

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

JULIANA SILVESTRE DE VARGAS

“A GENTE ACABA PERCEBENDO MUITA COISA NO MOMENTO, ALI EM SALA DE AULA, E AÍ?”: Narrativas de professores de Inglês como Língua Adicional sobre o contexto de ensino de Inglês para *very young learners* nas Escolas de Educação Básicas

São Leopoldo

2022

JULIANA SILVESTRE DE VARGAS

“A GENTE ACABA PERCEBENDO MUITA COISA NO MOMENTO, ALI EM SALA DE AULA, E AÍ?”: Narrativas de professores de Inglês como Língua Adicional sobre o contexto de ensino de Inglês para *very young learners* nas escolas de Educação Básicas

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Caio César Costa Ribeiro Mira

São Leopoldo

2022

- V297g Vargas, Juliana Silvestre de.
“A gente acaba percebendo muita coisa no momento, ali em sala de aula, e aí?” : narrativas de professores de inglês como língua adicional sobre o contexto de ensino de inglês para very young learners nas Escolas de Educação Básicas / por Juliana Silvestre de Vargas. – 2022.
136 f. : il. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2022.
“Orientador: Dr. Caio César Costa Ribeiro Mira”.
1. Ensino. 2. Língua inglesa. 3. Crianças. 4. Very young learners. 5. Aprendizagem de línguas adicionais. 6. Escola de Educação Básica. 7. Narrativas. 8. Professores de inglês. 9. Brasil. I. Título.
- CDU: 802.0:372

JULIANA SILVESTRE DE VARGAS

"A GENTE ACABA PERCEBENDO MUITA COISA NO MOMENTO, ALI EM SALA DE AULA, E AÍ?": NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL SOBRE O CONTEXTO DE ENSINO DE INGLÊS PARA VERY YOUNG LEARNERS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 9 DE DEZEMBRO DE 2022.

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. ADRIANA NOGUEIRA ACCIOLY NÓBREGA - PUC-RIO
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADOR



PROF. DR. CAIO CÉSAR COSTA RIBEIRO MIRA - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código De Financiamento 002.

Dedico esta obra à memória de minha avó, Marlene, que, assim como inspirou a minha monografia, é a pessoa que inspira a minha vida e a pessoa pela qual desenvolvo os meus estudos e delineio um caminho como pesquisadora, a fim de realizar pequenas mudanças em nossa sociedade, por meio da ciência. Além de ser a pessoa que sempre será metade de mim e que sempre viverá em cada uma de minhas conquistas, memórias e em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Taís e Amarildo, que sempre foram os meus maiores incentivadores à educação e sempre dedicaram as suas vidas para que eu pudesse ascender na academia e continuar os meus estudos, além de se orgulharem de cada conquista minha.

Agradeço, com todo o meu coração, a minha avó, Marlene, a quem esta pesquisa é dedicada e cuja história e memória inspiram a minha vida, das mais diversas formas, todos os dias, e se manifestam em cada uma das minhas conquistas, palavras e ações.

Agradeço, também, e dedico este trabalho à memória de meu avô Adelmo e, carinhosamente, a minha avó Ivone, que sempre apoiaram quem eu sou e alegram-se a cada conquista minha. Determino, igualmente, que esta dissertação é parte do árduo trabalho de meu avô para que, com esses passos, no presente, possamos estar delineando um novo futuro para esta família por meio da educação.

Agradeço ao meu melhor amigo e companheiro, Vitor, por cuidar de mim e sempre me apoiar em todas as minhas escolhas e batalhas e me auxiliar no processo de produção desta obra, assim como auxiliou no processo de produção de minha monografia e sempre se alegra, carinhosamente, por cada uma de minhas conquistas. Além de me ajudar a prosseguir durante os percalços que surgiram ao longo da escrita desta produção científica.

Agradeço, imensamente, às participantes professoras de língua adicional inglesa para *very young learners*, nas Escolas de Educação Básica, voluntárias desta pesquisa, que possibilitaram a geração de dados pertinentes e relevantes para os propósitos deste estudo e também se demonstram desassossegadas com o presente cenário de ensino de *very young learners* no Brasil.

Agradeço ao meu orientador, Caio Mira, sem o qual a presente pesquisa acadêmica não seria possível, e que guia o meu percurso como acadêmica desde o início de minha graduação, sempre respeitando os meus sonhos acadêmicos e orientando-me para fins de produção de obras relevantes para os campos da ciência.

Agradeço o apoio de colegas e amigos do Grupo de Pesquisa que eu integrei durante sete anos, Grupo NIL (Narrativas, Identidades e Linguagem) da Universidade do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS; aos meus amigos de outros grupos de pesquisa do Programa; e a todos os meus incríveis professores do curso de Mestrado em

Linguística Aplicada que me motivaram e auxiliaram na produção desta obra. Em especial, às Professoras Dra. Dorotea Frank Kersch e Dra. Maria Cristiane Schnack, cujos ensinamentos marcaram a minha vida para além da academia e atuação docente e são, assim como o meu orientador, parte do espelho que eu desejo ser como profissional.

Agradeço a Professora Dra. Adriana Nogueira Nóbrega que revisaste minuciosamente esta obra e indicara pontos a serem desenvolvidos para qualificar ainda mais essa produção científica.

Agradeço também as Professoras Ma. Tatiane Carvalho e Ma. Aline Jaeger que me inspiraram com suas aulas e discussões engrandecedoras e me desassossegaram para a pesquisa científica em prol do ensino de língua adicional Inglesa para *very young learners*. Além de contribuírem com indicações de aparato teórico para a produção dessa obra científica.

E, por fim, a todos que contribuíram diretamente ou indiretamente para os meios de produção desta obra.

“[...] as histórias que nós contamos sobre nós mesmos são como conduzimos a nossa vida – são quem nós somos” (BAMBERG, 2012, p. 204, tradução nossa)¹.

¹[...] the stories we tell about ourselves is how we conduct our lives – is who we are (BAMBERG, 2012, p. 204).

RESUMO

O ensino de línguas adicionais na primeira infância, em especial a língua inglesa, nas Escolas de Educação Básica, está desenvolvendo-se exponencialmente. Dados da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI) sugerem que, nas últimas décadas, estima-se um crescimento de 6 a 10% de instituições Bilíngues no País, além disso, 1,2 mil instituições que não são bilíngues já estão começando a oferecer programas bilíngues. Dessa maneira, faz-se necessário salientar o olhar para esse novo público que está, gradativamente, ocupando espaço como aprendizes de línguas adicionais nas Escolas de Educação Básica. Assim como para a formação dos profissionais que atuarão nesse ensino. Esta pesquisa objetiva compreender, a partir de narrativas orais, como instrumento de análise, como é o cenário de ensino de língua inglesa para *very young learners*², segundo as narrativas de professores atuantes na área. Sendo assim, busca-se evidenciar o que as narrativas das participantes revelam sobre o ensino de línguas adicionais para *very young learners* nas Escolas de Educação Básica da região, mediante às lacunas de formação, e analisar possíveis aproximações e distanciamentos entre as narrativas das participantes, que nos permitam, parcialmente, conhecer e compreender esse cenário de ensino. A metodologia desta pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como teoria analítica a abordagem narrativa de Labov (1972), (1997), Bastos (2008), Bamberg e Georgakopoulou (2008), Bamberg (2012), De Fina e Georgakopoulou (2015) e as lâminas de análise de Biar, Orton e Bastos (2021). Os dados deste estudo foram gerados a partir de entrevistas narrativas não estruturadas com participantes voluntárias, conduzidas pela pesquisadora. As entrevistas narrativas foram realizadas de forma remota, registradas em áudio e transcritas a partir dos princípios da análise da conversação de orientação textual-interativa, de acordo com as convenções de transcrição propostas por Marcuschi (1986) e Mira (2016). Os dados foram analisados conforme a abordagem de narrativas de Labov (1972), dentre outros, e as lâminas de análise de Biar, Barton e Orton (2021). Esta pesquisa justifica-se pela lacuna de formação, presente nos cursos de Letras e Pedagogia da região, para a atuação no ensino de línguas adicionais para *very young learners* nas Escolas de Educação Básica, além da escassez de produções acadêmicas de apoio para essa atuação. Os

² Equivalência: aprendizes muito jovens de línguas.

resultados do estudo indicam que o ensino de língua inglesa para crianças exige um conhecimento experiencial e acadêmico do docente que ultrapassa aquele promovido pela graduação. Além disso, experiências semelhantes sobre o ingresso no ensino de *very young learners* revelam uma necessidade de se salientar o olhar para essa problemática de formação, visando a preparar um novo profissional para esse público.

Palavras-Chaves: Aprendizagem de línguas adicionais na primeira infância. Ensino de *very young learners* nas Escolas de Educação Básica. Ensino de inglês para crianças no Brasil. Narrativas de professores de inglês para crianças no Brasil.

ABSTRACT

The teaching of additional languages in early childhood, especially the English, in regular schools, has been developing exponentially. Data from the Brazilian Association of Bilingual Education (ABEBI) suggest that, in the recent decades, it is estimated a growth of 6 to 10% of bilingual institutions in the country, in addition, 1,200 institutions that are not bilingual are already starting to offer bilingual programs. That way, it is necessary to emphasize the look at this new audience that is gradually taking up space as additional language learners in regular schools. As well as for the training of professionals who will work with this new audience. This research aims to understand, from oral narratives, as an instrument of analysis, what the English language teaching scenario is like for very young learners, according to the narratives of teachers working in the area. Therefore, we seek to highlight what the narratives of the participants reveals about the teaching of additional languages for very young learners in regular schools of the region, considering the gaps of learning of the graduation course, and to analyze possible similarities and differences between the narratives of the participants, that allow us, partially, to know and understand this teaching scenario. The methodology of this research is qualitative, having as analytical theory the narrative approach of Labov (1972), (1997), Bastos (2008), Bamberg and Georgakopoulou (2008), Bamberg (2012), De Fina and Georgakopoulou (2015) and the analysis slides by Biar, Orton and Bastos (2021). The data for this study were generated from unstructured narrative interviews with voluntary participants, conducted by the researcher. The narrative interviews were conducted remotely, recorded in audio and transcribed based on the principles of textual-interactive oriented conversation analysis, according to the transcription conventions proposed by Marcuschi (1986) and Mira (2016). The data were analyzed according to the narrative approach of Labov (1972), among others, and the analysis slides of Biar, Barton and Orton (2021). This research is justified by the gaps of learning how to teach additional languages for very young learners in regular schools, present in the Letters and Pedagogy courses of the region, in addition to the scarcity of academic productions to support this teaching. The results of the study indicate that the teaching of English language to children requires an experiential and academic knowledge of the teacher that goes beyond that promoted by graduation. In addition, similar experiences regarding the entry into teaching of very young learners reveal a need to emphasize

the look at this training issue, in order to prepare a new professional for this new audience.

Keywords: Additional language learning in Early Childhood. Teaching very young learners in Basic Education Schools. Teaching English to Children in Brazil. Narratives of English teachers for children in Brazil.

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 – Joana 1	84
Excerto 2 – Joana 2	85
Excerto 3 – Joana 3	88
Excerto 4 – Joana 4	90
Excerto 5 – Joana 5	91
Excerto 6 – Joana 6	92
Excerto 7 – Joana 7	94
Excerto 8 – Joana 8	95
Excerto 9 – Joana 9	96
Excerto 10 – Maiara 1	99
Excerto 11 – Maiara 2	102
Excerto 12 – Maiara 3	104
Excerto 13 – Maiara 4	105
Excerto 14 – Maiara 5	108
Excerto 15 – Maiara 6	110
Excerto 16 – Maiara 7	111
Excerto 17 – Maiara 8	113
Excerto 18 – Maiara 9	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Funções das aulas de línguas adicionais nas escolas de Educação Básica	33
Figura 2 – Educação Bilíngue no Brasil	44
Figura 3 – Diagrama das lâminas de análise de narrativas.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das participantes	82
Quadro 2 – Sumarização das narrativas das participantes sobre o cenário de ensino de very young learners, em Escolas de Educação Básica, da região metropolitana de Porto Alegre (RS)	119

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i> ³
CNE	Conselho Nacional de Educação
L1	Primeira língua – língua materna
L2	Segunda língua – língua adicional
LA	Língua adicional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PBL	<i>Project Based-Learning</i> ⁴
VYL	<i>Very young learners</i> ⁵ (estudantes de Inglês de 3 – 7 anos)
YL	<i>Young learners</i> ⁶ (estudantes de Inglês de 7 – 10 anos)

³ Equivalência: ensino de conteúdo e língua de forma integrada.
⁴ Equivalência: aprendizagem baseada em projetos pedagógicos.
⁵ Equivalência: aprendizes muito jovens de línguas.
⁶ Equivalência: jovens aprendizes de línguas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 UM BREVE OLHAR HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	27
2.1 Histórico do ensino de línguas adicionais na Escola de Educação Básica Brasileira e concepções de língua.....	27
2.2 Por que ensinar línguas adicionais nas escolas de Educação Básica?	30
2.3 O cenário de ensino de língua adicional inglesa para as crianças na Escola de Educação Básica Brasileira: O Inglês na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.....	35
2.4 A formação Acadêmica de Professores de língua adicional Inglesa para crianças da Escola de Educação Básica: uma problemática atual.	39
3 ENSINO BILÍNGUE NO BRASIL	42
3.1 Escolas Bilíngues e Programas Bilíngues	45
4 OS JOVENS APRENDIZES DE LÍNGUA	49
4.1 O que a BNCC orienta sobre o ensino-aprendizagem de jovens aprendizes da Educação Infantil e níveis iniciais do Ensino Fundamental I?.....	51
4.2 Características semelhantes e distintas dos <i>Very Young Learners</i> e <i>Young Learners</i>	54
5 NARRATIVAS COMO HISTÓRIAS DE VIDA COTIDIANAS	59
5.1 Uma breve linha histórica sobre os estudos de narrativas orais	61
5.2 As categorias Labovianas de análise	62
5.3 Os estudos de narrativas orais de experiências pessoais na contemporaneidade	64
5.4 A abordagem contemporânea das narrativas.....	67
6 METODOLOGIA	71
6.1 A entrevista narrativa.....	72
6.2 As lâminas de análise	74
6.3 Perfil das participantes	78
6.4 Geração de dados	79
6.5 Participante Joana	80
6.6 Participante Maiara	81
7 ANÁLISE DE DADOS	83

7.1 Análise Joana	83
7.2 Análise Maiara	98
8 DISCUSSÃO	116
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXO A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	137
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de língua inglesa para *very young learners*, na Escola de Educação Básica, é um fenômeno ainda muito recente e que apresenta um crescimento exponencial imensurável e constante. Zilles (2006), Santos (2005), Orige (2010) salientam que, nas últimas décadas, os discursos midiáticos começaram a promover a crença de “*quanto mais cedo melhor*” em relação ao desenvolvimento da competência linguística do educando na aprendizagem e utilização da língua adicional inglesa (ZILLES, 2006). Os autores enfatizam que essa visão está alinhada à crença benevolente de que a criança, nesta faixa etária de desenvolvimento e aprendizagem, possui as capacidades neurológicas de aprendizagem mais propensas para aprender línguas adicionais com mais facilidade do que a aprendizagem de língua adicional iniciada na fase adulta.

