curso de pós-graduação?
C1	Mestre em Literatura.
C3	Mestre em Linguística Aplicada.
C4	Mestre em Linguística Aplicada.
C9	Mestre em Linguística Aplicada.

Fonte: minha autoria

Vale destacar que as colaboradoras 5, 6, 7 e 8 ainda estão na sua primeira graduação, entre o quarto e quinto semestre do curso (são nove, no total), e, além de participarem do projeto de extensão sobre ensino de línguas para crianças, também se envolvem em outros projetos como Semana Universitária e de Pesquisa como o PIBIC, de iniciação científica.

Já em relação ao tempo de atuação nesta área, de ensino de línguas para crianças, a variação de tempo é grande, uma vez que o começo da participação de cada colaborador se deu em um período variável inclusive pela suas idades entre 20 e 48 anos.

Assim, o ponto “específico de tempo” é também variável mas depende do encontro ou conexão (segundo a Colaboradora 9), com a coordenadora do Grupo de Pesquisa MuLEC, seja na primeira graduação, caso dos Colaboradores 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, seja na segunda graduação, caso da Colaboradora 1 ou ainda somente na pós-graduação como com a Colaboradora 9.

Já no caso específico da Colaboradora 9, diferente dos demais colegas, começou sua experiência como professora de língua adicional para crianças antes do GP MuLEC, uma vez que ela trabalhava com esse público como mediadora de leitura na Livraria Cultura. No quadro que segue sintetizo, em anos, quando começou o contato de cada colaborador com o ensino de LEC, segundo relato de cada um:

Colaborador	Ano em que começou a atuar como professor(a) de língua adicional
C1	2014.
C2	2012.
C3	2014.
C4	2016.
C5	2023.
C6	2023.
C7	2023.
C8	2023.
C9	2005, aproximadamente.

Fonte: minha autoria

A partir dos relatos dos colaboradores, em síntese, as Colaboradoras 2 e 9 ainda atuam com crianças, mas não na área de ensino de línguas, especificamente, mas sim na alfabetização (C2) e na mediação de leitura (C9); a Colaboradora 3 atua com docência, mas no ensino médio; os Colaboradores 1 e 4 atuam em áreas administrativas diversas, fora da docência; as Colaboradoras 5, 6 e 7 ainda estão concluindo a graduação e não praticam mais o ensino de línguas para crianças pelo fim do Projeto de Extensão que participavam, estão no entanto atuando na mesma escola em que realizaram o trabalho com LEC, no PIJ; enquanto que a Colaboradora 8, que também está cursando a graduação, saiu do projeto e não atua mais nesta área por questões financeiras.

Cada colaborador participou no momento em que lhe foi propício ingressar no projeto, todos partilhando de um ponto em comum: quando conheceram a coordenadora do Grupo de Pesquisa, e em seguida, levados por outras razões, como gostar de crianças; gostar de trabalhar com elas, seja por já haver trabalhado com elas antes em outro âmbito da sociedade; seja por querer vivenciar a experiência de trabalhar como docente de crianças. Alguns se motivaram pela possibilidade de trabalhar como professor especificamente de crianças, de acordo com as experiências narradas por cada colaborador.

Outro ponto importante é sobre como os referenciais teóricos trabalhados no planejamento, antes de entrar em sala de aula foram importantes para o conhecimento e para a preparação dos colaboradores.

Mas sob quais aspectos essas leituras foram importantes? Ao me basear nas respostas, é importante que uma gama de referências sejam apresentadas aos estudantes, principalmente de autores que, relacionados ao ensino para crianças, não seriam abordados no curso de Letras, o que apresentaria um potencial problema ao atuar com esse público infantil. Enfatizamos as palavras da C2: “Se você quer chegar na criança, olhar no fundo do olho dela e falar um texto filosófico, não vai rolar... então sim, a parte teórica foi muito importante, muito importante.”

Além disso, outro ponto em comum, destacado por eles, é aprender a saber lidar com o público e também com o fato de que os equívocos eram comuns e, que há metodologias alternativas que podem dar certo, desde que tenha sentido para as crianças e que alcancem as expectativas e os objetivos atribuídos a tal aula.

No entanto, baseado na fala de três colaboradores, reitero que as leituras teóricas são muito importantes e ajudam o professor a entrar em sala de aula, entretanto a orientação e a presença da professora proponente das ações de MuLEC, tanto nas aulas teóricas, quanto nas práticas, foram apontadas por eles como de suma importância, tanto pelos que tiveram mais contato, quanto das colaboradoras que tiveram menos contato, pois elas indicaram que, quando ficaram sozinhas, sentiam falta do apoio conhecido quando da presença da coordenadora.

Outra característica percebida na fala de todos os colaboradores, foi a importância da ambientação prévia ao início das práticas docentes com as crianças. As razões para tanto são inúmeras entre elas está a ajuda na criação de afinidade, o descobrimento mais próximo do universo de interesses e necessidades desse público, o tempo necessário para que os professores possam desmistificar medos e inseguranças, para que diminuíssem ou encontrassem momentos e alternativas para lidar com a vergonha.

A observação dos outros professores e/ou colegas trabalhando ali, propiciou que aprendessem, em síntese, uma estratégia essencial, ao meu ver, para que o professor se insira verdadeiramente no ambiente da criança, o que tende a evitar uma postura de superioridade como a de “um professor que detém todo o conhecimento”. É importante o conhecimento do perfil dos estudantes, que torna a relação e prática docente mais fluida. No contexto do PIJ, por exemplo, é uma experiência de aprendizado mútuo e contínuo, onde há um compartilhamento constante de conhecimento.

Um destaque a se fazer, é sobre o tempo adequado de ambientação. Segundo a C9, que fez suas práticas docentes com as crianças durante o seu mestrado, teve um período de, aproximadamente, quatro meses para se ambientar, sem fazer nenhuma intervenção, utilizando sempre sua língua adicional com a qual trabalharia no futuro. Dessa forma, as crianças foram se acostumando com sua presença, as famílias passaram a entender sua participação, e gradualmente se estabeleceu confiança entre todos os envolvidos, resultando no abraço geral ao projeto.

Já as colaboradoras C5, C7 e C8 não tiveram tempo de ambientação, como relataram, ainda que fosse o plano original da coordenadora com elas, o que mencionam ter demonstrado a falta de um tempo de ambientação. A C6, que trabalhou com elas, começou suas práticas docentes três semanas depois, por problemas de agenda pessoal, mas quando começou efetivamente, sentiu-se mais à vontade para dar aulas, não só porque, durante esse

tempo, acompanhou suas colegas, mas também porque ela teve esse período para conhecer as crianças e se inserir no mundo delas, antes de assumir o papel de professora. Tais observações destacam a relevância e a necessidade de se considerar esse elemento como essencial.

Entendo, como professor e como pesquisador, que nem sempre é possível que os professores, principalmente os que vão se inserir no mercado de trabalho, que é competitivo, desafiador e exigente, tenham dois ou três meses para estar em contato com as crianças para construir relações significativas dentro de um ambiente educacional, especialmente quando se trabalha com esse público. Por isso, como pesquisador, reitero a relevância dessa estratégia ser usada durante a graduação, seja em uma matéria específica para o ensino de línguas para crianças, seja como um tema dentro de alguma disciplina já existente no currículo, como Métodos de Ensino ou até mesmo no Estágio Supervisionado, pois, assim, os futuros professores já poderiam sair mais preparados para ingressar no mercado de trabalho.

Aos profissionais que já estão em serviço e não mais na graduação, seria apropriado que um curso de formação continuada, neste tema, fosse produzido e disponibilizado, uma intenção que eu tinha quando ingressei no Programa de Linguística Aplicada, inclusive, e que pretendo colocar e tirar do papel, assim que possível.

Além de se preparar teoricamente, a partir da leitura de textos, e de fazer ambientação, outra concordância entre os participantes foi a necessidade, ou essencialidade, de se conhecer as experiências de outros professores de língua adicional para crianças.

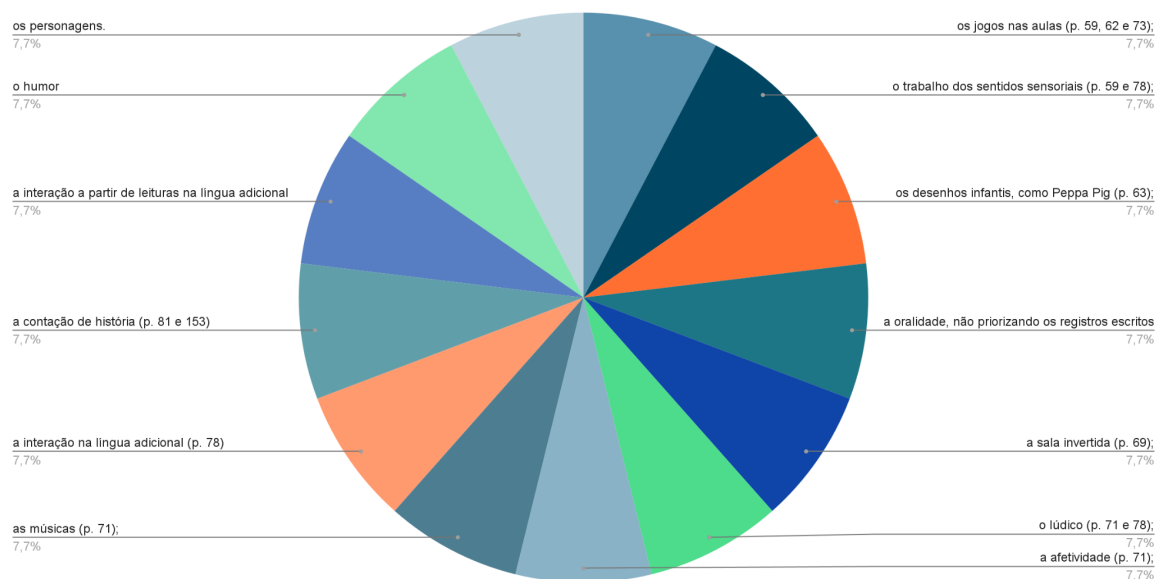
Segundo os relatos, essa importância se deve ao fato de que a troca de experiências com outros professores de ensino de línguas para crianças é valiosa para que se possa compreender abordagens pedagógicas bem-sucedidas, superar desafios comuns e desenvolver estratégias eficazes, pois essa interação proporciona insights práticos e soluções criativas que podem ser aplicadas na própria sala de aula, ou seja, ter acesso às experiências de colegas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional contínuo.

Os colaboradores também comentaram, e eu concordo, que essa interação permite que o professor se mantenha atualizado sobre tendências educacionais, metodologias inovadoras e pesquisas relevantes no campo do ensino de línguas para crianças. Sendo assim, podem estabelecer conexões com outros profissionais, fortalecer os laços interpessoais dentro da comunidade educacional, promovendo, então, um ambiente de trabalho colaborativo e,

também, facilitando a construção de relacionamentos positivos com alunos, colegas e pais, fundamentais para o sucesso educacional.