Compreendo como crenças construções sociais e experienciais da realidade, pautadas na interação com o meio, que norteiam o sujeito à compreensão e posicionamentos sobre determinados conceitos. Barcelos (2006) alinha-se a essa compreensão de crenças como construções sociais da realidade. Para Barcelos (2006):

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Desta maneira, as crenças socializadas por veículos de comunicação diversos sobre o ensino de inglês para crianças alinham-se a premissa colocada por Zilles (2006) de que “*quanto mais cedo melhor*”. Evidencia-se que essas projeções sobre o ensino desenvolvem uma construção social dessa realidade como verídica, ainda que alguns sujeitos, os quais *creem* nessa construção social não demonstram interessar-se por comprovações científicas desses fatos. Conforme Lightbown e Spada (2006), dentre outros autores, compreende-se que o sucesso do ensino-aprendizagem de línguas em nada está direcionado a idade do aprendente, mas direciona-se a outros fatores como motivação intrínseca e externa, desenvolvimento, interação social e etc.

Battistela e Lima (2015) indicam que as crenças influenciam diretamente ou indiretamente as ações dos sujeitos. Isto é, “[...] crenças reside no fato de que elas

influenciam direta ou indiretamente a ação das pessoas” (BATTISTELA; LIMA, 2015, p. 292). Nessa perspectiva, a socialização de informações imediatas dessa era digital auxiliam na dissipação de crenças sobre diversas questões, neste caso, a aprendizagem de língua adicional na primeira infância e desenvolvem um grau de aparentar possuir uma veracidade comprovada. Deste modo, compreendo que, os pais dos aprendentes podem, porventura, ser motivados por essas crenças para escolher matricular os seus filhos mais precocemente em uma instituição que propicie o ensino de um idioma de prestígio, como língua adicional (ZILLES, 2006).

Rocha (2006) também evidencia essa crença e *pressão* pelo ensino de línguas adicionais precocemente e ancora essa crença também a uma projeção social. Segundo Rocha (2006), assim compreende-se, essa crença como outra crença que complementa a primeira crença de que as crianças possuem competências neurológicas mais dispostas à aprendizagem. Conforme Rocha (2006) “a pressão por um início da aprendizagem de LE ainda na infância tem sua origem na pressuposição de que a criança tem condições de aprendê-la mais facilmente” (ROCHA, 2006, p. 73). A presente pressão pelo ensino de inglês precoce (ROCHA, 2006), a crença propagada de “*quanto mais cedo melhor*” (ZILLES, 2006), os desdobramentos eminentes da era digital, do mercantilismo, da globalização, do capitalismo, e dentre outros fatores demandaram um ensino de língua franca (língua utilizada para a comunicação de forma global) mais prematuro.

Para Peterson e Cox (2007), nunca, antes dos desdobramentos digitais, uma língua fora tão necessária para a cidadania contemporânea. Segundo as autoras, “[...] o inglês dissemina por todas as esferas das atividades sociais. Em nenhum outro tempo como agora os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço” (PETERSON; COX, 2007, p. 5).

Ainda que autores como Reilly e Ward (1997) e Scott e Ytreberg (1990) tenham indicado que as crianças, entre 3 e 7 anos de idade, ainda não reconhecem o que seria uma língua e não possuem motivações direcionadas à aprendizagem de uma nova língua, esta oferta de ensino se tornou uma situação comercial cada vez mais ocorrente.

Embora percebe-se a oferta em larga escala na grade curricular das escolas de Educação Infantil, escolas de Educação Básica Bilíngues e escolas regulares de Educação Básica nos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I, há poucos currículos de licenciaturas em Letras – Habilitação:

Português e Inglês ou Letras – Habilitação: Inglês, no Brasil, que possuem disciplinas voltadas para o ensino de língua inglesa para as crianças na Escola de Educação Básica.

Nesse contexto, que abarca uma eminente nova demanda, a presente pesquisa justifica-se pelo fato de existir uma lacuna na formação de professores, para esse nível de estudantes, nas Escolas de Educação Básica, tanto pelos cursos de licenciaturas em Letras – Habilitação: Inglês, quanto pelos cursos de Pedagogia. Para Zilles (2006) “é necessário reconhecer que existe um descompasso entre a demanda social por profissionais para atuarem nesta área, e a formação oferecida na universidade, nos cursos de Letras [...]” (ZILLES, 2006, p. 4). Além da escassez de materiais de formação sobre o ensino de *very young learners* (VYL) na Escola de Educação Básica; as experiências profissionais e acadêmicas vividas por mim, e na necessidade de compreender parcialmente o cenário de ensino de *very young learners* na Escola de Educação Básica, por meio das narrativas de profissionais que atuam na área. Busco observar os desafios, a rotina e as competências profissionais para se atuar com os *very young learners* na Escola de Educação Básica, para que possa-se delimitar, parcialmente, um cenário desse ensino.

Schlatter e Garcez (2012), assim como, Reilly e Ward (1997) e Scott e Ytreberg (1990) evidenciam o que é socialmente necessário ensinar de letramentos em línguas adicionais na Escolas de Educação Básica, em combinação do que deve-se ensinar-se de letramentos aos VYL e YL, nas aulas de línguas adicionais, para compreender como deve-se ensinar línguas adicionais aos VYL e YL nas Escola de Educação Básica. Em adição a possivelmente perceber algumas metodologias práticas pedagógicas que demonstrem uma aprendizagem e uso da língua adicional para práticas sociais em interação dentro e para fora da sala de aula, desse ensino; além das necessidades de adequação do ensino para reivindicar as futuras mudanças e adaptações na preparação dos novos profissionais pelos currículos de licenciatura.

Além disso, meu interesse por este tema de pesquisa originou-se de vivências acadêmicas e profissionais minhas, leituras acadêmicas e de mundo, minha experiência como bolsista de Iniciação Científica no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, e experiências pessoais que moldaram a minha formação profissional e levaram-me a minha presente área de atuação docente. Para Biar, Orton e Bastos (2021), “[...] em qualquer área de estudo, a definição do tema de pesquisa depende

fundamentalmente de curiosidades pessoais, preferências afetivas e arenas próprias de atuação” (BIAR, ORTON; BASTOS, 2021, p. 234).

Graduei-me em Letras – Habilitação: Inglês, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, no ano de 2020, e, desde 2018, atuo no ensino de *very young learners* (VYL) (crianças em idades entre 3 e 7 anos) e *young learners* (YL) (crianças em idades entre 7 e 10 anos) (REILLY; WARD, 1997), em currículos regulares e currículos bilíngues de escolas de Educação Básica privadas, localizadas na região metropolitana de Porto Alegre (RS).

Ainda na graduação, em 2018, tive o meu primeiro contato com o ensino de VYL e YL a partir de uma oportunidade de estágio não obrigatório em uma escola regular privada de Educação Básica grande reconhecimento no território metropolitano de Porto Alegre (RS). Naquele ano, ainda que eu já tivesse cursado as disciplinas destinadas ao planejamento de aulas, rotinas de sala de aula, gramática da língua inglesa e planejamento por projetos pedagógicos (*Project Based Learning – PBL*⁷), experienciei muita dificuldade em planejar e ministrar aulas para os VYL. As turmas de três a quatro anos e cinco anos de idade foram aquelas com as quais vivenciei maiores dificuldades e angústias para a organização de uma aula, em que os educandos, conforme Schlatter e Garcez (2012), conseguissem demonstrar a utilização do conhecimento desenvolvido em aula, no momento da interação em sala de aula, e para além desse evento social, que cumprisse o determinado tempo da aula e que motivasse os alunos a manter a sua atenção e engajamento nas atividades propostas para uma consolidação e efetividade do ensino-aprendizagem da língua alvo para práticas sociais no presente.

As minhas aulas possuíam duração de quarenta e cinco minutos e ocorriam uma vez por semana. Eu possuía seis turmas, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (1º ano - 5º ano): uma turma de cada faixa etária e nível de aprendizagem. Uma turma de três – quatro anos (PRÉ I); uma turma de cinco anos (PRÉ II); uma turma de seis anos (1º ano do Ensino Fundamental); uma turma de sete – oito anos (2º ano do Ensino Fundamental); uma turma de oito – nove anos (3º ano do Ensino Fundamental); e uma turma de nove – dez anos (4º ano do Ensino Fundamental).

⁷ *Project Based Learning (PBL)* ou Aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que tem como objetivo associar o aprender e o fazer, por meio de tarefas colaborativas de aprendizagem e construtivas que resultem em um produto final desta aprendizagem.

Eu conseguia, efetivamente, realizar um planejamento para os *YL*, entre oito e dez anos de idade, porque eles já haviam desenvolvido a competência da leitura e escrita. No entanto, todas as vezes em que adentrava na elaboração do planejamento para os *VYL* da Educação Infantil (PRÉ I e PRÉ II), e os *VYL* do primeiro ano do Ensino Fundamental I, que estavam em processo de alfabetização na língua materna, eu passava dias e horas construindo um planejamento como eu havia aprendido, para estudantes que já possuem a competência leitora e escrita, e não conseguia estabelecer um engajamento e efetividade para o planejamento ao aplicá-lo em minhas turmas. Eu não sabia como trabalhar com estudantes que não tinham a competência leitora e escrita já desenvolvida, uma vez que os currículos dos cursos de licenciaturas em Letras, da região metropolitana de Porto Alegre (RS), nos preparam para trabalhar nos níveis de Ensino Fundamental II (5º ano – 9º ano) e Ensino Médio, assim, “os cursos de Letras, em geral, organizam seus currículos de modo que preparem seus acadêmicos para lecionar crianças a partir da 6ª série (6º ano atualmente)” (ORIGE, 2010, p. 12).

Por isso, durante os primeiros anos de atuação com esse público-alvo, a minha experiência foi muito frustrante. Ainda que a escola e as famílias dissessem que os alunos estavam aprendendo, que demonstravam conhecimento de certos vocábulos e cantavam algumas músicas em suas residências, eu sabia que não estava promovendo um ensino de qualidade da maneira como eu desejava e aprendi em minha graduação. Com os *young learners*, eu sentia um pouco mais de segurança, pois eu trabalhava da forma como aprendi na graduação para os níveis de Ensino Fundamental II. Ainda que demonstrasse um resultado e eu me sentisse confortável, naquele momento, eu já percebia que o meu planejamento e ensino necessitavam de uma adaptação para a faixa etária que eu estava ensinando.

Hoje, após vastos estudos na área de autores como Reilly e Ward (1997), Scott e Ytreberg (1990), Craidy (2001), Santos (2005), Santos (2009), dentre outros, reconheço que eu precisava capacitar muito a minha prática e não somente adaptar o meu ensino para os *very young learners*. Mas, sim, buscar promover uma aprendizagem, considerando as particularidades, necessidades, motivações e interesses de cada grupo e ano/série de aprendizagem.

Para resolver esta angústia em relação ao meu ensino, passei o ano de 2018 lendo periódicos, artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e livros que tivessem o ensino de *very young learners* e *young learners* como temática e, assim,

consegui me sentir um pouco mais preparada e confortável para promover esse ensino.

Em 2019, a UNISINOS ofereceu a disciplina de seminário avançado em Letras: *Teaching english to children*⁸, ministrada pela Prof. Ma. Aline Jaeger. A disciplina trazia um aparato de experiências profissionais da professora durante a sua atuação como docente de língua inglesa para *very young learners* e *young learners*, materiais, leituras e estudos avançados sobre metodologias de ensino para crianças e os principais teóricos que desenvolvem estudos na área. Todavia, esses conteúdos socializavam saberes sobre a aprendizagem das crianças em fase de pré-alfabetização, o que compete a faixa etária, como a exploração dos sentidos e do *brincar* e envolver-se em demasiadas experiências como recursos pedagógicos, e não sobre o ensino de língua inglesa para crianças. Uma vez que evidenciado pela professora a escassez de pesquisas científicas na área, voltadas ao ensino de *very young learners*, nas Escolas de Educação Básica. A docente ensinava como adaptar estes conhecimentos adquiridos para a prática no ensino da língua inglesa para crianças. Na disciplina, obtive a oportunidade de realizar atividades práticas que enriqueceram a minha atuação profissional e me fizeram repensar e reavaliar a minha prática para promover o ensino de qualidade que eu desejava, por meio de leituras e discussões exploratórias.

Posteriormente, realizei os cursos MOOCS de extensão *English in Early Childhood*⁹, promovido, de forma remota, pela sede da British Council, da Inglaterra, para conhecer melhor as estratégias e metodologias em relação ao ensino deste grupo específico e o curso *Teaching Phonics in Early Childhood*¹⁰, promovido pela Universidade de Tecnologia Queensland, da Austrália. E, conforme buscava estes conhecimentos, fui reconhecendo pontos positivos e pontos negativos que necessitavam de readaptação em minha prática até o momento em questão, a fim de engrandecer a qualidade e efetividade do meu ensino.

Atuei, nessa primeira Escola de Educação Básica, inicialmente como estagiária e, depois, como docente efetivada, lecionando nos mesmos níveis de ensino em que eu comecei em 2018, até fevereiro de 2021.

⁸ Equivalência: Ensinando inglês para crianças.

⁹ Equivalência: Inglês na Primeira Infância.

¹⁰ Equivalência: Ensinando Fonemas na Primeira Infância.

Em 2019, iniciei em uma escola privada de Educação Básica que promove o ensino de língua inglesa em currículo bilíngue, desde a Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental II, em que permaneço, exercendo a docência, até o presente momento, atuando no ensino dos *very young learners* de seis e sete anos de idade.

Tendo em vista essas lacunas pedagógicas e de formação elucidadas, a presente nova demanda, que, em poucos anos, abarcou uma nova formação de professores e a minha narrativa pessoal, surgiu o principal questionamento desse estudo: como as narrativas de professores de Língua Inglesa para *very young learners* na Escolas de Educação Básica revelam linguisticamente e discursivamente, parcialmente, como é o cenário desse ensino na região metropolitana de Porto Alegre (RS)?

A partir dessa pergunta de pesquisa, pretende-se compreender, trazendo a luz sobre um cenário de específico de ensino, por meio das narrativas de experiências pessoais de vida orais das professoras de língua inglesa para *very young learners* participantes desse estudo, e evidenciar essas experiências de prática docente para contribuir na formação de futuros professores da área, além de pode servir como subsídios de futuras pesquisas. Sendo assim, o objetivo central deste estudo é compreender, a partir das narrativas de experiências pessoais de vida orais das participantes do estudo, o que essas narrativas revelam, do ponto de vista discursivo e linguístico, sobre a atuação profissional no ensino de VYL nas escolas de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre (RS). Ao lançar o olhar micro para o contexto de atuação das participantes e ao considerar as discussões conduzidas nesse estudo sobre a lacuna de formação profissional específica para o ensino de VYL e YL para a Escola de Educação Básica pelos cursos de licenciaturas em Letras e Pedagogia da região.

Portanto, os objetivos específicos dessa pesquisa são:

- a) Evidenciar o que as narrativas das participantes desse estudo revelam sobre o ensino de VYL na Escola de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre (RS), em relação a lacuna de formação inicial de professores;
- b) Destacar a problemática de atuação sem a formação específica;
- c) Analisar possíveis aproximações e distanciamentos entre as narrativas das participantes que nos permita delimitar um cenário de ensino para VYL na

Escola de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre (RS), tendo em vista o contexto de atuação das participantes.

A motivação para esta pesquisa parte da minha experiência profissional inicial de frustração ao deparar-me com um ensino bem diferenciado de minha expectativa, cuja qual foi estabelecida pela minha formação acadêmica. Tonelli e Furlan (2021) também reconhecem que a angústia em relação aos desafios do cenário de ensino de língua inglesa para crianças é um fenômeno recorrente. Segundo as autoras, “o contexto de ensino e aprendizagem de inglês para crianças (LIC) já é reconhecido por suas especificidades e por seus desafios, os quais podem dificultar seu planejamento e sua implementação” (TONELLI; FURLAN, 2021, p. 84).

Nesse sentido, deseja-se observar esse cenário, segundo as narrativas de experiências pessoais de vida orais de professores atuantes na área, para perceber como as narrativas revelam esse cenário e como esses docentes lidam e organizam a sua prática para um trabalho efetivo com os *very young learners* na Escola de Educação Básica, mediante à lacuna de formação presente nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia da região, que não abordam o ensino de línguas adicionais para crianças em fase de pré-alfabetização na Escola de Educação Básica. À vista disso, percebe-se o quão novo e desafiador é o cenário de ensino de Língua Inglesa para *very young learners* na Escola de Educação Básica para o professor de língua adicional inglesa ao iniciar a sua prática com esse grupo de educandos. Experiência essa que, por vezes, pode causar frustração e insegurança, assim como eu vivenciei de desejar realizar um trabalho com maestria, mas precisar ingressar prontamente sem insumos suficientes para realizar esse trabalho.

Para isso, nesse estudo foram entrevistadas duas professoras, atuantes no ensino de *very young learners* em Escolas de Educação Básica privadas da região metropolitana de Porto Alegre (RS), que foram selecionadas seguindo uma série de critérios que são destacados na metodologia do estudo. Essas participantes são identificadas ao longo da pesquisa pelos pseudônimos Joana e Maiara.

2 UM BREVE OLHAR HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

2.1 Histórico do ensino de línguas adicionais na Escola de Educação Básica Brasileira e concepções de língua

Ao longo de cinco séculos de história nacional, o Brasil multicultural sofreu várias mudanças em suas esferas sociais, cultura, política, identidades, e na língua. Em primeira estância, as línguas indígenas tornaram-se minoritárias no país, ao passo que a língua portuguesa se tornou a língua oficial da nação por meio de um longo processo de imposição do português em meio a um movimento intenso de desvalorização e apagamento das línguas indígenas e das línguas africanas faladas pelos escravizados (ASSIS, 2009). No início do século XIX, as companhias de grandes navegações e o aceite de imigrantes europeus, no intuito de substituir a mão de obra escravocrata, propiciaram novas entradas de línguas no País (BOLOGNINI; PAYER, 1996). Posteriormente, a língua francesa tornou-se uma língua de grande prestígio ao redor do mundo, o que motivou as elites brasileiras a fazerem com que as suas gerações adquirissem a língua (ASSIS, 2009). Em última estância, o crescimento da economia norte-americana, após a Segunda Guerra Mundial, o capitalismo e a globalização fizeram com que a língua inglesa conquistasse o seu espaço, como língua de prestígio, acima das demais línguas historicamente listadas.

Mesmo após anos dos desdobramentos da Segunda Guerra, a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa, como língua adicional, nas escolas públicas e privadas de Educação Básica é uma exigência recente que se consolidou somente em fevereiro de 2017, por meio da lei nº 13.415, art 5º, que institui a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. “No currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL, Lei nº 13.415, 2017). Até a sanção dessa nova lei, a lei em vigor de 1996, art 5º, instituía obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, nas escolas de Educação Básica das redes públicas e privadas de ensino. A escolha da língua a ser ensinada ficava a cargo da escola, de acordo com a disponibilidade da instituição. Dessa forma, o ensino de Língua Inglesa era opcional e concernia à administração da escola

escolher se esse ensino seria ofertado ou descartado da grade curricular. Conforme é prescrito pela lei:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL, Lei nº 9.394, 1996).

Camargo e Silva (2017) indicam que, desde 1855, data oficial que legitima o início do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, até a década passada, uma série de documentos oficiais, com propostas e direcionamentos distintos, foram desenvolvidos a cerca desse ensino. Os autores explicam que:

Desde 1855, data do início oficial do ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil, até 2017, tivemos uma série de documentos oficiais que incidiram sobre o sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, no ensino da língua inglesa das escolas regulares do país (CAMARGO; SILVA, 2017, p. 259).

A necessidade de alterações dessas leis e documentos também foi sendo demonstrada devido à presente demanda de acesso à língua adicional inglesa, estabelecida pelo crescimento da economia norte-americana, o mercado e a eminente globalização que estabeleceu o idioma como língua franca (ASSIS, 2009).

Seidlhofer (2003), Widdowson (1994), Leffa (2001), Leffa (2006), Lightbown e Spada (2006), dentre outros autores definem como língua franca o idioma que não possui um pertencimento ou nacionalidade, mas como um idioma que é adaptável a todos e ao meio em que ele é necessário para promover a comunicação. Nas palavras de Leffa (2001):

Uma língua multinacional, como o inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade. Adapta-se como um camaleão não aos interesses da Inglaterra ou dos Estados Unidos, mas aos interesses das pessoas que a falam e que podem ser do Japão, da Suíça, ou mesmo do Brasil. Pode ser a língua da Internet, da Globalização ou do capitalismo, mas não é a língua de um determinado país (LEFFA, 2001, p. 346).

Nesse sentido, a língua franca é compreendida como uma ferramenta que oportuniza a inserção consciente, autônoma e confiante e a interação competente aos meios sociais em que ela é utilizada. Assim como também discorrem os autores Schlatter e Garcez (2012) acerca do fato de que o falante, ao adquirir uma língua *adicional*, é capaz de posicionar-se confiantemente e conscientemente nos eventos

sociais em que essa língua for requisitada e que ele desejar participar. Isto é, “[...] se posicionar com segurança quando eles surgirem na sua vida em espaços de ação das quais eles podem querer participar” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 39).

Defino, neste estudo, as línguas adquiridas pelo falante como línguas adicionais, segundo a concepção de língua adicional de Schlatter e Garcez (2012), em contrapartida ao conceito de língua estrangeira (LE). Este conceito de linguagem, validado e o único utilizado durante vários anos, remetia a concepção de que o desempenho do falante não-nativo não é tão competente quanto a performance do falante nativo que possui essa língua como a sua primeira língua. Isto é, que o falante não nativo a utiliza em uma posição de interlíngua¹¹ (SELINKER, 1972), uma língua localizada entre a língua materna do falante e a língua estrangeira (língua alvo), que ele está utilizando, nunca propriamente e competentemente utilizada como o nativo. Para Lightbown e Spada (2006), a ideia de interlíngua é vindicada na suposição de que um aprendiz de línguas, em qualquer momento, em alguma sequência linguística, utilizará um sistema linguístico que não será nem a L1 (primeira língua) nem a L2 (segunda língua), mas um aparato de signos linguísticos entre as duas línguas, a língua alvo e a que o aprendiz já possui em seu repertório de linguagens. O falante de outra língua é compreendido como um falante que utiliza a língua do outro de forma menos competente para permitir a interação.

Por outro lado, o conceito de língua adicional proposto por Schlatter e Garcez (2012) elucida a LA como sendo uma segunda, terceira ou demais língua adquirida pelo falante que o possibilita atuar nos mais variados contextos sociais, por meio do ato de *adicionar/acionar* essa língua para possibilitar a interação no contexto em que ela está sendo utilizada. Para Leffa, Irala (2014) e Vargas (2020), assim como para Schlatter e Garcez (2012), a língua é adicional ao passo que o falante estabelece um pertencimento sobre ela e é capaz de adicioná-la de acordo com a sua motivação e necessidades comunicativas. Dessa maneira: “[...] a língua não é estrangeira e sim vista como outra língua no repertório de línguas do falante, que o possibilita interagir em outras situações comunicativas em que a sua língua materna o limita ou não é aceita” (VARGAS, 2020, p. 39).

Sendo assim, as línguas adicionais não são de pertencimento de nenhuma nacionalidade, mas, sim, da comunidade de falantes que utiliza o idioma para propiciar

¹¹ Conceito criado em 1972 pelo linguista Selinker e explanado na obra de Lightbown e Spada (2006): “como as línguas são aprendidas”.

a comunicação, independentemente de sua nacionalidade e de ser a sua L2 ou demais língua.

Portanto, as línguas adicionais já dispostas no repertório de linguagens do falante precisam ser convidadas à participação em sala de aula, nas aulas de línguas adicionais na escola. Assim como precisam ser exploradas no ambiente educacional, a fim de fazer com que o estudante reconheça essas línguas e as demais que ele adicionará a sua gama de linguagens como recursos essenciais ao exercer do seu direito à cidadania contemporânea. Isto é:

[...] entender que esse componente curricular tem como compromisso tratar essa nova língua como um acréscimo ao(s) repertório(s) que o educando traz para a sala de aula e como parte dos recursos necessários para fazer a vida na sua própria sociedade (LEFFA; IRALA, 2014, p. 142).

Tendo em vista essas explicações, a língua franca varia de acordo com os propósitos interacionais e o contexto comunicativo e social do qual o indivíduo está participando, ao passo que ele adiciona uma de suas línguas, dispostas em seu repertório de linguagens, para realizar as suas práticas sociais que requerem o uso dessa língua. Por isso:

Reconhecemos que essas línguas são usadas para a comunicação transnacional, isto é, muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, não sendo, portanto, possível nem relevante distinguir entre o nativo e o falante (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 37).

Sendo assim, essas línguas não possuem uma nacionalidade, pois estão à disposição dos falantes, de múltiplas nacionalidades, para exercer a cidadania contemporânea e nos possibilitar o agir no mundo, por meio da língua. Não sendo necessário classificar o nativo, o falante e os Países que possuem essa língua como língua oficial para a sua utilização e o realizar de sua função no mundo.

2.2 Por que ensinar línguas adicionais nas escolas de Educação Básica?

À vista dos desdobramentos da globalização e do estabelecimento da língua inglesa como uma língua franca e, ou, adicional, oriento o olhar para os propósitos da aquisição de uma segunda língua nas escolas de Educação Básica brasileiras. Nesse caso, a língua inglesa. A sanção da lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, art 5º,

estabeleceu a obrigatoriedade de ser oportunizada a língua inglesa nas escolas de Educação Básica públicas ou privadas, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Mas quais são os propósitos de aprender uma língua adicional na escola? Quais são os objetivos do ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas de Educação Básica? Por que as escolas privadas, nas últimas décadas, têm ofertado o ensino de língua inglesa desde a Educação Infantil, sendo que, nas escolas públicas, esse ensino é ofertado somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental?