Com base nas experiências compartilhadas, o professor pode personalizar sua abordagem de ensino para atender às características individuais dos alunos, como quais são os gostos deles, quais brincadeiras mais gostam, quais os desenhos preferidos, quais são as músicas, até quais são as maiores dificuldades de aprendizagem deles, isto é, usar o universo deles para chegar até eles com o uso da língua adicional, e isso tudo considerando a diversidade cultural, estilos de aprendizagem e necessidades específicas, o que é essencial para um ensino eficaz em contextos diversos.

Para isso, outrossim, propus e desenvolvi esta investigação: para compartilhar as experiências de professores de língua adicional para crianças que participaram dos projetos do Grupo de Pesquisa MuLEC, com a intenção de que esse registro possa ser útil para futuros professores de línguas para este público. Sintetizo pois, as mais relevantes estratégias utilizadas pelos professores, nas suas entrevistas, como ilustra o gráfico e explica o texto que seguem:



- os jogos nas aulas (p. 59, 62 e 73);
- o trabalho dos sentidos sensoriais (p. 59 e 78);
- os desenhos infantis, como Peppa Pig (p. 63);
- a oralidade, não priorizando os registros escritos (p. 64);
- a sala invertida (p. 69);

- o lúdico (p. 71 e 78);
- a afetividade (p. 71);
- as músicas (p. 71);
- a interação na língua adicional (p. 78);
- a contação de história (p. 81 e 153)
- a interação a partir de leituras na língua adicional (p. 153)
- o humor
- os personagens.

Esta última estratégia de uso de personagens em sala de aula, estratégia consciente de dois dos colaboradores, C3 e C4, foi comentada pelos outros sete dos entrevistados com grande compreensão das razões que os motivam a fazê-lo.

Há dois consensos que posso destacar, de que é uma boa estratégia e de que não é a única que deve ser usada: os colaboradores não somente elogiaram a estratégia como argumentaram que ela é uma boa proposta porque possibilita trabalhar fantasias com as crianças; porque pessoas tímidas podem usar como subterfúgio para driblar a timidez, na hora de entrar em sala de aula; porque é lúdico, interessante e chamativo; por fim, porque leva alegria para as crianças, já que personagens cativantes e interessantes podem despertar o interesse das crianças, motivando-as a participar ativamente nas atividades de aprendizado, pois a presença de personagens cria uma atmosfera lúdica que torna o processo de aprendizagem mais atraente, divertido e as crianças, muitas vezes, se identificam e criam empatia com personagens fictícios.

Em segundo lugar, por outro lado, salientamos que ver essa estratégia como algo obrigatório pode ser uma problemática, como enfatizado pelos colaboradores, porque nem todos os professores têm um dom ou criatividade para trabalhar dessa maneira ou até querem provar, a si mesmo, que conseguem trabalhar “sendo você mesmo e não um personagem”; outros mencionaram que a estratégia funciona bem no âmbito que acontecem os projetos do MuLEC, pois as aulas têm duração de até 30 minutos, mas que em outros contextos, com aulas mais longas, poderia não funcionar; por último, dependendo de como o personagem é escolhido e usado pelo professor pode causar traumas, nas crianças, então seria ruim, como mencionado no período de entrevistas

5.3 Análise e reflexão sobre as competências identificadas a partir dos relatos dos professores, em formação e em serviço.

Em 2019, num trabalho conjunto de Iniciação Científica (PIBIC) com a Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, sobre o contexto brasiliense de educação e focando no ensino da língua espanhola, investigamos a manifestação de competências em graduandos que estavam no Estágio Supervisionado do curso de Letras-Espanhol (licenciatura), em 2019, com a intenção de refletir sobre a formação que estavam tendo os futuros professores desta língua, visto que o currículo vigente desta graduação é de 2005.

Para tal, além das leituras para embasamento teórico e entrevistas, observei a prática docente desses graduandos enquanto eles realizavam o Estágio Supervisionado 2, no PESES, e assim fui identificando as manifestações das competências teórico-prática, estratégica, discursiva, estética, intercultural, implícita, gramatical, paralinguística, formulaica e sociocultural, com a intenção de, entre outras coisas, identificar se e como esses professores praticavam a liderança e tomada de decisões na prática docente deles.

Cabe explicar, como fiz em 2019, que a palavra “liderança”, objeto do estudo à época, deve ser entendida não no sentido de autoridade ou chefia, sinônimos mais comuns atribuídos a esta palavra, ou seja, uma liderança autoritária ou de chefia, mas sim no sentido de uma liderança facilitadora e/ou incentivadora. isto é, nós esperávamos identificar a competência em uma essência de liderança facilitadora, assim como a tomada de decisões.

A relação desse trabalho com a pesquisa atual, de 2024, consiste no fato de que ao estar presente nas aulas de quatro colaboradoras, com a intenção identificar as competências que identificasse nelas foi possível realizar um mapeamento similar ao realizado em 2019.

No entanto, realizamos adaptações nas estratégias de detecção primeiro por acreditar não ser adequado mapear as competências dessas quatro colaboradoras por meio de observação das aulas delas, ao passo que os demais colaboradores somente me forneceriam as narrativas das entrevistas.

Quanto aos colaboradores desta pesquisa, segue o quadro de mapeamento das competências que identifiquei neles a partir de seus relatos:

Tabela de Mapeamento das competências

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
Discursiva	x	x		x	x	x	x	x	x
Estética	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estratégica		x			x	x	x		x
Formulaica									
Gramatical	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Implícita	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Intercultural	x	x		x		x			
Paralinguística	x	x		x	x	x	x		x
Sociocultural	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Teórico-prática	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: minha autoria

Seguindo a ordem de disposição das competências ordem alfabética, descritas no quadro acima, destaco como primeira a ser comentada, a competência discursiva.

Esta foi identificada no discurso de todos os colaboradores, exceto na C3. Os relatos desta colaboradora narram sobre situações em sala de aula em que eles tiveram a capacidade de adaptar seu discurso, enquanto professores, ao nível de conhecimento dos alunos, fazendo com que o insumo levado para o ambiente de sala de aula fosse compreensível, como ilustram as respostas dadas à pergunta sobre as memórias que poderia compartilhar. A impossibilidade de identificar a competência discursiva no relato da C3 se deu porque, com sua narrativa, não foi possível aferir se esta competência está presente na sua prática docente, o que fica intrínseco, mas afirmar isso seria suposição.

Quanto à competência estética, identifiquei a manifestação dela no relato de todos os colaboradores porque todos deram, pelo menos, um exemplo onde usaram recursos que proporcionaram sentimentos e atitudes de admiração e de prazer das crianças nas aulas: como nos casos de uso de desenhos, como a Peppa Pig; de atividades com brinquedos, como os itens de cozinha; os jogos, como o quebra-cabeça; de mágica, como a dinâmica com tinta e garrafa pet mencionada pelo C4; o uso de personagens, tanto os que se caracterizam, quanto os que levaram um mini Pinóquio de brinquedo, para a aula, etc..., ou seja, o fazendo que as crianças pudessem compreender ou, ao menos, criar algum sentido na língua-alvo.

Quanto à competência estratégica, pude identificá-la nos relatos dos colaboradores C2, C5, C6, C7 e C9, pois estes contaram situações em que mostraram capacidade de utilizar estratégias adequadas em situações inesperadas que aconteceram dentro do ambiente de sala de aula em suas práticas docentes, reconduzindo a aula de acordo com os imprevistos, como nos casos em que a C2 teve que convencer um aluno que não seria possível contar as sementes do mamão, em uma aula sobre frutas; como a C5 contou que havia preparado uma aula expositiva de uma maneira e teve que mudar porque não teria os materiais previamente pensados - e então aconteceu a aula com a montagem de quebra-cabeça; como no caso da C6, que relatou que sempre tinha que ficar com um aluno no colo porque ele tinha uma espécie de dependência emocional com ela e sempre queria ficar em seu colo, assim que ela tinha que adaptar suas aulas para dá-las enquanto o segurava; e como os relatos dos demais colaboradores descritos nas páginas dos subcapítulos de cada um.

Os outros colaboradores não relataram, em suas participações na entrevista, situações adversas que aconteceram e, que então, manifestaram ou não a competência estratégica, por isso não marquei que eles tivessem demonstrado essa competência, embora possa ser que eles a possuam.

Quanto às manifestações da formulaica, que não identifiquei no relato de nenhum dos colaboradores, isso se deu muito provavelmente pelo público que eles tiveram como alunos: crianças. Uma competência que implica o uso de padrões de sentenças, palavras ou de estruturas como clichês, frases lexicais associadas a atos de fala e palavras multifuncionais (Ortiz Álvarez e Silva, 2008, p. 15) não parece ser aplicável quando se trata de disciplina para crianças não-alfabetizadas, ainda mais o ensino de línguas adicionais.

Competência gramatical, que trata do conhecimento que um falante-ouvinte possui sobre as regras e as características de uma determinada língua foi identificada em todos os colaboradores, já que todos sabem a língua adicional que lecionaram (espanhol, em oito colaboradores; francês, em uma), mas isso já era esperado partindo da ideia de que um professor de espanhol, sabe espanhol; que um professor de francês, sabe francês; assim como esperamos um professor de matemática saiba matemática, que um professor de química saiba química, etc.

Já a competência implícita foi manifestada na fala de todos os colaboradores, principalmente na resposta à pergunta “Como se deu e o que te levou a querer trabalhar com língua adicional para criança?”; e em partes das respostas de outras perguntas também, pois

todos justificaram suas escolhas com seguindo suas intuições, conhecimentos de mundo e experiências com base na história de vida particular de cada um, como por gostar de crianças, por gostar de trabalhar com elas, como professor, como babá ou na igreja, por se dar melhor com elas do que com outros públicos de alunos (adolescentes e adultos), entre outros pontos contados nas páginas dos subcapítulos 5.1.1 ao 5.1.9.

A competência intercultural, que por sua vez, é aquela formada por “conhecimentos, ações e modos de ser e de se sentir capazes de construir relações de diálogo, de troca, de respeito mútuo, fazendo da sala de aula um espaço onde as diferentes vozes passam a ser vividas e compreendidas [...]” (Ortiz Alvarez, 2015, p. 254), foi identificada nos relatos dos colaboradores C1, C2, C4 e C6, já que eles falaram sobre situações onde fizeram trocas e da sala de aula um espaço de diferentes vozes, como quando a C1 menciona as aulas planejadas levando em consideração as brincadeiras dos alunos, para que eles se identificassem com as aulas e participassem mais delas; como quando a C2 conta das aulas em que usou desenhos, como já analisei em outras competências e descrevi na subseção 5.1.2; e como os já mencionados relatos das crianças que ficaram encantados com a dinâmica de tintas e garrafa pet, do C4; e da C6, acolhendo ao aluno que só queria ficar no colo dela, compreendendo a necessidade dele e adequando sua prática docente, para isso.

Apesar de acreditar que os demais colaboradores tenham essa competência em suas aulas, pois, como pesquisador e como professor, acredito que a interculturalidade deva estar nas práticas docentes, de maneira geral. No entanto, eles não contaram experiências que eu pudesse analisar como relacionadas com a esta competência, assim como nas anteriores, não marquei que eles a possuem por não estar analisando a partir de suposições ou crenças, mas sim de fatos.

A competência paralinguística, por sua vez, foi identificada no relato de prática docente de quase todos os colaboradores, só não foi nas falas da C3 e C8. Quando identificada, foi porque os colaboradores contaram situações em que aspectos não verbais (gestos, expressões faciais, distância, silêncio) foram usados e aceitos por eles na prática docente para que isso gerasse comunicação.

Mais uma vez, ressalto que, nas colaboradoras onde não mapeei essa competência foi pelo fato delas não terem relatado durante o período de entrevistas, não porque elas não a possuem em suas práticas docentes.

Quanto à competência sociocultural, a identifiquei nos nove colaboradores, pois percebi que todos esses professores praticaram a ideia de se expressar de forma apropriada no contexto social e cultural comunicativo em que estavam inseridos, com domínio das regras socioculturais da língua e do discurso, inclusive com comentários sobre usar o período de ambientação, por exemplo, para se inserir no ambiente da criança sem um “pedestal” de professor, como se fosse o “dono do saber”, mas sim alguém que vai estar em um ambiente de compartilhamento de conhecimento, dando e recebendo; e sobre o fato de que, ao chegar em uma criança e falar um texto filosófico não adiantaria, provavelmente não gerando essa troca de conhecimento.

Por último, como a anterior, a competência teórico-prática, que é aquela que mobiliza os saberes e conhecimentos teóricos adquiridos através das leituras e da aprendizagem de pressupostos teóricos, foi identificada em todos os colaboradores, pela íntegra de seus relatos, mas principalmente nas respostas às perguntas “As leituras teóricas influenciaram na sua prática docente de ensino de língua adicional para crianças? Como?”; como por exemplo:

— Com as leituras eu entendia que os erros eram comuns e que existem várias formas, maneiras, métodos e metodologias que podem funcionar. O mais importante é que tenha significado para as crianças (Colaboradora 3);

— Ao longo da minha jornada como professor de língua espanhola para crianças, as leituras teóricas desempenharam um papel fundamental no aprimoramento da minha prática docente. Elas proporcionaram uma base sólida de conhecimento sobre os processos de aprendizagem infantil, psicologia educacional e métodos pedagógicos específicos para o ensino de uma língua adicional. Ao compreender as teorias educacionais, pude adaptar minhas estratégias de ensino de acordo com as necessidades e características das crianças. A teoria do construtivismo, por exemplo, inspirou a criar atividades práticas e interativas que estimulasse a participação ativa dos alunos, permitindo-lhes construir o conhecimento de forma significativa. Além disso, as teorias sobre a aquisição de uma segunda língua na infância foram cruciais. Entender os estágios de desenvolvimento linguístico das crianças e reconhecer a importância do ambiente linguístico estimulante ajudou a criar aulas envolventes e desafiadoras, adequadas ao nível de proficiência de cada aluno. As leituras também me orientaram na seleção de materiais didáticos e na implementação de abordagens pedagógicas que promovem o interesse e a motivação das crianças. A teoria me forneceu

ferramentas para criar um ambiente de sala de aula inclusivo e acolhedor, favorecendo a aprendizagem através da diversão e do engajamento (Colaborador 4).

— Foram necessárias. Evoluiu, no meu caso, porque o espanhol é uma coisa meio complicada, entendeu, porque eu tenho que ler mais para dar aula, né, porque eu fui a que tive mais dificuldade no espanhol, então eu tive que ler mais (Colaboradora 6);

“Quais metodologias e estratégias você destacaria que usou/usa em sala de aula?”, como por exemplo:

— Eu acho que a metodologia de interação é a principal, com as crianças. Sem a interação você não dá aula, é impossível você só falar ali [porque] tipo, [elas] só vão te ignorar e sair, mas atividades eram muitas atividades lúdicas, atividades voltadas para trabalhar a criatividade, trabalhar a coordenação das crianças. Por exemplo, a gente teve atividade das bolinhas, que você até tava presente, que a gente jogou as bolinhas e pediu para a criança pegar a cor; teve a atividade com barbante, que a gente fez linhas para as crianças colarem em cima e trabalhar essa coordenação, principalmente na nessa idade, então assim, os principais eu acho que foram esses: a interação, trabalhar a coordenação motora das crianças nas atividades (Colaboradora 7);

— Então, quando eu iniciei no projeto eu não dei ideias metodologia para as meninas, que éramos em cinco ou em seis, porque a gente estava no processo de observar, e mesmo assim dar aulas, eu utilizei livros com as crianças, citando cada elemento que tinha nos livros e explicando cada frase que eu lia do livro. Só que eu não lia diretamente, eu meio que explicava, fazia gesto para cada palavra que eu queria dizer e acredito que tenha sido isso (Colaboradora 8);

e “Saber das experiências de outros professores de língua adicional para crianças que participaram dos projetos do Grupo de Pesquisa MuLEC tem influência na sua prática docente? Por quê?”;

— Eu perdi o medo e a vergonha fazendo estágio, errando e acertando em um ambiente de aprendizagem. Sou mais segura em sala de aula porque esta ambientação me permitiu observar e ser observada (Colaboradora 3);

— Saber das experiências de outros professores de língua adicional para crianças e fazer uma ambientação no centro de ensino infanto-juvenil têm impactos significativos na

minha prática docente por vários motivos. A troca de experiências com outros professores é valiosa para entender abordagens pedagógicas bem-sucedidas, desafios comuns e estratégias eficazes. Essa interação proporciona percepções práticas e soluções criativas que posso aplicar na minha própria sala de aula. A ambientação no centro de ensino infanto-juvenil permite compreender melhor o ambiente educacional específico em que estou inserido. Conhecer a cultura da escola, as dinâmicas entre os alunos, a colaboração entre os professores e a filosofia educacional ajuda a adaptar minhas práticas para atender às necessidades e expectativas locais. Estar ciente das experiências de colegas e participar de atividades de ambientação contribui significativamente para o meu desenvolvimento profissional contínuo. Isso me permite ficar atualizado sobre as tendências educacionais, metodologias inovadoras e pesquisas relevantes no campo do ensino de línguas para crianças. Conectar com outros profissionais fortalece os laços interpessoais dentro da comunidade educacional. Isso não só cria um ambiente de trabalho mais colaborativo, mas também facilita a construção de relacionamentos positivos com alunos, colegas e pais, o que é fundamental para o sucesso do ensino. Conhecer as experiências de outros professores me permite personalizar minha abordagem de ensino de acordo com as características específicas dos alunos, considerando fatores como diversidade cultural, estilos de aprendizagem e necessidades individuais. Essa personalização é crucial para um ensino eficaz em um contexto diversificado (Colaborador 4).

Para fins de informação, essas respostas e outras que podem exemplificar, respondidas pelos demais colaboradores, estão nas subseções 5.1.1 a 5.1.9.

5.4 Entre estratégias e competências

Após a análise das respostas no período de entrevistas, posso afirmar que a competências estética, gramatical, implícita, sociocultural e teórico-prática são competências que fazem parte das práticas docentes dos colaboradores desta pesquisa, de acordo com os relatos deles.

São diversas as razões que corroboram tais conclusões, porque esses professores:

- têm ideia de como trabalhar com recursos que proporcionam sentimentos e atitudes de admiração e de prazer das crianças nas aulas; como por exemplo:

— Eu acho que eu até o planejamento, o tipo de material... eu trabalhei muito com os adolescentes a questão audiovisual, a criança tinha também o visual, tinha também canções e tal, mas era uma coisa mais com a gente cantando, a gente brincando, alguma coisa de pegar, [fazer] roda de aluno, sentar no chão... é uma experiência diferente e eu acho que me acrescentou mais do que eu simplesmente repetisse o que eu fiz no estágio anterior (Colaboradora 1);

— Eu gostava de utilizar bastante desenhos e eu hoje ainda acredito muito, tanto que é o carro chefe do meu trabalho, que eu preciso conhecer o universo do meu aluno para poder fazer a interação, sabe? Então, por exemplo, naquela época eu fiquei uma pessoa viciada em Peppa Pig. Eu assistia em casa, lavando a louça, assim, nesse nível... e nem era [só] para o trabalho, era porque eu gostei mesmo do desenho, mas eu lembro que eu utilizava muito Peppa Pig e aí nisso a gente utilizava os personagens, quebra-cabeça, bastante jogos. Eu acho que eu usei de tudo um pouco, sabe, e era tudo muito junto e misturado que aí eu não consigo te falar... a única coisa que a gente não fez com aquelas crianças foi registro escrito... de resto, tudo (Colaboradora 2);

— [...] criei uma personagem chamada Señorita Azul. [...] é lúdico, interessante, chamativo, não é novo, mas pode ser, pode até desmistificar e aproximar o que é "do" estrangeiro.(Colaboradora 3);

— Uma das memórias mais lindas que tenho é de uma aula em que estava ensinando sobre as cores e as frutas e havia levado várias garrafas pet que estavam com tinta na tampa e com água e que as crianças, ao agitarem [a garrafa], a tinta se misturava na água e fora da garrafa tinha o formato da fruta. Nesta aula, as crianças ficaram muito felizes dizendo que o espanhol era mágico. Isso me marcou, pois associaram a aula com a língua (Colaborador 4);

— Então, a gente usou muito essa questão do lúdico, [a gente] tentou trabalhar muito com coisas que já eram conhecidas pelas crianças e a gente tentou trazer isso pro espanhol. A gente trabalhou com numerais, trabalhamos com animais, com utensílios de cozinha, com cores, a gente trabalhou até com a história do Pinóquio, então a gente tentou usar, assim, umas coisas bem lúdicas para trabalhar coisas que as crianças já conheciam para facilitar mais, para elas associar com as coisas do dia a dia; tem as musiquinhas [...] (Colaboradora 5);

— Ler livros, muitos livros de criança, e ver vídeos também, de como dar aula para uma criança, de como se comportar diante delas, foi o que eu mais usei. Eu li mais sobre

como preparar uma aula para crianças, dois livros bons - que não foram mencionados - e também ler livros infantis; [quanto aos vídeos, uso para se preparar e como] um conteúdo didático, [uso para saber] como falar aquela palavra para não falar errado e eles repetirem, entendeu? (Colaboradora 6);

— Eu acho que a metodologia de interação é a principal, com as crianças. Sem a interação você não dá aula, é impossível você só falar ali [porque] tipo, [elas] só vão te ignorar e sair, mas atividades eram muitas atividades lúdicas, atividades voltadas para trabalhar a criatividade, trabalhar a coordenação das crianças. Por exemplo, a gente teve atividade das bolinhas, que você até tava presente, que a gente jogou as bolinhas e pediu para a criança pegar a cor; teve a atividade com barbante, que a gente fez linhas para as crianças colarem em cima e trabalhar essa coordenação, principalmente na nessa idade, então assim, os principais eu acho que foram esses: a interação, trabalhar a coordenação motora das crianças nas atividades (Colaboradora 7);

— Então, quando eu iniciei no projeto eu não dei ideias metodologia para as meninas, que éramos em cinco ou em seis, porque a gente estava no processo de observar, e mesmo assim dar aulas, eu utilizei livros com as crianças, citando cada elemento que tinha nos livros e explicando cada frase que eu lia do livro. Só que eu não lia diretamente, eu meio que explicava, fazia gesto para cada palavra que eu queria dizer e acredito que tenha sido isso (Colaboradora 8);

Por fim, a Colaboradora 9 contou que desenvolveu uma proposta denominada de "convite", baseada na ideia de que a aprendizagem das crianças seria guiada de forma inconsciente por seus próprios cérebros, introduzindo a língua francesa para elas por meio de objetos culturais e ações culturais. Ela explica que o convite começa com uma canção cantada por ela, utilizando sinais e uma colcha de retalhos e, quando a colcha era trazida, as crianças reconheciam que começaria um momento em que ela seria a voz, não a professora.