Schlatter e Garcez (2012) discutem os propósitos de um ensino de LA nas escolas de Educação Básica. Para os autores, há um senso comum bastante firmado em nossa sociedade sobre os objetivos de um ensino-aprendizagem de LA nas escolas de Educação Básica. Esse senso comum propaga o mito de que, ao ensinar LAs nas escolas de Educação Básica, os propósitos desse ensino-aprendizagem seriam somente de formar um sujeito que possua fluência e competências comunicativas avançadas na língua alvo para utilizá-la com maestria, e isso estabelece uma expectativa irreal sobre a comunidade educativa e dos docentes que realizarão esse trabalho e sobre os alunos em relação a sua aprendizagem de LAs nas escolas de Educação Básicas. Assim, como evidencia-se no estudo realizado por Moita Lopes, em 1996, essa expectativa irreal sobre o ensino-aprendizagem de LA acabou por estigmatizar os alunos e subestimar as suas capacidades de aprendizagem e utilização da língua alvo.

Moita Lopes (1996) ressalta que, além da produção linguística desenvolvida pelos alunos não ser valorada pelos docentes e ser tratada, por vezes, como “*fanfarras*”, conforme descreve o autor, o mito propagado pelo senso comum sobre os objetivos de uma aula de LA inglesa na Educação Básica, que estabelece que os estudantes necessitem atingir um nível linguístico nativo/perfeito, também passou a ser incorporado nos discursos dos docentes. Assim, os docentes, tendenciados por esses discursos, inconscientemente passaram a subestimar as motivações e capacidades linguísticas dos educandos para a aquisição da língua adicional inglesa. Na argumentação do autor:

[...] quando fazia uma pesquisa avaliativa de um programa de ensino de inglês em escolas do município do Rio de Janeiro, percebi uma série de julgamentos por parte dos professores em relação aos alunos que me pareceu sintomáticos do inconsciente / consciente dos docentes de línguas estrangeiras (LEs) das escolas públicas: desde “Coitadinhos, são muito fraquinhos” até a frase que dá título a esta seção: “Eles não aprendem português quanto mais inglês” (MOITA LOPES, 1996, p. 64).

Entretanto, muito avançou-se desde 1996 sobre o entendimento por meio dos docentes e das instituições de ensino sobre os propósitos de um ensino de LA nas escolas de Educação Básica. Experiencia-se, atualmente, um leque de avanços relevantes que estão sendo, gradativamente, socializados com a comunidade educativa (familiares dos educandos e profissionais do ensino). Após esses novos avanços ancorados em uma gama de aparatos teóricos e práticos, como Scott e Ytreberg (1990), Zilles (2006), Queiroz (2010), Schin e Crandall (2011), Schlatter e Garcez (2012), Leffa e Irala (2014), dentre outros, compreende-se que antes de se iniciar a promoção de um ensino de LA nas escolas, os docentes e a comunidade educativa devem estar plenamente cientes dos propósitos do ensino-aprendizagem. Dessa forma, reduzem-se as expectativas sobre os educandos e possibilita um ensino relevante e significativo para o estudante, em que ele se sinta confortável em aprender e consiga estabelecer uma relação sua com a língua alvo e o seu contexto social. Nessa perspectiva, muito além de formar um falante fluente da língua alvo estudada, propósito que é direcionado para os cursos livres de línguas, o ensino-aprendizagem de LAs, nas escolas de Educação Básica, deve ser pautado para o ensino de letramentos significativos à cidadania contemporânea por meio da língua alvo. Isto é:

Promover oportunidades de letramento quer dizer fomentar a participação em eventos variados que exigem leitura e escrita, e assim o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais [...] (GARCEZ; SCHLATTER, 2012, p.41).

Para apresentar essa concepção, os autores Schlatter e Garcez (2012) utilizam de uma analogia das expectativas sociais sobre um profissional da área da Educação Física e sobre o seu ensino, e as expectativas sociais sobre o Professor de Língua Inglesa e o seu ensino. Os autores indicam que é reconhecido e aceito, pela comunidade educativa, que os propósitos do ensino de Educação Física, nas escolas de Educação Básica, é de ampliar as formas de expressão, por meio da linguagem corporal, e propiciar o ensino e a compreensão sobre a importância dos hábitos saudáveis e dos exercícios físicos para a saúde física e mental do sujeito, dentre outros objetivos, e não formar um atleta e treiná-lo para competir nas próximas olimpíadas. Entretanto, ainda que se possua socialmente uma compreensão sobre o ensino desenvolvido pelo educador físico nas escolas, ainda assim, espera-se que o professor de Língua Inglesa guie o seu ensino somente para formar um falante fluente

e competente para viajar e trabalhar em espaços nos quais utiliza-se somente a língua alvo (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Assim como o ensino das demais áreas é pautado no ensino de letramentos relevantes para a área, o ensino de LAs também deve ser compreendido e realizado desta forma. Nessa visão, é mais relevante ensinar o estudante a ler as placas escritas na língua alvo, que estão dispostas nas fachadas de lojas do seu bairro, do que decorar uma sequência de frases descontextualizadas e aprender a gramática da língua inglesa sem nenhum propósito eminente de uso. Evidencia-se que:

[...] o propósito talvez não seja primordialmente o desenvolvimento de um falante da língua inglesa que pretende atuar em espaços onde ela é dominante. Antes disso, interessa formar um cidadão apto a participar da vida social e do mundo do conhecimento que acontece também em inglês (GARCEZ; SCHLATTER, 2012, p. 41).

Por isso, e igualmente ancorados na obra de Schlatter e Garcez (2012), os autores Leffa e Irala (2014) explanam que um ponto de início para o ensino de línguas adicionais bem-sucedido na escola seria responder às questões dos alunos sobre qual é o seu papel no mundo, o que eles desejam realizar no mundo e quais os caminhos que uma educação de qualidade pode ajudá-los a percorrerem, de forma que possam alcançar os seus desejos. Nas palavras dos autores:

As perguntas sobre as quais gostaríamos que os estudantes se debruçassem, portanto, são: “Quem sou eu neste mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua que o currículo me proporciona estudar? De quem é essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo? Para que serve essa língua? Que conhecimentos essa língua encerra? O que é que eu posso fazer mais e melhor ao conhecer essa língua adicional? (LEFFA; IRALA, 2014, p. 143).

A figura a seguir ilustra o caminho que o Professor de Línguas adicionais deve considerar ao realizar o seu trabalho nas salas de aula nas escolas de Educação Básica contemporâneas, considerando tudo que é necessário construir para a formação do cidadão moderno.

Figura 1 – Funções das aulas de línguas adicionais nas escolas de Educação Básica



Fonte: Schlatter e Garcez (2012, p. 38).

O ensino, por sua vez, visando ao letramento necessário para a formação, deve partir de um tópico socialmente relevante e além dos muros da escola, ou seja, *problemas do cotidiano*, a fim de trabalhar a compreensão e solução de problemas reais. Deve-se apresentar textos na língua alvo, isto é, *textos na língua adicional*, para que, por meio desse ponto de partida, além dos alunos adquirirem vocabulário em contexto, possam ser convidados a refletir sobre o tópico criticamente e ampliar as suas visões e conexões com o mundo que também está acontecendo na língua alvo. Assim, ao desenvolver um *PBL* (uma aprendizagem baseada em problemas), o aluno amplia os seus conhecimentos linguísticos e, principalmente, sociais sobre temas relevantes que estão acontecendo no mundo e *redimensiona a sua visão do mundo* para atuar *confiantemente e criticamente*. À vista disso, atuam de forma culta nos espaços em que estão pautados esses temas sociais e, também, na língua alvo que foi utilizada como ponto de partida e língua de mediação para promover o ensino-aprendizagem. Dito isso, “[...] a justificativa para o ensino de línguas adicionais está no que elas podem oportunizar a ampliação dos espaços de participação no aqui-e-agora da sala de aula e da vida cotidiana” (GARCEZ; SCHLATTER, 2021, p. 41).

2.3 O cenário de ensino de língua adicional inglesa para as crianças na Escola de Educação Básica Brasileira: O Inglês na Educação Infantil e Ensino Fundamental I

A crescente procura, estabelecida nas últimas décadas, pelo ensino da LA inglesa para as crianças, motivada pelas novas exigências do mercado de trabalho, crenças, discursos midiáticos, condições socioeconômicas, dentre outros, demonstra a necessidade de salientarmos o olhar para este novo grupo de estudantes.

Para Forte (2010), esse ensino também foi motivado doravante a expansão das escolas de Educação Infantil privadas nas últimas décadas e a necessidade dessas instituições de ensino de oferecer um currículo com mais atividades que promovam estímulos e habilidades potencializadoras do desenvolvimento infantil, a fim de engrandecer os seus projetos pedagógicos, a qualidade do seu ensino e oferecer um diferencial aos pais. A autora explica que:

[...] tendo um panorama desenhado, a oferta de espaços para acolher crianças de zero a cinco anos cresceu e cada instituição procura oferecer as mais diversas atividades, a fim de agregar ao seu projeto pedagógico uma série de estímulos aos seus alunos – e, por que não dizer, aos pais (FORTE, 2010, p.10).

Ainda assim, autores como Pires (2004) e Queiroz e Carvalho (2010) salientam o olhar para além das crenças propagadas pelos recursos midiáticos e discursos geracionais sobre a efetividade do ensino-aprendizagem de LA iniciado na infância. Os autores evidenciam as mudanças ocasionadas no mercado de trabalho nas últimas décadas, e a exigência por uma LA, em sua maioria, o inglês, que hoje não é mais considerado um diferencial e, sim, uma necessidade para se adequar a este novo padrão que as empresas desejam. Isso influencia fortemente nas decisões dos pais, preocupados com o futuro de seus filhos, sobre matricularem as crianças em escolas que ofereçam esse ensino desde a primeira infância. Para os autores:

A mídia divulga que o mercado de trabalho vem exigindo mais e mais qualificações dos candidatos a vagas, aumentando a competição entre esses candidatos. Como consequência dessas exigências do mercado, os pais estão se preocupando com o futuro profissional de seus filhos quando ainda crianças, muitas vezes ainda nem alfabetizadas. Sendo assim, o número de pais que matriculam seus filhos, ainda crianças, em escolas que oferecem ensino de uma língua estrangeira (LE) vem aumentando constantemente (QUEIROZ; CARVALHO, 2010, p.76).

Sendo assim, uma combinação da crença sobre a efetividade do ensino-aprendizagem de LA na infância e as novas exigências do mercado de trabalho propiciaram um crescimento exponencial de escolas de Educação Infantil privadas, escolas regulares privadas e escolas bilíngues privadas que oferecem esse ensino, devido à grande demanda comercial. Os estudos de Shin e Crandall (2011, p. 2) comprovam que o ensino de Inglês obrigatório está se consolidando cada vez mais nas escolas privadas em que há a possibilidade de se optar por uma língua, uma vez que a escolha das famílias, em sua maioria, é a língua inglesa. Considerando esta nova realidade de ensino, Zilles (2006) nos apresenta uma problemática para pensarmos sobre os verdadeiros propósitos e benefícios de se ensinar uma LA na infância. A autora salienta que:

Por que ensinar idiomas estrangeiros a crianças pequenas? Para quê? Em que medida pode-se prever, na infância, quais línguas uma pessoa irá precisar no futuro, se é que isso virá de fato a acontecer? Em que medida a criança necessita dessa aprendizagem? E em que medida essa aprendizagem pode ou não contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades e aptidões (ZILLES, 2006, p.4).

Nas décadas passadas, ainda que a demanda por esse ensino fosse crescente e evidente, o conhecimento sobre ele, no contexto educacional brasileiro, ainda era muito raso. A autora explica que sempre existiu uma vasta pesquisa sobre a aquisição bilíngue, no âmbito de estudos de crianças bilíngues adquirindo a língua em suas próprias comunidades de fala e contextos sociais, mas que essas pesquisas em nada nos beneficiam para pensarmos um ensino de LA voltado para a Educação Infantil e anos iniciais, considerando que há um material bem limitado. De acordo com Zilles (2008):

[...] existe ampla atividade de pesquisa sobre aquisição bilíngue, nas comunidades que se caracterizam pelo uso efetivo de duas ou mais línguas [...]. Mas nada disso corresponde diretamente ao que entendemos por ensino de língua estrangeira na Educação Infantil, que se reveste de grande artificialismo em comparação com as experiências de aquisição das línguas efetivamente usadas em uma dada comunidade e vivenciadas pela criança em seu contexto social (ZILLES, 2008, p.4).

Ainda assim, não há nenhuma comprovação que demonstre que um bilíngue simultâneo (aprendiz que está aprendendo a sua língua materna e a LA ao mesmo tempo) ou um *early bilingual* (aprendiz que iniciou a aprendizagem de LA na infância) terá mais sucesso em sua utilização e aprendizagem do que um bilíngue tardio

(estudantes que começaram a aprender a LA na adolescência ou fase adulta) (LIGHTBOWN; SPADA, 2006).

Por esse viés, como já evidenciado na obra de Lightbown e Spada (2006), de que não há comprovação científica de que um *early bilingual* tem mais sucesso na aprendizagem e uso das línguas adicionais do que um aprendiz tardio, precisa-se considerar o que Zilles (2006) traz para nossa discussão sobre o “por que ensinar línguas adicionais para as crianças na infância?”. Quais são os propósitos e objetivos de se ensinar línguas adicionais, em instituições de ensino, na primeira infância, além do pressuposto comercial da língua, impulsionado pelo saber propagado pelos recursos midiáticos?

O benefício de um ensino-aprendizagem de LA na infância em nada está alinhado a uma facilidade de aprender línguas na infância, tendo em vista que a aprendizagem possui fortes influências da motivação do aluno para aprender em combinação com experiências momentâneas que o aluno se envolve em sua socialização com o mundo. Tremblay e Gardner (1995) explicam que a autoconfiança do aluno é o fator determinante mais importante para a motivação em aprender e utilizar a segunda língua (TREMBLAY; GARDNER, 1995). Alves (2013) salienta que a motivação é o que faz o mover do aluno e o que lhe dá sentido ao ensino: “A motivação é, então, aquilo que é susceptível de mover o indivíduo, de levá-lo a agir para atingir algo e de lhe produzir um comportamento orientado, sendo assim, motivação é um impulso que leva a ação” (ALVES, 2013, p. 15). Pensando, ainda, sobre o que leva o aluno a perceber um propósito para a sua aprendizagem, Schwartz (2014) adiciona que a “motivação é palavra que muitas vezes utilizamos na tentativa de explicar/compreender o porquê de uma ação” (SCHWARTZ, 2014, p.18).

Considerando o público-alvo do ensino-aprendizagem que estou analisando, os *very young learners* (VYL) (crianças em idades de 3 a 7 anos), deve-se considerar a fase de desenvolvimento e aprendizagem que eles se encontram. Esses educandos estão na fase de descobertas e experimentação do mundo. Eles ainda não compreendem questões abstratas como línguas e linguagem. A sua aprendizagem é pautada pela experimentação do novo e pelo desenvolvimento de competências físicas, motoras, orais, auditivas e socioemocionais, relevantes ao seu desenvolvimento como indivíduo social. Nesse sentido, eles não estão motivados a aprender uma nova língua, mas têm a sua motivação direcionada para outros

propósitos de aprendizagem pautados no desenvolvimento físico, social e emocional experienciado nessa fase de aprendizagem.

Ao considerar o perfil desses educandos, os VYL e YL, e o que eles já conseguem desenvolver com maestria e o que ainda necessitam de *andaimento*¹² para realizar, sobre a aprendizagem de línguas adicionais na primeira infância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta um ensino que não se distancie em demasia dos pilares de aprendizagem desses níveis desenvolvidos pela professora titular, mas, sim, ancore-se nesse ensino, desenvolvendo-o em língua adicional.

À vista disso, deve-se ter em mente que a motivação para a aprendizagem de línguas adicionais dos VYL e YL não é pautada no imediatismo para aprender uma língua ou de compreender os propósitos pelos quais estão aprendendo uma língua, nem de reconhecer o conceito abstrato do que é uma língua. As motivações das crianças estão relacionadas ao usual de ser criança, a brincar, se divertir, experienciar o novo, construir, criar, desenvolver atividades lúdicas que proporcionam o desenvolver de demasiadas habilidades dentro do universo do *ser criança*. Dessa maneira, o ensino de língua adicional para crianças precisa ser pautado na experiência e não no ensino de língua em si, mas partindo da *experiência* e realizando-a em língua alvo. Assim, é possível dizer que as crianças não possuem aula de língua alvo, mas são convidadas a experienciar uma aula de um certo conteúdo, ministrada na língua alvo. Isto posto, a criança aprende o conteúdo e a língua de forma integrada.

Essa metodologia de ensino de línguas adicionais é conhecida, atualmente, como *CLIL (content and language integrated learning)*¹³, ou seja, o enfoque da aula é no conteúdo, sensível a idade e ao interesse do educando, neste caso as crianças, para adquirir a língua, por meio das atividades significativas realizadas advindas daquele conteúdo.

Por exemplo, uma aula sobre a temática de alimentação saudável, em que os alunos desenvolvem uma refeição saudável em conjunto, e, dessa experiência, adquirem o conhecimento linguístico da língua alvo, em contexto, partindo do

¹² O “*scaffolding*” ou andaimento é um termo proposto por Vygotsky, em sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Lima e Fontana (2009) o processo de andaimento “consiste no processo de negociação interacional, no qual o participante mais competente primeiro acessa o nível de competência do menos competente e ajusta o tipo de ajuda necessária para a realização da tarefa ou resolução do problema”. Isto é, o processo em que o par mais competente na determinada função fornece apoio, comparado a um andaime, ao par menos competente na função até que se esse par atinja a competência e possa realizá-la com autonomia.

¹³ Equivalência: CLIL (aprendizagem integrada de conteúdo e língua).

conteúdo, e de uma ação no mundo, contextualizada, e de forma integrada é um modo de utilizar-se a metodologia *CLIL*. Nessa metodologia, é, usualmente, aplicada paralelamente a proposta didática de *PBL*, em que as aulas possuem uma sequência didática para desenvolver o conhecimento e consolidá-lo como um produto final da aprendizagem que demonstre a verificação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo das aulas. Isto é, as aulas possuem uma sequência, em que cada aula conecta-se a aula anterior para ensinar letramentos múltiplos, partindo do conteúdo, como neste exemplo, a alimentação saudável.

Essas experiências, pautadas na BNCC, desenvolvem a criatividade do educando, saberes para a solução de problemas, competências sociais e socioemocionais e dentre outros pilares da educação do século XXI para a cidadania contemporânea. Então, o papel do Professor de Língua Inglesa, como adicional, é propiciar todas essas experiências em língua adicional, tornando-se o facilitador da aprendizagem, como também reivindicava Freire (1996). Isto é, “a postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento” (BARBOSA, 2009, p. 37).

2.4 A formação Acadêmica de Professores de língua adicional Inglesa para crianças da Escola de Educação Básica: uma problemática atual.

A demanda expansiva por professores de língua adicional inglesa para *VYL* e *YL* na Escola de Educação Básica é uma realidade recorrente nas últimas décadas como já evidenciado por estudiosos como Zilles (2006), Orige (2010), dentre outros. Como já posto, o número de instituições de ensino de Educação Básica que estão optando por oportunizar currículos Bilíngues ou estão tornando-se Bilíngues, nas últimas décadas, é imensurável. Entretanto, ainda que haja uma gama farta de oportunidades para profissionais de Letras ou Pedagogos para atuarem no ensino deste novo grupo de educandos, os *VYL* e *YL*, nas Escolas de Educação Básica, há uma discrepância entre a formação acadêmica do profissional de Letras e do profissional Pedagogo e as exigências para a atuação no ensino de línguas adicionais para *YL* e *VYL* na Escola de Educação Básica.

Sobre essas exigências considera-se o desenvolvimento infantil, o que os educandos conseguem e necessitam aprender, conforme a sua idade de desenvolvimento e o que é legitimado a ser ensinado a esses grupos de educandos na Escola de Educação Básica, de acordo com a série, em que o educando se encontra, conforme Reilly e Ward (1997) e Scott e Ytreberg (1990), a BNCC, dentre outros.

Orige (2010), Zilles (2006), assim como outros autores e documentos oficiais como a BNCC, LDB, CNE, evidenciam que os currículos de licenciaturas em Letras voltam-se para a formação acadêmica de um profissional para atuar no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tendo em vista os níveis de a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II em diante. Nas explicações de Orige (2010):

A respeito da formação docente para o trabalho de LE com crianças da educação infantil e ensino fundamental, um dos principais problemas é a falta de cursos destinados a essa habilitação. Os cursos de Letras, em geral, organizam seus currículos de modo que preparem seus acadêmicos para lecionar crianças a partir da 6ª série (6º ano atualmente) (ORIGE, 2010, p. 12).

Portanto, é evidente o descompasso entre a formação acadêmica e a necessidade de atuação dos profissionais de Letras no ensino de VYL e YL nas Escolas de Educação Básicas. Zilles (2006) também argumenta que:

[...] é necessário reconhecer que existe um descompasso entre a demanda social por profissionais para atuarem nesta área, e a formação oferecida na universidade, nos cursos de Letras, destinados a formarem professores para atuar no ensino fundamental, de quinta série em diante, e não na educação infantil (ZILLES, 2006, p. 4).

Percebe-se, assim, que ainda que haja oportunidades empregatícias e uma demanda em larga escala, o Profissional de Letras necessita capacitar-se para realizar esse ensino para além da sua formação acadêmica. Já os currículos de licenciatura em Pedagogia, conforme explana Libâneo (2006), delineiam a sua formação para a formação de um profissional voltado para o ensino de letramentos múltiplos para o educando desde a educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I. Libâneo (2006), ancorado no CNE de 2006, evidencia que “[...] o curso de pedagogia se destina à formação de professores para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental [...]” (LIBÂNEO, 2006, p. 844).

Assim, considerando para quem e para a atuação em quais níveis de educação os currículos de licenciaturas em Letras e Pedagogia são delineados, questiono quem forma e como são formados os profissionais de língua adicional para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I na Escola de Educação Básica?

Esse questionamento chave, que encerra esse capítulo de linha histórica sobre o ensino de línguas adicionais na Escola de Educação Básica e o ensino de Inglês como língua adicional na Escola de Educação Básica, trazem a luz para a justificativa de se percorrer esse caminho histórico, a fim de situar parcialmente o cenário de ensino de VYL e YL na Escola de Educação Básica, mediante a essa discrepância de formação acadêmica e atuação prática. Assim, pode-se reconhecer a principal problemática e relevância desse estudo que é compreender, por meio das narrativas de experiências pessoais orais das participantes desse estudo, como esse ensino está acontecendo e como elas se sentem em relação a esse ensino, mediante essa discrepância e lacuna de formação para a atuação para que possa-se evidenciar essa necessidade de reformulação dos currículos de licenciaturas em Letras para evidenciar o ensino de VYL e YL na Escola de Educação Básica. Ao posicionar-me, ancorada em estudiosos que compreendem que o ensino de línguas adicionais (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) compete ao profissional de Letras, mas que, pode combinar saberes com os profissionais Pedagogos e com outras áreas do conhecimento para propiciar esse ensino.

3 ENSINO BILÍNGUE NO BRASIL

Muito se tem ouvido e lido sobre a *explosão* e expansão das escolas de ensino bilíngue e currículos bilíngues no país. Como já foi pontuado, não é difícil de se compreender os motivos pelas quais estas novas instituições de ensino estão conquistando cada dia mais espaço no cenário educacional brasileiro. O mito da aprendizagem precoce mais efetiva (ZILLES, 2006), a socialização dessas informações e mitos pelas mídias, a globalização, a presente cultura do imediatismo (RUSHKOFF, 2014) e a percepção da língua inglesa como uma língua de prestígio e comercial desenvolvem a premissa que faz com que essas instituições estejam crescendo mais a cada dia.

Compreendo o termo imediatismo conforme a visão de Rushkoff (2014). Rushkoff (2014) descreve o *immediatismo* como o novo *ethos* da sociedade, da era em que estamos vivendo, em que todos se atualizam a todo momento por veículos online de comunicação.

Paralelo a isso alinho-me à visão de língua de prestígio de Cavalcanti (1999). Para a autora, o prestígio diz respeito ao poder social e financeiro de um grupo social que utiliza uma língua, que a torna uma língua prestigiada e, por sua vez, escolhida para ser aprendida por elites sociais. Desenvolve-se assim o bilinguismo de elite. Isto é, o bilinguismo em que uma língua de prestígio é escolhida para ser ensinada a um grupo de educandos que possui poder aquisitivo para pagar por esse ensino. A autora adentra: “[...] os conceitos minoria x maioria e afirma que essa distinção está mais relacionada a poder [e prestígio] do que a quantidade (números), ou seja, uma maioria de excluídos significa -poder e -prestígio. Uma minoria de elite tem +poder e +prestígio” (CAVALCANTI, 1999, p. 398, em nota de rodapé).

Em consequência dessas crenças, essas instituições recebem uma maior inscrição de estudantes, pelos seus responsáveis legais, desde o berço, sobre o pressuposto que essa língua de prestígio abarca um futuro promissor de inserção social. Assim, no intuito de ofertar uma LA desde a primeira infância, as escolas intituladas *bilíngues* ou que oferecem *programas bilíngues* estão gradualmente ocupando o seu espaço no cenário educacional e conquistando o seu público progressivamente. O *Jornal Metrôpoles* (2019) registrou dados da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI) que apontam um crescimento de 6 a 10% de instituições de ensino bilíngue no País nos últimos cinco anos. Além disso, a ABEBI

estima que 1,2 mil instituições brasileiras que não são escolas bilíngues já estão começando a oferecer programas bilíngues em sua grade curricular (FILIZOLA, JORNAL METRÓPOLES, 2019). Mas o que é definido como educação/ensino bilíngue?

Wright (2015) define como educação/ensino bilíngue o uso de duas línguas para propiciar o ensino-aprendizagem como ferramenta de instrução em ambientes educacionais. Isso posto, “[...] a educação bilíngue é o uso de duas línguas para a aprendizagem e o ensino em ambientes instrucionais [...]” (WRIGHT, 2015, p. 2, tradução nossa¹⁴). Nesses contextos educacionais, as práticas de letramento são desenvolvidas nas duas línguas para fomentar a formação do cidadão bilíngue capaz de interagir socialmente, dominando cada língua e os mesmos conhecimentos, em escalas semelhantes de proficiência, nas duas línguas, nos espaços em que são requeridas (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Por isso, as instituições que oferecem o ensino bilíngue buscam desenvolver letramentos relevantes para a formação dos estudantes nas duas línguas, como instruído no capítulo anterior. Todavia, salienta-se um enfoque maior para a língua adicional (língua alvo), tendo em vista uma utilização competente da língua, por parte do educando, ao tornar-se egresso da instituição de ensino. Assim, busca-se, por meio de métodos de ensino-aprendizagem variados, a formação de um cidadão capaz de acionar/adicionar, no contexto interativo, a língua que ele desejar e que for mais adequada ao contexto, disposta em seu repertório de linguagens, orientado de competências linguísticas e conhecimentos sociais. Para Liberalli (2019):

[...] o currículo em Educação Bilíngue precisaria oferecer atividades didáticas para a imersão dos estudantes em práticas relevantes, promovendo uma aproximação com a realidade que colocasse suas potencialidades e os saberes escolares a serviço de novas formas de agir no mundo. (LIBERALLI, 2019, p. 40).