- têm conhecimentos gramaticais da língua-alvo; visto que todos os colaboradores têm formação acadêmica na língua que ensina, seja em espanhol e concluída (C1, C2, C3 e C4), seja em espanhol e em andamento (C5, C6, C7 e C8), seja em francês e concluída (C9), como explicado na primeira tabela da subseção “5.2 - Análise das respostas do questionário” e no primeiro parágrafo que sucede essa tabela.

- justificaram a escolha de querer trabalhar como professores de língua adicional para criança seguindo suas intuições, conhecimentos de mundo e experiências com base na história de vida particular de cada um; como por exemplo:

— [...] eu achei mais interessante seguir por um outro caminho - dar aula para crianças - porque são públicos completamente distintos, são estratégias completamente distintas, uma aula que você planeja para adolescentes, para crianças provavelmente não funciona, porque a criança tem uma necessidade de pegar, de ter uma uma interação maior. Eu imagino que seja mais fácil trabalhar de forma lúdica, trabalhando numa brincadeira - lógico, com adolescente também, mas é outro nível - mais jogos, de sentar, de ter coisas que ela possa pegar, então eu acho que seria um acréscimo [ter] essa experiência e uma completamente diferente (C1);

— Então, lembro de eu conversando com a Janaína, eu já trabalhava em uma academia de natação, sempre tive contato com criança, gostava muito de criança, e aí conversando com a Janaína, acabou que deu certo da gente colocar esse projeto lá no PIJ e foi muito legal, porque o espanhol era uma coisa que eu gostava muito, só que eu queria muito fazer isso - ensinar- com crianças pequenas, porque se a gente já tinha criança aprendendo inglês há muito tempo, porque que a gente não tinha criança aprendendo espanhol também (C2);

— Gosto de crianças e gosto de estar com elas (C3);

— Ao longo da minha jornada como professor de língua espanhola para crianças, as leituras teóricas desempenharam um papel fundamental no aprimoramento da minha prática docente. Elas proporcionaram uma base sólida de conhecimento sobre os processos de aprendizagem infantil, psicologia educacional e métodos pedagógicos específicos para o ensino de uma língua adicional. Ao compreender as teorias educacionais, pude adaptar minhas estratégias de ensino de acordo com as necessidades e características das crianças. A teoria do construtivismo, por exemplo, inspirou a criar atividades práticas e interativas que estimulassem a participação ativa dos alunos, permitindo-lhes construir o conhecimento de forma significativa. Além disso, as teorias sobre a aquisição de uma segunda língua na infância foram cruciais. Entender os estágios de desenvolvimento linguístico das crianças e reconhecer a importância do ambiente linguístico estimulante ajudou a criar aulas envolventes e desafiadoras, adequadas ao nível de proficiência de cada aluno. As leituras também me orientaram na seleção de materiais didáticos e na implementação de abordagens

pedagógicas que promovem o interesse e a motivação das crianças. A teoria me forneceu ferramentas para criar um ambiente de sala de aula inclusivo e acolhedor, favorecendo a aprendizagem através da diversão e do engajamento (C4);

— Ah, então, foi o convite da Janaína [...]. Como eu já trabalhava com criança, já era babá, ela falou: “você vai ter facilidade e como você já tem uma noção do espanhol, vai te ajudar mais ainda, então vamos comigo”. Aí eu fui por afinidade à Janaína e também porque eu queria ter essa experiência, sabe? Essa experiência com as crianças é uma coisa que provavelmente eu não vou ter durante a graduação, então qualquer oportunidade a gente pega (C5);

— Foi mais o interesse de ver, de sentir de perto como era trabalhar [com elas] e eu acho que eu prefiro trabalhar com criança do que com adultos. As crianças são mais verdadeiras, te entendem melhor; os adultos, sei lá, não me sinto confortável nem em uma apresentação de seminário, não me sinto confortável de trabalhar com os alunos [mais velhos], [já] crianças, como eu já gosto muito de crianças, eu pensei: “ah, a Janaína me deu essa oportunidade, [então] eu vou ter essa experiência”. Já adolescente [para dar aulas] eu gosto daquela fase até 12 anos, passou de 12 não vai [dá] para mim [...] já é muito desaforado (C6);

— Então, eu fiz porque eu não tinha muita experiência com criança e eu tenho um sobrinho, né, tem essa faixa etária de 4 anos, e eu queria ter essa experiência, entender como é que funcionava, porque eu acho que dar aula para criança é muito mais difícil que dar aula para um adulto, sabe, e meu foco nem é dar aula para criança, mas eu vi o projeto e me interessei por conta disso, porque você vai tendo que trabalhar tudo que você não imaginou na vida: sua criatividade, como contar história, coisas assim, então eu acho que é super importante para qualquer professor e deixar de ver a criança como um adulto, sabe, ver a criança como criança é uma das coisas que eu acabei vendo isso no projeto (C7);

— Foi uma oportunidade que eu vi por conta que eu nunca tinha trabalhado como professora e eu gostei bastante da experiência que eu tive, mas quando eu iniciei no PIJ eu só quis me aprofundar, só que infelizmente eu não tenho oportunidades agora, mas assim que surgir, com o salário melhor, [pretendo continuar na área] (C8);

Já em relação a C9, pode-se dizer que se deu já profissionalmente, pois ela contou que atuou como mediadora de leitura e formadora de leitores no projeto "Roedores de Livros",

sendo influenciada por Tino Freitas e Ana Paula Bernardes e que essa experiência também impulsionou sua carreira como ilustradora de literatura infantil.

- praticaram a ideia de se expressar de forma apropriada no contexto social e cultural comunicativo em que estavam inseridos; como os trechos das narrativas acima também podem exemplificar; e porque
- relataram que mobilizam os saberes e conhecimentos teóricos adquiridos através das leituras e da aprendizagem de pressupostos teóricos; como exemplo:

Colaboradora 1: — Eu fiz aquelas disciplinas que são básicas, com as estratégias de ensino, a gente tinha feito isso em disciplinas anteriores; o curso de psicologia [também ajudou], como eu fiz psicologia da educação e uma série de coisas..., mas antes do estágio a gente tem uma série de matérias que eu acho que a gente já leva uma bagagem..., mas de qualquer modo, a Janaína estava sempre por lá, [...] ela orientava algumas coisas e a gente mostrava: ‘olha, a gente pretende fazer isso’; e ela dava uma uma geral [um retorno]: ‘olha, isso aqui eu acho que não vai funcionar... aquilo vai funcionar melhor...’; e a gente fazia as adaptações e aí a gente ia pra sala sempre, a gente sempre tinha alguma orientação dela sobre coisas que ela achava que não iam funcionar porque ela tem uma bagagem bem maior do que a gente [...]. Eu fiz Didática [Fundamental]. Eu fiz duas vezes, porque eu fiz quando eu cursei Psicologia [década de 80]. Aí foi oferecida com um outro enfoque e eu fiz de novo quando eu fiz Letras;

Colaboradora 2: — Então, durante a minha graduação, em Letras Espanhol, na metade do curso, eu lembro que era até o show da Beyoncé em Brasília, eu lembro que veio essa iniciativa: da metade do meu curso pra frente eu dava um jeito de sempre pegar matérias de Pedagogia na minha grade, então eu tive aulas de pedagogia durante a graduação de espanhol. Nome de autores não vou me lembrar, mas sim, a parte teórica foi essencial e eu lembro que eu peguei Educação Infantil (EI), matéria da Faculdade de Educação (FE), eu peguei muitas matérias de educação infantil que eu não vou lembrar o nome agora, mas eu lembro que todas eram mais voltadas, inclusive, para essa questão do como aprender e como que se ensinar [crianças]. Eu lembro de um escritor que um professor que foi muito importante para mim, o Froebel e a Montessori, porque eles foram os precursores do “vamos aprender brincando”, “como é que a criança absorve o mundo: brincando”, “como que a gente vai fazer a criança entender o que que tá rolando no mundo: brincando”. Se você quer

chegar na criança, olhar no fundo do olho dela e falar um texto filosófico, não vai rolar... então sim, a parte teórica foi muito importante, muito importante.;

Colaboradora 3: — Com as leituras eu entendia que os erros eram comuns e que existem várias formas, maneiras, métodos e metodologias que podem funcionar. O mais importante é que tenha significado para as crianças;

Colaborador 4: — Ao longo da minha jornada como professor de língua espanhola para crianças, as leituras teóricas desempenharam um papel fundamental no aprimoramento da minha prática docente. Elas proporcionaram uma base sólida de conhecimento sobre os processos de aprendizagem infantil, psicologia educacional e métodos pedagógicos específicos para o ensino de uma língua adicional. Ao compreender as teorias educacionais, pude adaptar minhas estratégias de ensino de acordo com as necessidades e características das crianças. A teoria do construtivismo, por exemplo, inspirou a criar atividades práticas e interativas que estimulassem a participação ativa dos alunos, permitindo-lhes construir o conhecimento de forma significativa. Além disso, as teorias sobre a aquisição de uma segunda língua na infância foram cruciais. Entender os estágios de desenvolvimento linguístico das crianças e reconhecer a importância do ambiente linguístico estimulante ajudou a criar aulas envolventes e desafiadoras, adequadas ao nível de proficiência de cada aluno. As leituras também me orientaram na seleção de materiais didáticos e na implementação de abordagens pedagógicas que promovem o interesse e a motivação das crianças. A teoria me forneceu ferramentas para criar um ambiente de sala de aula inclusivo e acolhedor, favorecendo a aprendizagem através da diversão e do engajamento;

Colaboradora 5: — A gente não teve tempo de ter essas discussões sobre leituras e tudo, mas eu ainda li uns textos que a Janaína colocou lá [no drive ou Teams], acho que eu li uns três textos dela ou quatro porque eu também usei para o PIBIC, só que esses textos lá era mais sobre Piaget mesmo, sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), essas questões que a gente já vê na matéria de Desenvolvimento Psicológico Ensino (DPE), então era meio que um norte que a gente já conhecia; o menos eu, porque as meninas estão fazendo essa matéria agora;