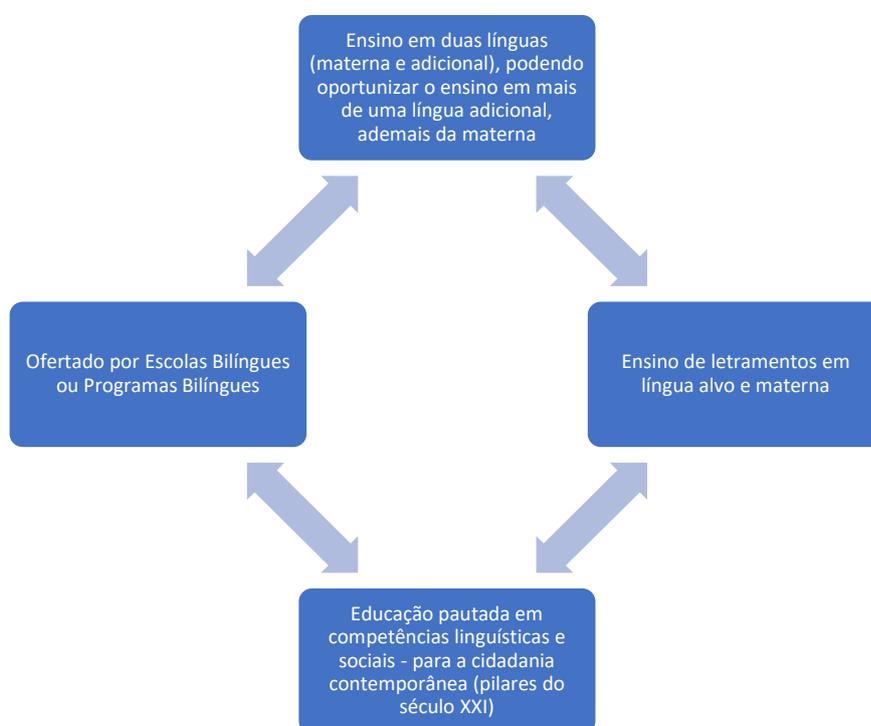
Nesse cenário, deve-se considerar, além dos motivos pelos quais são ensinadas línguas adicionais na escola, as esferas sociais que esse ensino oportuniza inserção ativa desses educandos, para além da sala de aula, e quais as oportunidades de transformação por meio desse ensino-aprendizagem que o educando poderá experimentar.

¹⁴ [...] bilingual education is the use of two languages for learning and teaching in an instructional setting [...] (WRIGHT, 2015, p. 2).

Os pilares que competem a uma educação bilíngue, colocando em pauta a oportunidade de trabalhar o ensino, nas duas línguas, de forma mais ampla e detalhada. Esse processo decorre das estruturas dos dois programas educacionais e do tempo que a instituição de ensino dedica a essas propostas pedagógicas que transcendem um ou dois períodos usuais, dispostos dentro da grade curricular das escolas de Educação Básica.

Para isso, busco, na figura a seguir, sumarizar os pilares de uma educação bilíngue:

Figura 2 – Educação Bilíngue no Brasil



Elabora pela autora (2022).

Portanto, conforme observado na figura acima, os objetivos e os pilares de uma educação bilíngue não se distanciam, em demasia, dos propósitos de ensino de línguas adicionais nas escolas de Educação Básica propostos por Schlatter e Garcez (2012) e Leffa e Irala (2014). No entanto, possuem uma carga horária estendida que beneficia maiores oportunidades de ensino de letramentos, nas duas línguas, e, principalmente, na língua alvo, por viés do tempo disponibilizado para ministrar esse ensino.

3.1 Escolas Bilíngues e Programas Bilíngues

Ainda que seja notável o crescimento gradual das escolas bilíngues nas últimas décadas, não foi suficiente para que uma nova legislação sobre esse ensino fosse elaborada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que rege o sistema educacional. Moura (2009) indica que:

Na educação infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, porém, não houve regulamentação do ensino de línguas estrangeiras. Os documentos oficiais destinados a estes níveis de ensino tratam do ensino de língua materna, assumida como português para a totalidade da população (MOURA, 2009, p. 33)

A lei que prevalece acerca de escolas bilíngues é a Lei nº 10.436, sancionada em 24 de abril de 2002, que define as instituições brasileiras que ofertam instrução e mediação em língua portuguesa e LIBRAS como *escolas bilíngues*, conforme evidencia-se no Art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

Portanto, compreende-se, de acordo com a lei, que se designam escolas bilíngues as instituições que ofertam as classes ministradas em duas ou mais línguas como forma de instrução e mediação.

Devido à falta de legislação para o ensino de línguas adicionais nos últimos anos, as instituições bilíngues, de língua portuguesa e línguas adicionais, dedicaram-se a reivindicar os seus direitos a uma legislação no Conselho Nacional de Educação (CNE). Entre essas reivindicações, foi originada a ABEBI (Associação Brasileira do Ensino Bilíngue) para servir de voz às instituições bilíngues desse recorte. Conforme o documento: “[...] com o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, o CNE passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 1).

No ano de 2020, o CNE elaborou novas diretrizes curriculares nacionais para a educação bilíngue no Brasil que foram homologadas e entraram em vigor em janeiro de 2021. Neste documento, define-se como escolas bilíngues de línguas adicionais somente as escolas que possuem um currículo único e integrado, ministrado nas duas

línguas de instrução e contemplam todas as etapas de escolarização oferecidas pela instituição de ensino, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Médio, nas duas ou mais línguas. Conforme o documento:

Art. 2º As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 20).

Além disso, para que a instituição possa apresentar-se como *bilíngue*, a instituição deverá ofertar, tanto na Educação Infantil quanto nos níveis de Ensino Fundamental I e II, uma instrução de, no mínimo, 30% do currículo e, no máximo, 50% na língua alvo. No Ensino Médio, a carga horária de instrução mínima na língua alvo é de 20% e, também, no máximo 50% (ARFELLIEM, 2021). As escolas devem, ainda, oportunizar parcialmente, ao educando, ocasiões de interação nas duas línguas em seus espaços, transcendendo a utilização das línguas na sala de aula. Dessa forma, faz-se necessário que, uma porcentagem elevada de funcionários da instituição possua conhecimento da língua alvo para transitar entre as duas línguas ao deparar-se com situações bilíngues em que o aluno requisite algo, em língua alvo, ou saiba desenvolver melhor um conteúdo de uma matéria específica, como ciências, na língua alvo, por exemplo. Elucidado, como exemplo, uma situação em que o estudante possuiu acesso ao conhecimento das partes das plantas e os seus processos para adquirir os nutrientes em língua inglesa. Se esse estudante vier a participar de uma aula de ciências que possuir o mesmo tópico e desenvolver o conteúdo em língua adicional, o professor poderia aceitar essa construção do saber e auxiliá-lo a realizá-la também na língua materna, a fim de fazer com que o aluno esteja apto a desenvolver esse saber nas duas línguas em que a aprendizagem é propiciada na instituição, de forma bilíngue. Marcelino (2009) relata que uma escola bilíngue deveria ser um espaço em que a troca de conhecimento é eminente e em que há o rompimento das fronteiras de línguas, assim justifica-se o uso de duas ou mais línguas para a mediação. Para Marcelino (2009):

A escola bilíngue deveria ser a nova concepção de escola, a partir de um mundo mais globalizado, o lugar onde a troca de conhecimento e rompimento de fronteiras ocorre. Isso por si só, justifica a necessidade de uma outra língua como veículo de instrução (MARCELINO, 2009, p. 11).

Nessa visão, as escolas bilíngues deverão oportunizar, ao educando, maneiras de transitar entre as duas línguas de mediação de forma natural e confortável.

Os programas bilíngues ou escolas com programas de carga horária estendida em língua adicional, por sua vez, são programas de imersão na língua alvo que, usualmente, possuem a instrução na língua alvo, mas atuam como uma disciplina obrigatória ou opcional dentro do currículo escolar ou como uma atividade extracurricular optativa disponibilizada pela instituição de ensino em turnos variados. Nos programas bilíngues, é necessário ofertar uma carga horária mínima de 3 horas-aula por semana, ministradas na língua alvo dentro da grade curricular da instituição. Conforme o documento oficial:

Art. 3º As Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional não se enquadram na denominação de escola bilíngue, mas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 24).

Ainda que as duas propostas se alinhem para o mesmo objetivo de formar um cidadão capaz de utilizar a língua alvo com autonomia, a fim de exercer a sua cidadania, as *escolas bilíngues* alinham-se a praticar o bilinguismo já na instituição de ensino. Para isso, possuem as instruções das aulas sendo ministradas em até 50% em língua alvo, além de desenvolver letramentos relevantes para a formação cidadã nas duas línguas. Já os *programas bilíngues* alinham o seu foco mais para a aquisição de língua, por meio da língua alvo, e letramentos relevantes para a faixa etária, ao contrário de realizar esse trabalho já praticando o bilinguismo e possuir mais horas utilizando a língua alvo como ferramenta de instrução e interação ou oportunizar ao estudante interagir na língua alvo além da sala de aula.

Em suma, os dois novos modelos de escolas, que buscam o desenvolvimento do estudante em duas ou mais línguas, não se alinham a uma proposta melhor que a outra. Como abordado anteriormente, o ensino-aprendizagem de uma língua alvo alinham-se para além dos fatores externos e internos que estabelecem o sucesso da aprendizagem. Deste modo, cabe ao educando ou aos responsáveis pelo educando optar pelo sistema de aprendizagem que mais comporta os interesses do estudo.

Por fim, neste capítulo, busco ilustrar as diferenças entre uma *escola bilíngue* e uma escola que oferta um *Programa Bilíngue* ou programa de carga horária

estendida e não vindicar qual das duas opções de ensino-aprendizagem é a melhor, tendo em vista que cada estudante aprende de uma forma diferente e que o contexto de aprendizagem e os fatores externos e internos influenciam muito no sucesso da aprendizagem e o uso da língua adicional.

4 OS JOVENS APRENDIZES DE LÍNGUA

Reilly e Ward (1997) definem, como *very young learners* de LA inglesa, os estudantes que ainda estão em fase de pré-alfabetização e que ainda não desenvolveram, em sua totalidade, a capacidade leitora. Os estudantes que se enquadram nessa classificação são os estudantes entre as faixas etárias de 3 até 7 anos de idade. Nas palavras das autoras:

“*Very young learners*” referem-se a crianças que não iniciaram a escolaridade obrigatória e ainda não começaram a ler. Isto varia de acordo com o país e significa crianças de até sete anos de idade, então consideramos os seis anos como uma média realista (REILLY; WARD, 1997, p. 2, tradução nossa).¹⁵

À vista disso, são considerados *young learners* os estudantes de LA inglesa que já passaram do início da fase de pré-alfabetização, considerando o contexto de ensino brasileiro, e já estão sendo alfabetizados e desenvolvendo a capacidade para a leitura. Esses estudantes se enquadram na faixa etária de 7 até 10 anos de idade (REILLY; WARD, 1997).

O cenário de ensino de LA inglesa para crianças, no Brasil, demonstra carecer de conhecimento e compreensão das especificidades de cada grupo, VYL e YL, como abordado nas obras de Reilly & Ward (1997), Scott & Ytreberg (1990), Shin e Crandall (2011). Para Benedetti (2009), essa carência de compreensão dos públicos infantis, para o ensino-aprendizagem de LA inglesa é, em grande parte, motivada pela falta de oficialização desse ensino no País. Para a autora, o ensino de VYL e YL ainda é tratado como *ações isoladas* que ocorrem no ambiente escolar, em relação à língua-alvo, e isso distancia ainda mais a elaboração de documentos que oficializem esse ensino e assegurem orientações específicas para o ensino desse público. Isto é:

No Brasil, diferentemente do que acontece nos países europeus, propostas em andamento caracterizam-se, em geral, em ações isoladas, já que não se tem, ainda, documentos oficiais que forneçam orientações específicas quanto à oferta de LE para crianças (BENEDETTI, 2009, 334.)

Dessa maneira, no contexto educacional brasileiro de ensino de LA inglesa para crianças, esses educandos de três a dez anos de idade permanecem sendo

¹⁵ ‘Very young learners’ refers to children who have not started compulsory schooling and have not yet started to read. This varies according the country and mean children up to the age of seven, so we have taken to six years as a realistic average (REILLY; WARD, 1997, p. 2).

consideradas como um grupo homogêneo, o que inviabiliza que o professor seja orientado a desenvolver um ensino pautado nas habilidades e competências das crianças, de acordo com a sua faixa etária.

Ainda assim, Rocha (2008) indica que, embora todas as crianças possuam semelhanças em seus perfis para a aprendizagem de LA, elas não aprendem da mesma forma. Para a autora: “[...] faz-se necessário mencionar que, embora as crianças compartilhem características no que diz respeito ao seu perfil como aprendiz de uma nova língua, elas não apresentam uma maneira uniforme de aprendê-las” (ROCHA, 2008, p. 282).

Desse modo, as crianças, ainda que compartilhem de características semelhantes em seu processo de aprendizagem de LA, não aprendem da mesma maneira. Portanto, não podem ser compreendidas e ensinadas considerando-as um grupo de estudantes homogêneo e igualitário. Por isso, é necessário evidenciar e compreender esses grupos de estudantes, no campo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças, no Brasil, à luz de suas diversidades, habilidades, competências e necessidades específicas para que se possa promover um ensino mais personalizado e efetivo para esses grupos. Assim, compreendê-los, a partir das definições de Reilly & Ward (1997) e Scott e Ytreberg (1997), dividindo-os entre VYL e YL, pode ser o ponto de partida inicial para considerar um ensino adequado e assertivo para esses grupos de aprendizes.

Para Scott & Ytreberg (1990), existe uma diferença bem considerável entre o que os VYL já conseguem realizar e o que os YL conseguem realizar. Mas, ainda que as crianças se desenvolvam de diferentes formas, assim como Rocha (2008) também pontua, algumas mais cedo, algumas mais tarde, algumas gradualmente, é possível destacar semelhanças inerentes em seu processo de aprendizagem que podem auxiliar o professor a desenvolver o seu trabalho docente. Deste modo, é indispensável conhecer e considerar essas particularidades a fim de compreendê-las melhor e dispor das mesmas ao intentar promover um ensino mais personalizado para esses grupos. Os autores indicam que:

Não é possível dizer que aos cinco anos todas as crianças conseguirão fazer x, aos sete anos todas as crianças conseguirão fazer y, ou que aos dez anos todas as crianças conseguirão fazer z. Mas é possível apontar certas

características de crianças pequenas que você deve conhecer e considerar em seu ensino (SCOTT; YTREBERG, 1990, p. 6, tradução nossa).¹⁶

À vista disso, nas próximas seções, pontuo as características mais semelhantes observáveis entre os VYL e os YL que os agrupam em conjuntos e que devem ser conhecidas pelo docente ao atuar no ensino desses dois públicos seletos, além do que a BNCC legitima para o ensino de cada faixa etária que orienta, em partes, o ensino de LA inglesa para VYL e YL em conjunto com os perfis de educandos.

4.1 O que a BNCC orienta sobre o ensino-aprendizagem de jovens aprendizes da Educação Infantil e níveis iniciais do Ensino Fundamental I?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma diretriz estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) que objetiva padronizar o ensino escolar, aproximando cultural e intelectualmente todas as regiões do território brasileiro. Essa diretriz, portanto, legitima e define as aprendizagens essenciais que todos os educandos devem acessar durante o seu percurso escolar no ensino básico.

De acordo com a BNCC (2018), o ensino-aprendizagem na Educação Infantil (educandos de 3 a 5 anos) deve ser pautado na experimentação do mundo. Isto é, em desenvolver competências observacionais, linguísticas, artísticas e lúdicas que possam instigar o desenvolvimento do educando além de prepará-lo para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental I. Segundo a BNCC (2018):

[...] os **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM, 2018, etapa Educação Infantil).

Desta maneira, o ensino-aprendizagem na Educação Infantil deve ser orientado, segundo a BNCC (2018), em seis pilares. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nesta faixa etária, os educandos de 3 a

¹⁶ It is not possible to say that at the age of five all children can do x, at the age of seven they can all do y, or that at the age of ten they can all do z. But it points out certain characteristics of young children which you should be aware of and take in account in your teaching (SCOTT; YTREBERG, 1990, p. 6).

5 anos de idade possuem a sua atenção e motivação alinhada à experimentação do novo, ao *brincar*, ao perceber e perceber-se, que é o natural de *ser criança*. Assim, as aulas de língua inglesa voltadas a esses níveis não podem ser diferentes dos propósitos centrais do ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Isso posto, trabalhar com os *very young learners*, na Educação Infantil, demanda, do professor, um conhecimento dos pilares de ensino para essa faixa etária. Os processos do ensino-aprendizagem na Educação Infantil e como anexar o ensino de língua inglesa, por meio de estratégias e metodologias de aprendizagens que sejam significativas para esse grupo, devem, portanto, respeitar os seus interesses, atenção, motivação e competências, e habilidades sensíveis a essa faixa etária de desenvolvimento.

Para os níveis de primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental I, categoria na qual também se inserem os *very young learners*, o ensino é mais orientado para as demais habilidades além da experimentação do mundo. Na etapa do Ensino Fundamental I, que compete aos VYL de 6 anos e aos YL de 7 a 10 anos de idade, o documento divide-se por áreas. As áreas são: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Ao considerar os propósitos de produção dessa pesquisa, volto o olhar para a área das linguagens. Essa área contempla as disciplinas de artes, língua portuguesa, língua inglesa e educação física.

O documento legitima que a finalidade dessa área é possibilitar ao educando o desenvolver de práticas sobre a linguagem que ampliem as suas capacidades e manifestações languageiras, em conjunto com os ensinamentos propostos pela Educação Infantil, para a atuação crítica no mundo, por meio da capacidade da linguagem, em suas variadas formas. Na BNCC (2018):

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM, 2018, etapa Ensino Fundamental).

Fica a serviço dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental I, o ingresso no mundo letrado para fomentar a autonomia e protagonismo do cidadão nas demasiadas práticas sociais que ocorrem no mundo, por meio da língua e das manifestações languageiras. Sendo assim, esses níveis devem ser pautados no ensino

de leitura e escrita, múltiplos letramentos, em conjunto com o ensino de aspectos culturais relevantes para a cidadania do sujeito. A BNCC (2018) indica que:

[...] nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM, 2018, etapa Ensino Fundamental).

Nesse sentido, cabe ao professor titular voltar a sua prática para a inserção do estudante no mundo letrado e o desenvolvimento de sua cidadania por meio da alfabetização e dos múltiplos letramentos. Por sua vez, cabe ao professor de língua inglesa o ato de adentrar e expor a língua inglesa como parte estruturante desse processo para ampliar ainda mais as oportunidades de atuação do estudante nas estruturas sociais; além de fazer com que eles reconheçam as práticas que se desenvolvem, devido ao acesso à língua alvo. No documento:

Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM, 2018, etapa Ensino Fundamental).

Ainda que a BNCC não possua um direcionamento exclusivo para o ensino de língua inglesa na Educação Infantil e nos níveis iniciais do Ensino Fundamental I, o professor de língua inglesa para *very young learners* e *young learners* precisa primeiramente reconhecer quem é o seu público-alvo, o que o ensino para esse público alvo promove e tem por objetivo, para que ele possa, então, compreender o que estão estudando, em que fase de desenvolvimento educacional eles estão, o que já sabem e o que ainda estão construindo por meio de mediação. Dessa forma, o docente poderá pensar a sua prática com um olhar voltado para as especificidades do público, a fim de promover um ensino-aprendizagem mais direcionado e efetivo. Por isso, além de se apreender o legitimado pela BNCC (2018) acerca do que o ensino de crianças matriculadas na Educação Infantil e nos níveis iniciais do Ensino Fundamental I deve ser pautado, há algumas características semelhantes e distintas entre os *very young learners* e os *young learners* que devem ser observadas e

consideradas, pelo professor, para alinhar a sua prática com maestria para esse público.

4.2 Características semelhantes e distintas dos *Very Young Learners* e *Young Learners*

Nas obras de Scott e Ytreberg (1990), e Reilly e Ward (1997) são discutidas algumas características semelhantes que podem ser observadas no ensino-aprendizagem de LA inglesa, para estes grupos, e em seu desenvolvimento como estudantes e como crianças.

Para Scott e Ytreberg (1990), os *YL* são crianças mais maduras que dispõem de um lado infantil e um lado mais adulto em combinação. Isto é, “[...] são relativamente maduras com um lado adulto e um lado infantil” (SCOTT; YTREBERG, 1990, p. 8). Sendo assim, dentre as características mais notáveis dos *YL* está a sua forma de ver o mundo. Os *YL* já desenvolveram uma primeira forma de ver o mundo, ao passo que já diferem o real e o fictício, diferentemente dos *VYL*, em que essa divisão ainda não é tão notável. Eles percebem o tempo e questionam sobre ele e se ancoram mais no *mundo falado*, em contrapartida ao de executar uma gama de gestos como os *VYL*. Os *YL* são assertivos ao conversar sobre o que eles gostam e o que eles não gostam e necessitam que o adulto reconheça e valide os seus gostos pessoais. Eles já conseguem tomar decisões e percebem as decisões que o professor estabelece na sala de aula e já são capazes de trabalhar em grupos e aprender com o contato com o outro.

Ao perceber essas especificidades dos *YL*, deve-se observar as particularidades dos *VYL*, em contrapartida ao que eles já conseguem e ainda não conseguem fazer, que já é realizado com propriedade pelos *YL*. Deste modo, e considerando que esta pesquisa salienta o olhar para o ensino de *very young learners*, darei um enfoque maior, nesta seção para eles, a fim de perceber as diferenças deles em relação aos *YL*. Além disso, considerarei as aulas de LA inglesa, que é o ambiente de estudo desta pesquisa.

Dentre as características mais comuns dos *very young learners*, para os autores, estão: a utilização da imaginação em larga escala, o ato de *play pretend*¹⁷;

¹⁷ Equivalência: faz alusão ao ato imaginativo de brincar de “faz de conta”, ou seja, de performar uma atividade “fingindo” (tradução nossa).

uma gama de performar de gestos para demonstrar ou solicitar algo, compreender ordens diretas e em sequência lógica como, por exemplo, frases de sintaxe curtas e ordens enumeradas como 1) guardar os brinquedos, 2) depois ir para o intervalo; reconhecer entonações da língua materna e adicional; elaborar planos de curto prazo; contar uma história curta sobre o que eles ouviram e assistiram ou sobre o que eles estão fazendo; e um período curto de concentração.

Tendo em vista essas particularidades, em uma sala de LA inglesa para VYL, o professor deve compreender que as ordens devem ser diretas e que ele deve selecionar e utilizar de vocábulos mais direcionadores e organizá-los em uma sequência lógica, ou seja, ação por ação, passo a passo, por exemplo: 1) *Get your pencil*, 2) *Paint the flower*, 3) *Get your scissors*, 4) *Cut the flower*,¹⁸ para que os alunos compreendam a ordem em que eles devem realizar as ações e performem a atividade sem que seja necessário recorrer a língua materna, devido ao excesso de vocabulário utilizado para orientar os estudantes. Além disso, o professor precisa compreender que o tempo de concentração dos estudantes será limitado. Então, além dele selecionar vocábulos mais direcionadores, o professor deve promover atividades mais lúdicas, em que o aluno possua vários passos pequenos para completar ou trazer diversas atividades, a fim dele se manter motivado e concentrado em realizar aquela atividade.

É importante também considerar rotinas diárias como uma parte necessária e que orienta o processo de aprendizagem dos VYL. As crianças, nessa faixa etária, compreendem mais facilmente ordens diretas, em língua alvo, e necessitam perceber uma sequenciação entre as ações realizadas no seu dia a dia e em uma atividade. Elas precisam perceber essa sequência na ordem, em que as ações e atividades ocorrem em sua sala de aula, durante a aula, assim como as atividades acontecem em outras esferas de sua vida, para sentirem-se seguras e confortáveis durante o processo de aprendizagem (SCOTT e YTREBERG, 1990, p. 7). Os autores determinam que as crianças, dessa faixa etária, já reconhecem que o mundo é organizado segundo regras e ordens, ainda que nem sempre elas compreendam essas determinações. Reconhecem que elas fazem parte da nossa organização social e devem ser respeitadas e seguidas. E essas regras e organizações, por sua vez, amparam o desenvolvimento do sentimento de segurança nos VYL. Assim: “Elas

¹⁸ Equivalência: 1) Pegue o seu lápis, 2) Pinte a flor, 3) Pegue a sua tesoura, 3) Recorte a flor.

sabem que o mundo é governado por regras. Elas podem nem sempre entender as regras, mas elas sabem que elas estão lá para serem obedecidas, e as regras ajudam-nas a nutrir o sentimento de segurança” (SCOTT; YTREBERG, 1990, p. 7, tradução nossa).¹⁹ Por isso, é preciso organizar a aula com um cumprimento ou música que as crianças cantam em todo início de aula, uma ordem específica para pegar e guardar os materiais, uma forma de orientar as atividades e concluí-las e uma forma de Finalizar a aula com um cumprimento ou música e organizar essas ações de uma maneira que elas se repitam todos os dias, na mesma ordem, e que as crianças possam perceber a sequenciação em que elas acontecem. Além de desenvolver um sentimento de segurança na criança, auxiliam o docente a deter o domínio da turma e garantir que os propósitos da aula sejam atingidos. Ao passo que, após terminar a canção de início da aula, os alunos já se prepararão para buscar os seus materiais, compreendendo que a aula de LA inglesa acontece desse modo todos os dias. E, ao final da conclusão das atividades, eles já se organizarão para guardar os seus materiais e esperar a canção ou atividade de conclusão da aula.

Além disso, nessa faixa etária, o mundo imaginativo está bastante aflorado. Portanto, teatros, fantasias, fantoches, brincadeiras, jogos e atividades lúdicas podem ter um efeito muito positivo como objetos de ensino. Scott e Ytreberg (1990) argumentam que a criança, nessa faixa etária, aprende com mais facilidade e internaliza melhor os conhecimentos estudados quando ela está se divertindo e aproveitando a atividade. Ao passo que o natural de ser criança é o brincar, quando a criança se sente confortável ao realizar uma atividade e está aproveitando esse momento, essa atividade torna-se agradável para a criança e desenvolve um ambiente educacional, em que ela se diverte, conforme aprende, e, por conseguinte, sente-se mais motivada a aprender. Segundo os autores: “Crianças pequenas amam brincar e aprendem melhor quando elas estão se divertindo. Mas, elas também levam a sério as atividades e gostam de pensar que o que elas estão fazendo é um ‘trabalho real’” (SCOTT; YTREBERG, 1990, p. 8, tradução nossa)²⁰.