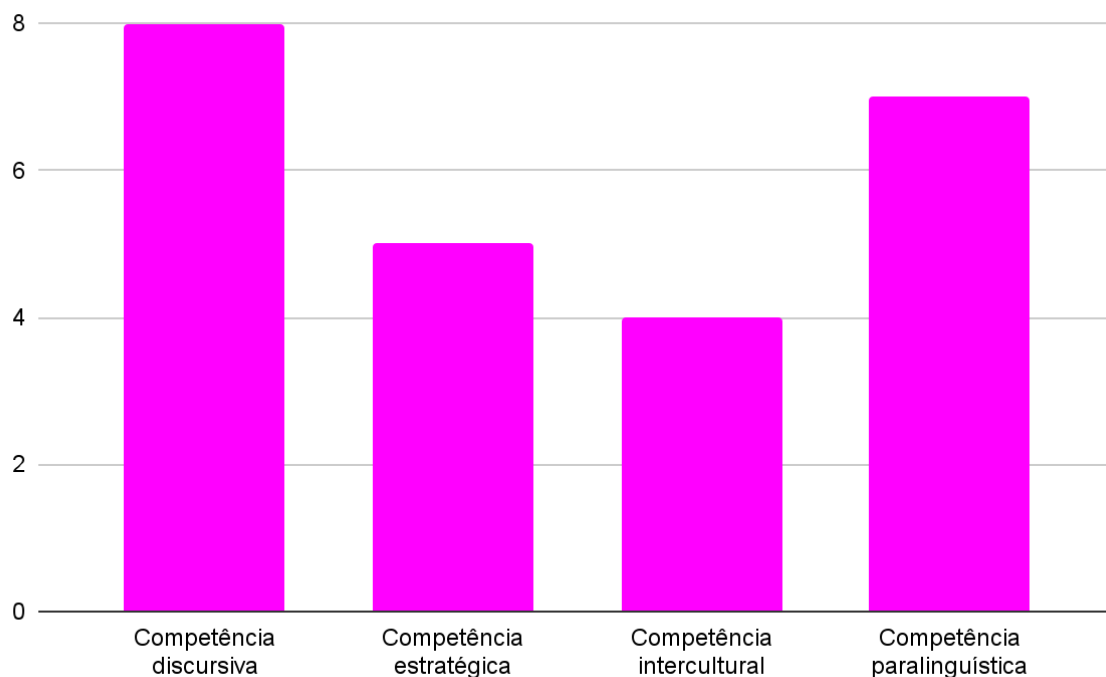
Colaboradora 6: — Foram necessárias. Evoluiu, no meu caso, porque o espanhol é uma coisa meio complicada, entendeu, porque eu tenho que ler mais para dar aula, né, porque eu fui a que tive mais dificuldade no espanhol, então eu tive que ler mais;

Colaboradora 7: — Eu acho que acabou mais [me] fazendo questionar. Eu li mais textos voltados à psicologia, que é uma área que eu gosto, e aí [o] questionar o porquê dar aula de tal maneira, por exemplo, porque eu não posso pegar uma criança [...] entender que não adianta pegar ela colocar ela ali sentadinha que ela não vai ficar, você tem que ler coisas, você tem que entender como funciona a criança, [...], buscar realmente compreender um pouco como é o mundo infantil dela, que é impossível você sentar e só falar, você tem que realmente fazer leituras, buscar entender... aquilo que eu tinha falado no início: não ver a criança como um adulto, ver a criança como criança; então, trazer um pouco dessa reflexão, tipo como é que eu vou ser uma professora para crianças, se eu for um dia? Então eu acho que é isso;

Colaboradora 8: — Ajudou bastante e não só os textos, mas as explicações que a Janaína dava ajudava bastante para pôr em prática, então sim, ajuda bastante;

Colaboradora 9: — Olha, eu não lembro da gente ter lido nos textos essa parte da ambientação. A gente leu muitos artigos, a disciplina foi muito rica porque tinha de todas as línguas estrangeiras mais comuns no Brasil: tinha espanhol, tinha inglês, tinha francês, tinha gente do japonês, nós tivemos até uma colega de libras, mas ela ficou pouco tempo, então cada um foi agregando com essas vozes diferentes que pensam o LEC;

Já as competências - discursiva, estratégica, intercultural e paralinguística - não foram identificadas em todos os participantes, mas sim em alguns deles, conforme ilustra e explica o gráfico e a sequência abaixo, respectivamente:



- oito, dos nove colaboradores, tiveram a competência discursiva identificada em seus relatos;
- cinco, dos nove colaboradores, tiveram a competência estratégica identificada em seus relatos;
- quatro, dos nove colaboradores, tiveram a competência intercultural identificada em seus relatos;
- sete, dos nove colaboradores, tiveram a competência paralinguística identificada em seus relatos.

Destacaremos, agora, trechos das narrativas onde identificamos a competência discursiva nos oito colaboradores:

— Eu acho que eu até o planejamento, o tipo de material... eu trabalhei muito com os adolescentes a questão audiovisual, a criança tinha também o visual, tinha também canções e tal, mas era uma coisa mais com a gente cantando, a gente brincando, alguma coisa de pegar, [fazer] roda de aluno, sentar no chão... é uma experiência diferente e eu acho que me acrescentou mais do que eu simplesmente repetisse o que eu fiz no estágio anterior (Colaboradora 1);

— Eu lembro, [também], que uma das melhores aulas para mim, que eu dei, foi a aula das frutas, porque eu levei fruta para os meninos, a gente tocou nas frutas, a gente cheirou as

frutas, a gente analisou as cores, [...]; eu recebi a proposta mais indecente da minha vida naquela aula, [pois] alguém virou para mim e falou: “tia, vamos contar as sementes do mamão”; eu falei: “outro dia, meu amor, é muita semente...”; Você parte um mamão [no meio e aquele monte de semente...] como é que eu vou contar esses caroços aqui, ele tá doido, [depois] do 10 o menino nem sabe mais contar e ele quer contar os caroços do mamão, gente... (Colaboradora 2);

— Uma das memórias mais lindas que tenho é de uma aula em que estava ensinando sobre as cores e as frutas e havia levado várias garrafas pet que estavam com tinta na tampa e com água e que as crianças, ao agitarem [a garrafa], a tinta se misturava na água e fora da garrafa tinha o formato da fruta. Nesta aula, as crianças ficaram muito felizes dizendo que o espanhol era mágico. Isso me marcou, pois associaram a aula com a língua (Colaborador 4);

— Teve a aula com o livro do *Pollo Pepe*... a gente separou as turmas por afinidade: a C6 tinha afinidade com os menorzinhos, eu com o segundo menorzinhos, outra colega com os maiores e a C7 com os outros, né, que tá entre os maiores e os menores, e aí com esse livro do *Pollo Pepe* eu acho que foi o dia que a turma mais interagiu. Os meninos ficavam perguntando as coisas, aquela coisa toda, aí dá comida pro Pollo, aí eles queriam botar comida na boca do galo e aquela coisa toda (Colaboradora 5);

— Eu acho que é mais instinto por ter criança na família e como eu sei que criança se sente mais protegida... a criança lá chorando e ninguém por perto, eu acho que ela sente mais protegida com alguém acalmando ela, mas eu também não gosto de tanto toque físico para a criança não se sentir desconfortável, né, então eu vejo assim, se ela vai de fato encostar em mim, aí eu pego mais nelas. É mais por ter muita criança na família, eu ser muito apegada e minha linguagem do amor ser o toque (Colaboradora 6);

— Teve a aula também de yoga e essa aula foi diferente, foi uma aula muito engraçada porque eu dei aula pros pequeninhos nesse dia e eu falava: “vamos respirar fundo, agora vamos deitar”; e todo mundo deitava. “Vamos levantar e respirar fundo e fazer o barrigão”; aí os meninos não conseguem fazer o barrigão e ficam fazendo um biquinho, sabe... Nossa, é muito bonitinho, e eu querendo não rir, eu não podia rir porque não ia dar [certo], ia acabar atrapalhando o foco [da aula], mas é muito bonitinho (Colaboradora 7);

— Sim, eu sou muito tímida [na] questão de dar aula, etc e tal, então quando eu falo alto eu percebo que as crianças estão prestando atenção em mim. Quando eu passo alguma

coisa elas estão literalmente com os dois olhinhos em mim e eu tenho que ser o brilho ali para elas poderem prestar atenção, que senão elas vão ficar gritando, berrando, etc... (Colaboradora 8);

Já a Colaboradora 9 comentou que, durante sua graduação, uma professora do estágio supervisionado comentou sobre a energia intensa de suas aulas, aconselhando-a a variar os ritmos para evitar esgotamento, uma percepção que ela também tem e tenta dosar, para não se fatigar, já que ela utiliza recursos linguísticos e técnicas das artes cênicas para capturar emoções durante a mediação de leitura, como entonações expressivas para transmitir diferentes estados emocionais, como quando usa a voz nas entonações para falar das emoções:

— “Eu tô com raiva”;

... e usa tom de raiva;

— “Eu tô com muito medo”;

... e fala em tom de medo;

Já os trechos ilustrativos, referente à competência estratégica, identificada na narrativa de cinco, dos nove colaboradores:

— Olha, primeiro que não existe uma metodologia certa, então a gente vai adequando, principalmente quando você tem várias crianças dentro da sala de aula, você tem várias metodologias diferentes porque você acaba adequando um pouquinho. Inclusive tem um caso muito bom: eu lembro que teve uma aula de corpo, que era para fazer a música da Xuxa (mão na cabeça, mão na cintura, um pé para frente e o outro para trás), em espanhol, e o Vitor, [filho] da Janaína, que estudava no PIJ, não gostava de dançar, então eu tentei ludibriar o menino e ele [percebeu] (Colaboradora 2);

— Também tem uma bem recente que foi do meu penúltimo plano de aula: era para fazer [algo] sobre cavalo, porque tinha um livro do cavalo, a gente ia ler o livro e depois ia imprimir uma folha com as partes do cavalo, a gente já levar recortada e as crianças iam colar e montar um cavalo, só que a professora responsável tava com um montão de coisa na cabeça e esqueceu de mandar imprimir, aí quando eu cheguei para ela, eu falei: “e aí, professora, as folhas para imprimir, para recortar...”; [...] e ela respondeu: “não imprimir as folhas”; e isso foi numa quarta-feira, aí eu [disse]: “e agora, professora?”; e ela respondeu: “vamos ter que

pensar no plano b” [...] e eu pensei: “quer saber: vou fazer um quebra-cabeça”. Só que eu não sei desenhar, sei nada de desenho, [então] chamei meu irmão, porque o meu irmão tá pendendo para esse lado do desenho, [...] ele desenha muito bem, aí eu peguei uns papelões aqui em casa e falei: “você vai desenhar, você vai conseguir, você desenha muito bem, você vai olhar no seu celular e vai desenhar porque eu preciso disso para segunda-feira”; e tipo, eu não ia de manhã [ao PIJ], eu só ia à tarde, só que esse dia eu ia ter que ir de manhã porque eu ia ter que levar o material, aí ele fez os desenhos, ficaram lindos, maravilhosos, eu pinteí, plastifiquei, recortei e aí as crianças adoraram, gostaram muito de montar os quebra-cabeça...(Colaboradora 5);

— Teve uma aula que eu dei que era sobre frutas, né, aí eu fiz as garrafinhas tudo bonitinho para fazer a mágica e eu era a professora, então eu não podia pegar ninguém. Murilo, esse dia, estava muito choroso, não queria ficar no colo de nenhuma [colega do projeto] e eu tinha que dar aula, mas ninguém podia ficar com o querido, [só eu], e como eu tinha que dar aula, ele não deixou eu dar aula e derramou as garrafinhas tudo... ele pegava completamente as garrafinhas porque queria ficar no meu colo e eu não podia dar aula, então ele só foi parar quando ele ficou no meu colo e eu continuei a aula dando a garrafinha falando das frutas (Colaboradora 6);

— Uma aula também que eu lembro muito é a aula das bolinhas, que eu acho que foi a primeira aula que a gente montou e realmente começou a dar certo. Acho que a partir foi caminhando melhor as coisas, foi quando a gente jogou todas as bolinhas lá no parquinho [...], esse dia você tava, e a partir dali os meninos se divertiram tanto aquele dia, foi tão legal. Aí depois a gente tentou fazer no pátio, só que no pátio é muito grande e não deu tão certo, mas ali no parquinho foi incrível (Colaboradora 7);

Já a Colaboradora 9 menciona que a abordagem construtiva em sala de aula era adotada por ela como uma resistência à ideia tradicional de ensino, a qual faz que ela “evocasse” Paulo Freire para argumentar contra o estilo bancário de educação. Sua experiência como professora temporária no Instituto Federal reforçou seu desejo de explorar métodos alternativos de aprendizagem que não sejam tradicionais, inclusive. Ela enfatiza que não tem interesse em seguir o modelo convencional de dar aulas e não deseja aprender a fazê-lo, buscando sempre construir novas formas de interação e aprendizado com seus alunos.

Quanto a competência intercultural, esses são os trechos que exemplificam como identificamos esta competência nos colaboradores 1, 2, 4 e 6:

— Puxar aqui um pouquinho na memória... a gente fez jogo, diferente dos adolescentes, mas a gente fez jogo também. Brincadeiras que fossem semelhantes às coisas que eles fazem, como correr, de roda. A gente trabalhou mais teatro e teve uma aula que eu e as outras alunas que participavam [do projeto] fomos com roupas de personagem [...] porque a criança trabalha muito com a fantasia, então eu acho que a gente tentou inserir isso um pouquinho; às vezes, a gente ia com umas roupas e botava algumas coisas para ter o atrativo, mas já faz tanto tempo... o que eu me lembro é que a gente trabalhava muito com coisas palpáveis, a gente trabalhava mais com coisas que elas podiam manusear, pegar, pintar, trabalhando com números, com coisas mais palpáveis do que algumas coisas mais abstratas. Até pela formação em psicologia, a criança gosta muito de pegar, de manusear, [não só] imaginando, vendo um vídeo, um áudio, mas alguma coisa mais dinâmica, que ela possa manusear, brincar, enfim... (Colaboradora 1);

— Olha, primeiro que não existe uma metodologia certa, então a gente vai adequando, principalmente quando você tem várias crianças dentro da sala de aula, você tem várias metodologias diferentes porque você acaba adequando um pouquinho. Inclusive tem um caso muito bom: eu lembro que teve uma aula de corpo, que era para fazer a música da Xuxa (mão na cabeça, mão na cintura, um pé para frente e o outro para trás), em espanhol, e o Vitor, [filho] da Janaína, que estudava no PIJ, não gostava de dançar, então eu tentei ludibriar o menino e ele [percebeu] (Colaboradora 2);

— Conhecer as experiências de outros professores me permite personalizar minha abordagem de ensino de acordo com as características específicas dos alunos, considerando fatores como diversidade cultural, estilos de aprendizagem e necessidades individuais. Essa personalização é crucial para um ensino eficaz em um contexto diversificado (Colaborador 4);

— Teve uma aula que eu dei que era sobre frutas, né, aí eu fiz as garrafinhas tudo bonitinho para fazer a mágica e eu era a professora, então eu não podia pegar ninguém. Murilo, esse dia, estava muito choroso, não queria ficar no colo de nenhuma [colega do projeto] e eu tinha que dar aula, mas ninguém podia ficar com o querido, [só eu], e como eu tinha que dar aula, ele não deixou eu dar aula e derramou as garrafinhas tudo... ele pegava completamente as garrafinhas porque queria ficar no meu colo e eu não podia dar aula, então ele só foi parar quando ele ficou no meu colo e eu continuei a aula dando a garrafinha falando das frutas (Colaboradora 6);

Por fim, a seguir destacamos os trechos das narrativas dos colaboradores que exemplificam onde identificamos a competência paralinguística em quase todos os colaboradores, exceto a C3 e C8:

— Eu acho que eu até o planejamento, o tipo de material... eu trabalhei muito com os adolescentes a questão audiovisual, a criança tinha também o visual, tinha também canções e tal, mas era uma coisa mais com a gente cantando, a gente brincando, alguma coisa de pegar, [fazer] roda de aluno, sentar no chão... é uma experiência diferente e eu acho que me acrescentou mais do que eu simplesmente repetisse o que eu fiz no estágio anterior (Colaboradora 1);

— Eu lembro, [também], que uma das melhores aulas para mim, que eu dei, foi a aula das frutas, porque eu levei fruta para os meninos, a gente tocou nas frutas, a gente cheirou as frutas, a gente analisou as cores, [...] (Colaboradora 2);

— Conectar com outros profissionais fortalece os laços interpessoais dentro da comunidade educacional. Isso não só cria um ambiente de trabalho mais colaborativo, mas também facilita a construção de relacionamentos positivos com alunos, colegas e pais, o que é fundamental para o sucesso do ensino (Colaborador 4);

— E também teve a aula de cozinha, que a gente levou um monte de coisinha de culinária, essas coisas pras crianças, só que de brinquedo, né, tudo pequenininho, e eu tinha um planejamento totalmente diferente do que era para fazer, aí a professora responsável, neste dia, conversou comigo e falou: “Não, é melhor fazer desse outro jeito porque esse outro jeito vai ser melhor, eles vão ter mais contato, vai ficar melhor”; que era chegar, levar os objetos de cozinha que a gente tinha lá, dava para eles brincar e ia explicando para eles. Eu pensei: “cara, isso não vai dar certo, isso não vai dar certo”; só que aí a gente chegou lá, botou lá para eles ir brincar, foi falando e deu certo (Colaboradora 5);

— Eu acho que é mais instinto por ter criança na família e como eu sei que criança se sente mais protegida... a criança lá chorando e ninguém por perto, eu acho que ela sente mais protegida com alguém acalmando ela, mas eu também não gosto de tanto toque físico para a criança não se sentir desconfortável, né, então eu vejo assim, se ela vai de fato encostar em mim, aí eu pego mais nelas. É mais por ter muita criança na família, eu ser muito apegada e minha linguagem do amor ser o toque (Colaboradora 6);

— Eu tenho participado de um projeto de extensão de conversação, sabe, eu acho que pode entrar nisso também [de leituras teóricas que ajudaram a se preparar para as prática docente]. Só para acrescentar, uma coisa que eu percebi que eu não tinha notado antes, é que as crianças perdem muito foco com leitura e isso vem muito por conta dos celulares, sabe, [...], isso foi algo científico que a gente tava discutindo nesse projeto, então eu acho que isso se tornou um desafio muito grande porque se você não tiver quebras durante o livro, [durante] a leitura do livro, você acaba perdendo a atenção dos alunos e isso já aconteceu várias vezes [...]. Tem que ter essas quebras durante a leitura porque os alunos não focam mais como antes, então isso também poderia ser acrescentado no que eu falei (Colaboradora 7);

Por fim, a Colaboradora 9 comentou que ela realizava atividades práticas que complementavam as histórias lidas, como a construção de fantoches baseados nos personagens dos livros ou a criação de pequenos livros em conjunto com as crianças, sendo que essas atividades não apenas envolviam os alunos, mas também integravam suas rotinas básicas.

Para ressaltar, informamos, mais uma vez, que nos relatos dos colaboradores entre as subseções 5.1.1 e 5.1.9 estão os trechos onde essas competências foram identificadas e também nos anexos, através do QR code que disponibilizamos com as transcrições das entrevistas na íntegra.

Já a competência formulaica, não foi identificada em nenhum dos relatos dos colaboradores, provavelmente pelo fato dos alunos desses professores serem crianças não-alfabetizadas e essa competência ter uma característica mais presente no ensino, em geral, de outros públicos (adolescentes, adultos, etc.).

Por fim, vale destacar, mais uma vez, que os colaboradores que não tiveram alguma competência identificada neste capítulo se justificam não pelo fato delas não existirem em suas práticas docentes, mas sim por não terem sido identificadas, podendo estar presentes em suas aulas.

No capítulo final, serão apresentadas as conclusões do trabalho, com base na análise dos dados discutida previamente. A partir dos resultados obtidos, serão destacadas as principais descobertas, refletindo sobre sua relevância em relação aos objetivos da pesquisa e à literatura consultada. Além disso, serão discutidas as limitações do estudo e sugeridas possíveis direções para futuras pesquisas sobre o tema.

¡ADIÓS, CHICOS Y CHICAS! (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

A partir da proposta de registrar e discutir a história das iniciativas de línguas adicionais para crianças no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, percebemos que a singularidade das experiências narradas pelos docentes que participaram do projeto geraram um apanhado de metodologias que formam o escopo de ações que englobam o Grupo de Pesquisa MuLEC.

Os dados coletados e atualizados a cada nova formação de docentes interessados em línguas adicionais para crianças podem contribuir em estudos futuros para pensar em estruturas de disciplina(s) para a graduação e/ou de curso(s) de capacitação baseados na realidade da sala de aula e nas diretrizes dos documentos oficiais relacionados com a educação, como LDB, Currículo em Movimento, PPP's, PPC's, etc.

Com base nos materiais e mídias do acervo pessoal da coordenadora e minha orientadora, Janaína Soares e, principalmente nos relatos dos colaboradores entrevistados, fiz um histórico sobre o percurso do grupo MuLEC até os dias de hoje, passando pelos primeiros momentos de práticas no Núcleo de Recursos Hispânicos (NuREH), no subsolo do ICC Sul, e sua posterior mudança para o Projeto Infanto-Juvenil (PIJ) até à atualidade do GP.

Quanto aos colaboradores, percebi que estes foram movidos pela curiosidade, quase infantil de quem quer aprender algo novo, e pude compreender que o processo de formação e de refletir o ensino e a aprendizagem de uma língua adicional para crianças descrito em suas narrativas nos levaram a um rico material repleto de estratégias, confirmação e negação de hipóteses e, principalmente de elementos de riqueza instrucional para futuros professores.

Por isso, a pergunta sobre a motivação que os levou ao desejo de trabalhar com língua adicional para crianças e, percebi que esse interesse dos professores-colaboradores se deu nos pontos que sintetizo, em comum na fala destes:

- I. O interesse em trabalhar com crianças para diversificar as competências adquiridas enquanto professor em formação (diversificando os alunos durante o estágio supervisionado), algo importante para o desenvolvimento profissional.
- II. A preferência pelo ensino infantil, principalmente pela percepção de que as crianças têm uma maneira mais genuína e autêntica de interagir, em relação aos adultos;
- III. A percepção de que durante a graduação, houve interesse em trabalhar com crianças pequenas, e, após identificar que a licenciatura não o faria aproveitaram a

oportunidade de aprender sobre o trabalho com crianças, em uma oportunidade extra-classe;

- IV. O convite, o acompanhamento e o apoio da coordenadora do projeto foram fundamentais para essa iniciativa de estudos extracurriculares, oferecendo inspiração e encorajamento para trabalhar como professor de línguas no ensino infantil;
- V. A experiência que adquiriram ao trabalhar com crianças foi muito positiva e reafirmou a preferência por esse público-alvo;
- VI. A possibilidade de associação entre o gosto por crianças e pela língua alvo nos estudos em andamento.

Ao questionar a influência das leituras teóricas com as quais tiveram contato durante essas práticas docentes de ensino de língua adicional para crianças, os colaboradores demonstram ter consciência de que a fundamentação teórica traz mais consistência para suas ações. No entanto, vale mencionar que a professora coordenadora destaca, durante todo o processo, a necessidade de manter a origem do interesse dos docentes em formação, assim como suas motivações e contribuições. Dessa forma, as hipóteses elaboradas pelos docentes da pesquisa, foram sendo avaliadas, refletidas e posteriormente entraram em seus planejamentos.

Em um movimento de retro-avaliação, após as ações de contato em línguas adicionais com as crianças, o resultado dessas reflexões levaram todo o grupo a repensarem seus planejamentos futuros com vistas a aperfeiçoar as estratégias elaboradas pelo conjunto.

A relação desses docentes com a teoria, sempre cuidada para que a essência deles não se visse modificada ou condicionada somente pelas leituras foi essencial por:

- I. Permitir conhecer autores não trabalhados no curso de licenciatura em Letras-Espanhol, como Froebel e Montessori, precursores das ideias de “vamos aprender brincando” e “como a criança absorve o mundo brincando”;
- II. Perceber a importância de realizar leituras e compreender como funciona o desenvolvimento infantil;
- III. Conhecer textos na área da psicologia e, assim, poder questionar metodologias de ensino, principalmente as que são aplicadas em adolescentes e adultos e que seriam ineficaz se aplicadas à crianças, como deixá-las sentadas em cadeiras para aulas expositivas e/ou praticar o ensino de língua por meio de escrita.

- IV. Entender mais sobre elementos do desenvolvimento como ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), teoria de Vygotsky, e teorias de outros autores, como Piaget, Paulo Freire, Carl Jung, Jacques Lacan, Freud, Henri Wallon, etc.

Destaco, aqui, que duas das colaboradoras são formadas em Pedagogia, embora não atribuam a este curso o seu interesse e a boa preparação para atuar como professoras de língua para crianças. No entanto, é mencionado com frequência pelos colaboradores a relevância de disciplinas da Faculdade de Educação, da UnB.

Relatam ainda que o curso de Pedagogia contribuiu sobremaneira para seu desenvolvimento acadêmico, o que avaliza meu ponto de que, um curso de formação continuada e/ou uma reestruturação curricular do curso de Letras pode abarcar, satisfatoriamente, a formação de professores para que atuem na docência de línguas adicionais para crianças.

Para fins de registros, perguntamos ainda aos colaboradores quais estratégias e metodologias eles destacariam seu uso, em sala de aula, motivados pela explicação que daremos a seguir, no parágrafo após os tópicos que farei. De maneira concisa, os professores comentaram que usaram/buscaram:

- I. os jogos nas aulas
- II. o trabalho dos sentidos sensoriais e o trabalho de coordenação das crianças
- III. os desenhos infantis,
- IV. a oralidade, não priorizando os registros escritos
- V. a sala invertida
- VI. o lúdico
- VII. a afetividade
- VIII. as músicas
- IX. a interação na língua adicional como elemento fundamental com as crianças
- X. a contação de história
- XI. a interação a partir de leituras na língua adicional
- XII. o humor
- XIII. os personagens.

Além desses elementos, mencionados nas narrativas dos colaboradores, depreendemos do contato com eles, das discussões e observações das práticas de línguas estrangeiras

adicionais realizadas no PIJ, outras que podem estar inclusive relacionadas, mas que consideramos merecerem destaque e ampliação:

- I. Trabalhar usando os sentidos sensoriais: tato, visão, audição, olfato e, em alguns casos, o paladar;
- II. A leitura de livros para as crianças, reafirmando o ato de contação de histórias;
- III. Brincadeiras dentro e fora da sala de aula, enfatizando o lúdico;
- IV. Uso de personagens conhecidos (seja de desenho de animado, impresso ou em telas; seja do próprio professor, se fantasiando);
- V. O humor.
- VI. A ambientação como elemento de observação prévia do espaço, colegas e principalmente das posturas das crianças;
- VII. A flexibilidade do planejamento que permite abordar, além dos temas preparados, os temas solicitados pelas crianças ou de interesse delas;
- VIII. A metodologia de interação sempre em língua adicional levando sempre em conta que a compreensão depende das respostas das crianças e das ações realizadas entre elas e entre elas e os professores;
- IX. Atividades que buscam trabalhar a criatividade das crianças;

A partir da análise que fizemos revisitando e transcrevendo as entrevistas e analisando as falas dos participantes, entendemos que esses tópicos sintetizam as respostas deles, pois representam as ideias de que:

- I. Por promover uma abordagem dinâmica e envolvente, a metodologia de interação desempenha um papel crucial no ensino de línguas adicionais para crianças;
- II. Por combinar aprendizado com diversão, ajudando a manter o interesse das crianças, as atividades lúdicas são fundamentais;
- III. Por permitir que as crianças usem a língua de forma inovadora, acrescentar atividades que estimulem a criatividade, como projetos artísticos e jogos imaginativos, nas aulas, pode ser benéfico para a aprendizagem;
- IV. Por poder enriquecer a experiência de aprendizado ao tornar a língua mais tangível e memorável, trabalhar com os sentidos sensoriais instiga a curiosidade e, com isso, a participação dos aprendizes;
- V. Por proporcionar contextos ricos e variados para o uso da nova língua, a leitura de livros adaptados para esse público é eficaz;

- VI. Por engajar a participação das crianças, desenvolver habilidades e a criatividade, brincadeiras dentro e fora da sala de aula podem ajudar na aprendizagem de línguas adicionais das crianças;
- VII. Por ajudar a criar um ambiente de aprendizado alegre e inclusivo, o uso de personagens pode ser um facilitador na relação professor x aluno e pode instigar o interesse das crianças nas aulas;
- VIII. Por poder facilitar a aprendizagem e ajudando as crianças a se sentirem à vontade para explorar a nova língua, o afeto é essencial para criar uma atmosfera positiva e motivadora;
- IX. E, por último, por poder enriquecer o desenvolvimento educacional, por meio do riso, que é uma ferramenta importante na busca de engajar as crianças em atividades educativas, o humor contribui para um ambiente de aprendizado mais alegre e eficaz.

Baseado nos relatos dos nossos colaboradores, ressalto que essas estratégias, metodologias e recursos, quando usadas ou até quando integradas, não apenas tornam o processo de ensino mais envolvente, mas também ajudam a construir uma base sólida para a fluência linguística do professor ao longo do tempo.

Há outras duas estratégias que destaco e considero facilitadoras para o desenvolvimento das aulas de línguas: saber das experiências de outros professores de língua adicional para crianças e fazer ambientação com os estudantes e com todos os envolvimento na rotina escolar. Quanto à primeira, entendendo que compartilhar informações é importante porque facilita o acesso ao conhecimento, promove a colaboração e a inovação, contribui para a educação e formação contínua, fortalece a transparência e a confiança.

Isso desempenha um papel que consideramos necessário no desenvolvimento social, promovendo compreensão e até a empatia entre indivíduos de diferentes contextos, pois o compartilhamento de informações impulsiona o progresso e a coesão tanto em níveis individuais quanto coletivos. Por isso, entendemos que saber as experiências de outros professores de língua adicional pode ajudar aos professores que nunca trabalharam dando aula para crianças e que não tenham, ainda, uma formação especializada nesta área.

Esta estratégia e parágrafo, aliás, respondem à primeira pergunta de pesquisa que orienta esta investigação: *“como as experiências de professores de espanhol em um*

programa infanto-juvenil podem colaborar com a reflexão de como ensinar espanhol para crianças?” combinados aos relatos dos colaboradores.

Quanto à ambientação, levanto uma questão algo mais complexa, já que ela só foi possível por se tratar de um ambiente de aprendizagem. Trata-se de uma quase impossibilidade no mercado de trabalho competitivo que não possibilita um tempo inicial de preparo para os profissionais.

Nós a indicamos fortemente como estratégia que componha as ementas de disciplinas nos cursos de licenciatura em Letras e/ou das diretrizes de cursos de formação continuada nesta área, de ensino de língua adicional para crianças, pois, não só compreendemos como relataram os colaboradores desta pesquisa, que fazer uma ambientação antes de iniciar práticas docentes é pode criar afinidade entre professor e alunos, desmistificar medos e inseguranças dos docentes, evitar que o professor adote uma postura de superioridade, permitir que o professor conheça o perfil dos estudantes e torne a relação mais fluida e estabelecer confiança do professor com toda a comunidade escolar (alunos, pais, demais profissionais da escola, etc.).

Quanto às competências, mapeadas e discutidas, gostaríamos de enfatizar quais competências estão mais frequentes entre as identificadas na prática docente dos entrevistados, a partir dos seus relatos, e como elas são demonstradas.

As competências estética, gramatical, implícita, sociocultural e teórico-prática foram identificadas porque constatamos que os colaboradores utilizam recursos que despertam admiração e prazer nas crianças durante as aulas, possuem conhecimentos gramaticais da língua-alvo e justificam sua escolha profissional com base em intuições, experiências e contextos pessoais. Além disso, eles se expressam adequadamente no contexto social e cultural e aplicam conhecimentos teóricos adquiridos por meio de leituras e aprendizado teórico.

Por outro lado, não identificamos as competências discursiva, estratégica, intercultural e paralinguística em todos os participantes, apenas em alguns, enquanto que a competência formulaica, por sua vez, não foi identificada em nenhum relato, possivelmente devido ao fato de os alunos serem crianças não-alfabetizadas.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa: *“Com o currículo atual dos cursos de licenciatura em Letras, os professores em formação e em serviço se sentem preparados para*

lecionar espanhol como língua adicional para crianças?” concluímos que os professores em formação e em serviço não se sentem preparados para dar aulas de línguas adicionais.

Tendo como base o currículo do curso de Letras - Língua Espanhola E Literatura Espanhola e Hispano-Americana, em anexo neste trabalho, não há disciplinas cujo tema trate do ensino de línguas para crianças. Até mesmo as disciplinas “LET0355 - Métodos De Ensino Do Espanhol Como Segunda Língua (60h)” e os estágios supervisionados (“LET0023 - Estágio Supervisionado Em Espanhol 1 - 210h”; “LET0023 - Estágio Supervisionado Em Espanhol 2 - 210h”) que poderiam ter em suas ementas textos que abordassem este tema com frequência, não apenas de forma esporádica dependendo do professor que seja responsável pela disciplina em determinado semestre.

Para fins de informação, também anexado a este trabalho, disponibilizamos partes selecionadas da estrutura curricular de quatro cursos de licenciatura em Letras (espanhol, francês, inglês e japonês) disponíveis na UnB, onde é possível identificar a ausência de disciplinas que tratem do ensino de línguas adicionais para crianças por todo o currículo. Os documentos disponíveis, na íntegra, se encontram no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA): <<https://sigaa.unb.br/sigaa/public/home.jsf>>.

Como intervenções reais, então, o que propomos para que esta questão seja resolvida, então, seria:

- I. Que materiais bibliográficos relacionados ao ensino de línguas para crianças sejam agregados às ementas e/ou programas de disciplinas já existentes nas estruturas curriculares dos cursos, como no caso do curso de Letras-Espanhol (licenciatura), nas disciplinas “LET0355 - Métodos De Ensino Do Espanhol Como Segunda Língua (60h)”, “LET0023 - Estágio Supervisionado Em Espanhol 1” e “LET0023 - Estágio Supervisionado Em Espanhol 2”;
- II. Que disciplina(s) específica(s) para esse fim, o ensino de línguas para crianças, seja(m) adicionada(s) à estrutura curricular dos cursos, e como exemplo, ementa de uma disciplina oferecida no Programa de Linguística Aplicada (PGLA) que trata desse tema.
- III. Que os projetos de extensão e iniciação científica, para prática docente e para elaboração de materiais didáticos e pesquisas em geral, respectivamente, sejam institucionalizados pela universidade, pelo Instituto de Letras, seja pelo departamento de Letras Estrangeiras e Tradução (LET), seja pelo grupo de

pesquisa (MuLEC), para que haja periodicidade nas ofertas de vagas e mais participação dos estudantes interessados.

Uma quarta intervenção, que tratamos como planos futuros, a partir dessa investigação e de futuras publicações de professores do MuLEC, pretendemos estruturar um curso de formação continuada, disponibilizado de forma gratuita e autoinstrucional, em plataformas de ensino à distância dos diferentes órgãos e instituições de ensino, como a EAPE, da SEEDF; como o CEAD, da UnB, entre outros.

Com isso, professores que já estão em serviço terão a oportunidade de realizar esta capacitação, se entenderem necessário, fazendo com que não só os ainda graduandos tenham essa oportunidade, a partir das intervenções I, II e III, mas também os que já concluíram o curso de graduação.

Portanto, respondendo à última pergunta de pesquisa: *“Como o grupo de pesquisa MuLEC contribuiu e pode contribuir para a implementação e adaptação do ensino de línguas adicionais na educação infantil em cursos de graduação e/ou formação continuada?”*; o GP MuLEC e sua história podem contribuir para que professores que estejam na graduação possam vivenciar a experiência de dar aulas de línguas para crianças, em projetos oferecidos no âmbito do grupo, assim como podem contribuir com os professores já em serviço com a divulgação e os registros das produções deste grupo

Assim, enquanto passamos pelos percalços das atualizações e revogações de leis que incluem e depois excluem normativos que tratam do ensino de língua adicional para crianças no ensino fundamental 1, finalizamos este trabalho com a expectativa de que possamos ter contribuído no caminho de uma formação com maiores ferramentas de qualificação para os docentes de línguas para crianças do país.

Pretendemos realizar a devolutiva em um evento no PIJ assim que tivermos finalizado a defesa tendo em vista os 10 anos de projeto e a necessidade de apresentar um *feedback* dos professores envolvidos nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

Almeida Filho, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. **Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira**. In: Apliemge-Ensino e Pesquisa, n. 1, Belo Horizonte, p.29-41, 1997.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997, p. 13-28.

_____. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: Borges Mota M. & Braga Tomich, L. **Aspectos da Lingüística Aplicada (estudos em homenagem ao Prof. Hilário Bohn)**. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

Almeida Filho, J, C, P; Lombello, L. C. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: Alonso, M (Org.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

Abrahão, M, H, V. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: Almeida Filho, J, C, P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999

Bossa, N. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Braga, D. B. **Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social**. Linguística aplicada: suas faces e interfaces, 08/2007, ed. 1, Mercado de Letras, p.181-198, 2007.

Byram, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

Calle, A. P. **Elaboración de actividades de ELE para niños de 3 a 6 años**. Universidad Carlos III de Madrid. ISBN 978-84-608-5228-5, págs. 1217-1227, 2015.

Cerriaco, R. & Ortiz Alvarez, M. L. **Mapeando as competências de professores em formação de um curso de letras - espanhol no estágio supervisionado: uma reflexão de como praticar a liderança e a tomada de decisões na prática docente.** Projeto de Iniciação Científica. Brasília-DF, 2019.

De Oliveira, B. S.; Bulegon, M. **Reflexões sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging.** Revista EntreLinguas, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 430–445, 2019. DOI: 10.29051/el.v5i2.12958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12958>. 2019.

Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica.** Brasília, DF, 2014.

Hartmann, V. M. **Projeto Incluir: Uma experiência de ensino de ELE para crianças.** Grad/UFSC e Adriane Elisa Glasser - UFSC, ISSN - 2236-3203 - p. 1 - 6, Foz do Iguaçu, 2010.

Izidoro, S. C.. **A importância da língua inglesa na educação infantil.** Faculdades Integradas de Jacareí, [Jacareí]. Orientadora: Ms. Eloíse Maria Xavier Constancio de Castro. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/988/1/artigo%2017.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2025. 2007.

Kramsch, Claire. **The multilingual subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters.** Oxford: Oxford University Press, 2009.

Kleiman, A; Moraes, S. **Leitura e interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola.** 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002, 191 p. p.22-56.

Kumaravadivelu, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

Leffa, V. **A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

Lopes, M.. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar.** São Paulo: Cortez, 2001.

Macedo, L; Passos, N.; Petty, A.. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

Martins Magiolo, G.; Tonelli, J. R. A. **Que Inglês é esse que Ensinamos na Escola? Reflexões para Elaboração de Proposta Didática para Educação Linguística na Infância.** Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 98–116, 2021. DOI: 10.5433/2237-4876.2020v23n3p98. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>. Acesso em: 21 dez. 2025.

Mendes, E. M. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas.** 2004. 440 p. Tese (Doutorado) UNICAMP, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269430>>. Acesso em: 9/10/2021.

Minayo, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Moraes, I. T. & Batista, E. G. (2020). **Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas.** *Revista Horizontes De Linguística Aplicada*, 19(2), 15–42. <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i2.26804>.

MuLEC, Grupo de Pesquisa. **Multilínguas Estrangeiras para Crianças.** Disponível em: <<https://linguasestrangeirasparacrianças.blogspot.com/>>. Acesso em: 30/10/2023.

Neves, A. Portuguese as an Additional Language: Domains Use among Young Learners. In: Siiner, M., Hult, F., Kupisch, T. (eds) **Language Policy and Language Acquisition Planning. Language Policy**, vol 15. Springer, Cham. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75963-0_6>. 2018.

Nóvoa, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Portugal: Educa, 2002.

Orlandi, E. C. **Análise de Discurso: Práticas e Reflexões.** 2ª edição. Campinas: Editora Pontes. 1999.

Ortiz Alvarez, M. L. **Aspectos da formação do professor de língua espanhola na universidade: as duas caras da moeda.** In: Anais do VI Seminário de línguas estrangeiras. Goiânia, p. 78-91, 2006.

Ortiz Alvarez, M. L. (org). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias.** Campinas: Pontes Editora, 2015.

Páez, F; Ferreira, L. **Evaluación de nivelación y la enseñanza de lenguas adicionales en el contexto UNILA**. Caderno de Letras, n. 33, p. 183-210, 19 jul. 2019.

Paraquett, M. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. In: Zimmermman, R. I. & KELLER, T. M. G. **Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española**. Passo Fundo/RS, EDUPF, 2007.

Pereira, A.; Gottheim, L. **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 13-28, 2013.

Pereira, A. C. S.; Peres, M. R. **A criança e a língua estrangeira: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem**. *Constr. psicopedag.* [online]. 2011, vol.19, n.18, pp. 38-64. ISSN 1415-6954.

Pennycook, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: Signorini, I; Cavalcanti, M. C. (org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49, 1998.

Pennycook, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.

Perrenoud, P. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Piaget, J.. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Ramos, M. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação**. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2000.

Ribeiro, S. B. C. **Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu**. Domínios de Linguagem, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 940–973, 2018. DOI: 10.14393/DL34-v12n2a2018-9. 2018.

Rinaldi, S. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. 2006. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Rinaldi, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. 260p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Serrani, S. **Discurso e cultura na aula de língua**. Currículo. Leitura. Escrita. Campinas: Pontes, 2005. 142 p. pt. 1, cap.1- 2, p. 11-46.

Tonelli, J.R.A. 2005. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 270 p.

Tonelli, J. R. A.; Chaguri, J. P. **A importância de uma língua estrangeira na educação infantil**. Espaço para reflexão sobre ensino de línguas. Maringá: EDUEM, p. 247-275, 2014.

Triviños, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

Vygotski L. S. **A Formação Social da Mente**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo: 1991.

ANEXOS



https://drive.google.com/file/d/1RkCbE_sh_1EmLe4PQlosv-AAS2PJXZ0Z/view?usp=sharing

PDFs dos currículos dos cursos de Licenciaturas em línguas adicionais da UnB: Letras-Espanhol, Inglês, Francês e Japonês.

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



[https://drive.google.com/drive/folders/1gAV1WhZw2goD8cG2ZRLCbHlwZfTilkdB?usp=sh
aring](https://drive.google.com/drive/folders/1gAV1WhZw2goD8cG2ZRLCbHlwZfTilkdB?usp=sharing)

TRANSCRIÇÕES



<https://docs.google.com/document/d/14LLML22RNekya68bGGC0DEuVF4IqDR7F3-ZTgBO-P5CM/edit?usp=sharing>