Por isso, por meio de atividades lúdicas, além da criança estar se divertindo e, dessa maneira, a aula se tornar mais atrativa e efetiva, ela considera essa atividade

¹⁹ They know the world is governed by rules. They may not always understand the rules, but they know that they are there to be obeyed, and the rules help to nurture a feeling of security.

²⁰ Young children love to play and learn best when they are enjoying themselves. But they also take themselves seriously and like to think that what they are doing is ‘real’ work.

como um processo *real* para a sua aprendizagem, ou seja, um trabalho *importante*, o que a faz se dedicar para a atividade e internalizar os saberes propostos pela atividade. Entretanto, é necessário, de acordo com os propósitos da atividade, delimitar a linha entre o imaginativo e o verdadeiro porque os VYL ainda possuem dificuldades em perceber essa linha e separar os dois mundos, isto é, “crianças pequenas as vezes têm dificuldades em reconhecer o que é um fato e o que é ficção. A linha divisória entre o mundo real e o mundo imaginativo não é clara” (SCOTT, YTREBERG, 1990, p7, tradução nossa)²¹.

Por fim, os autores nos trazem que, além de considerar e compreender essas similaridades, os VYL possuem atitudes positivas em relação à sua aprendizagem, sobre todos os aspectos linguísticos, cognitivos, físicos, socioemocionais etc., ainda que não possuam uma motivação direcionada para a aprendizagem da língua inglesa em si, mas para a realização das atividades propostas que os interessem e faça-os perceber que eles estão realizando um trabalho *real*. Deste modo, o ato de elogiar uma produção os faz reconhecer que eles estão produzindo algo relevante. Sendo assim:

Crianças pequenas são entusiasmadas e positivas sobre a sua aprendizagem. Todos nós podemos perceber que estamos realizando algo bem e tendo sucesso em algo ao sermos elogiados por fazê-lo, e isso é especialmente verdadeiro para crianças pequenas (SCOTT; YTREBERG, 1990, p. 8, tradução nossa).²²

Entretanto, o ato de elogiar deve ser pautado em elogios reais, ou seja, que tenham relação às situações reais de interação, que possam motivar o aluno a desenvolver ainda mais os seus conhecimentos, e não elogios que permanecem somente dentro do ambiente escolar como uma rasa avaliação dizendo: “*desenho bonito*”. Percebe-se, portanto, que esse tipo de elogio raso pode fazer com que o aluno realize uma atividade somente para ser elogiado e não pela construção que a atividade proporciona para si e engrandecimento de suas competências e habilidades. Morin (2019) indica que, além de elogios rasos e não efetivos, elogios em larga escala podem soar não sinceros e, ao perceberem a não sinceridade dos elogios ditos pelo

²¹ Young children sometimes have difficulty in knowing what is fact and what is fiction. The dividing line between the real world and the imaginary world is not clear.

²² Young children are enthusiastic and positive about learning. We can all thrive on doing well and being praised for what we do, and this is especially true for young children.

professor, como automáticos para mudar para a próxima atividade, a credibilidade do docente no relacionamento com os alunos e a confiança deles no professor podem ser prejudicadas. Assim:

Os alunos sabem quando você não está sendo sincero. Na verdade, a falta de sinceridade pode prejudicar sua credibilidade e seu relacionamento com eles. Isso pode fazer os alunos se perguntarem se você não é capaz de reconhecer seus pontos fortes (MORIN, 2019, p. 2).²³

Isto posto, o ato de elogiar, assim como todas as outras especificidades listadas, deve também ser moderado e mediado pelo professor, a fim de surtir um efeito positivo no ensino e não ser utilizado como uma ferramenta de encerramento de atividades automática.

Por fim, nesta seção, busco evidenciar as diferenças mais observáveis sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos YL e dos VYL. À vista que, nesta pesquisa, evidencio o ensino-aprendizagem dos VYL, segundo à necessidade mais eminente de compreender as particularidades do ensino para esse grupo, por meio das narrativas dos professores atuantes nesse ensino, a fim de entender a melhor forma de promover um ensino mais assertivo para os educandos que ainda estão em fase de pré-alfabetização.

²³ Students know when you're not being sincere. In fact, insincerity may damage your credibility and your relationship with them. It can make students wonder if you're not able to recognize their strengths.

5 NARRATIVAS COMO HISTÓRIAS DE VIDA COTIDIANAS

O ato de contar histórias é uma prática inerente à atividade humana. Desde quando começamos a interagir com o mundo, das mais variadas formas e em distintos eventos e ambientes sociais, compartilhamos e narramos fatos sobre as nossas vidas. Para Biar, Orton e Bastos (2021), o ato de contar histórias talvez seja a forma mais básica de organizar eventos discursivamente. Isto é:

A Análise de Narrativa nasce como uma ramificação dos estudos da interação: dentre outras possibilidades de delimitação de escopo, nosso “galho” abriga especificamente momentos da vida em sociedade em que cooperamos para isto que talvez seja a prática mais básica de se organizar discursivamente a experiência humana: contar histórias (BIAR, ORTON; BASTOS, 2021, p. 232).

Por mais corriqueiros que esses fatos possam ser, ocasionalmente, quando narrados, demonstram facetas de nossas múltiplas identidades e dos papéis sociais que assumimos ao relacionarmos-nos com o meio social, nos mais variados eventos. Alinhamo-nos, nesta pesquisa, nas visões de identidades de Moita Lopes (2002), Hall (2006), Hall (2014) e Berlatto (2009), em que somos sujeitos com múltiplas identidades performativas dentro de nós mesmos, que variam e emergem conforme o contexto social em que estamos atuando no momento e se constroem e reconstroem-se ao longo de toda a vida do sujeito. Para Hall (2006) “as perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado, por sua vez, a existência de um ‘eu’ inevitavelmente performativo” (HALL, 2006, p. 103).²⁴

Para Bamberg (2012), assim como para Biar, Orton e Bastos (2021), a narrativa desenvolve-se como um conceito-chave na evolução humana, pela qual os sujeitos socializam informações sobre si mesmos e se constroem como indivíduos no espaço-tempo em que estão inseridos, e, assim, interagem socialmente. Isto é:

[...] como a construção de personagens no espaço e no tempo, ou histórias (culturais), particularidades e temas de vida [...] que podem servir as funções de andaimes para a socialização social, e vive para ser vivido [...] ancora a

²⁴ Se o leitor se interessar mais por identidades sugiro a leitura dos seguintes títulos: A identidade cultural na pós modernidade (HALL, 2006), Identidade e diferença (HALL, 2014), Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula (MOITA LOPES, 2002) e A construção da identidade social (BERLATTO, 2014).

narrativa como um conceito-chave na evolução humana (BAMBERG, 2012, p. 204, tradução nossa).²⁵

Sendo assim, ao narramos histórias, apresentamos ao nosso interlocutor, por meio do ambiente narrativo, disposto na história narrada, qual o papel social e identidade que foi assumida por nós, nesse evento memorado, naquele determinado espaço no tempo. Bastos (2008) considera que, ao contarmos histórias, apresentamos algumas *dimensões* de quem somos ou de quem nós já fomos no espaço-tempo em que a ação ocorreu, por meio do evento memorado, nesse universo narrativo elaborado por nós para compartilhar essas histórias. Isto posto, “ao criar um universo narrativo, estamos necessariamente mostrando quem somos, ou, pelo menos, algumas dimensões de quem somos” (BASTOS, 2008, p.97). Ao citar essas dimensões retomo essa visão mais contemporânea e socioconstrutivista de identidade, a qual nos alinho-me de Moita Lopes (2002), Hall (2006), Hall (2014) e Berlatto (2009), como evidenciado anteriormente.

Desta maneira, ao contarmos histórias, estamos, além de interagir socialmente, nos construindo como sujeitos e apresentando para o mundo algumas facetas de quem nós somos e papéis que assumimos em determinado evento no tempo.

É notável que não há culturas ou sociedades que não tenham contado histórias e compartilhado, por meio delas, dimensões de sua cultura, visão de mundo e experiências. Importantes registros de civilizações antigas e acontecimentos históricos notórios são estudados, a partir de narrativas escritas em diários, registros e produções literárias que nos possibilitam compreender as organizações sociais de uma sociedade em determinado espaço de tempo. À vista disso, as demasiadas produções literárias, registros, diários, cartas enviadas e dentre outros nos proporcionam, por meio da narrativa escrita, compreender o mundo e o posicionamento identitário e discursivo destes narradores em relação à esta realidade e atuação social.

²⁵ [...] the construction of characters in space and time, or particular (cultural) storylines and life themes [...] which may serve the functions of scaffolds for socialization and lives to-be-lived, stronger versions of the exceptionality thesis anchor narrative as a key concept in human evolution (BAMBERG, 2012, p. 204).

Desta forma, dizer-se que nós nos construímos socialmente, através de nossas narrativas sobre às nossas experiências, e assim, através delas, apresentamos dimensões de nossas múltiplas identidades.

5.1 Uma breve linha histórica sobre os estudos de narrativas orais

Nesta seção proponho-me a delinear, de forma breve, uma linha histórica do estudo de narrativas, partindo da visão de Labov (1972), Labov (1997), pioneiro nos estudos de narrativa até os cientistas contemporâneos que visito como aparato teórico para a produção desta obra. São eles Ochs e Capps (1997), Ochs e Capps (2001), Georgakopoulou (2007), Bastos (2008) Bamberg e Georgakopoulou (2012), De Fina e Georgakopoulou (2015), Biar, Orton e Bastos (2021), etc.

Em sua obra pioneira de 1972, o sociolinguista Labov, interessado em compreender a organização estrutural de uma narrativa oral de experiência pessoal, questionava os seus participantes sobre eventos passados que os motivassem a narrar sobre esses eventos. Para ele, as narrativas são formas de recapitular experiências passadas, que possuem uma ordem e organização delimitada em sua estrutura, que permite que o interlocutor compreenda este evento, sobre uma percepção estrutural e de acordo com a maneira que o falante deseja se apresentar, neste evento e como o falante deseja que este evento seja visualizado pelo interlocutor. Para Labov “a narrativa, então, é apenas uma forma de recapitular essa experiência passada: as frases são caracteristicamente ordenadas em uma sequência temporal [...]” (LABOV, 1972, p.360, tradução nossa)²⁶. Portanto, pode-se dizer que a narrativa seja uma forma de recapitular experiências passadas, através de uma ordem enunciativa e sequencial psíquica, inerente ao falante e conhecida por todos os interagentes de uma determinada comunidade linguística, e sociedade, e, assim, inconsciente a esses falantes. Labov (1972) define que: “Nós definimos narrativa como um método de recapitulação de experiências passadas, combinando estruturas verbais com a sequência de eventos que (é deduzida) realmente ocorreram” (LABOV, 1972, p. 359, tradução nossa)²⁷.

²⁶ Narrative, then, is only a way of recapitulating this past experience: the clauses are characteristically ordered in a temporal sequence [...]” (LABOV, 1972, p.360).

²⁷ we define narrative as one method of recapitulating past experience by matching verbal clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred (LABOV, 1972, p. 359).

Labov (1972) descreveu essa estrutura de narrativa sobre as respectivas categorias desenvolvidas por ele: *resumo*, *orientação*, *ação complicadora*, *resolução*, *avaliação* e *coda*. Essas categorias demonstram, por meio dessa ordem característica, a sequenciação temporal, circunstâncias, participantes, espaço-tempo, o motivo de ser (contada) da narrativa, a organização do pensamento do narrador por meio da estruturação da narrativa autêntica desenvolvida oralmente pelo narrador sobre o seu evento rememorado.

5.2 As categorias Labovianas de análise

Nesta seção irei explicar o que compete cada categoria de Labov e como ele as compreende dentro de uma narrativa oral completa. São consideradas por Labov narrativas orais completas, aquelas que possuem quase todas as categorias compostas por ele em sua estrutura (LABOV, 1972).

No resumo, ou também chamado de sumário, o narrador apresenta brevemente o tópico da narrativa por meio de vocábulos que demonstrem para o interlocutor qual será o tópico a ser explorado na narrativa. Labov (1972), elucida que, “não é incomum os narradores iniciarem a narração com uma ou duas frases que sumarizam toda a história” (LABOV, 1972, p. 363, tradução nossa)²⁸.

A orientação anuncia o espaço-tempo, em que a narrativa ocorreu, ou seja, comporta uma explicação dos elementos temporais, cidades, locais, pessoas, grupos, circunstâncias, e, ou, atividades realizadas, a fim de levar o interlocutor ao ambiente em que a narrativa, que está sendo rememorada, aconteceu; sendo, usualmente, descrita por verbos flexionados no passado. Portanto, a orientação possui o objetivo de, nas palavras de Labov (1972) anunciar o local, pessoas e circunstâncias relevantes no espaço-tempo, em que a situação narrada ocorreu, isso, “desde o início, é necessário identificar de alguma forma o tempo, o local, as pessoas e a atividade ou situação” (LABOV, 1972, p. 364, tradução nossa)²⁹.

A ação complicadora, por sua vez, é a parte mais importante e indispensável em todas as narrativas, pois, a ação complicadora é, por si só, o motivo que faz com que a narrativa possua uma relevância e grau de reportabilidade para ser narrada.

²⁸ It is not uncommon for narrators to begin with one or two clauses summarizing the whole story (LABOV, 1972, p. 363).

²⁹ At the outset, it is necessary to identify some way the time, place, persons, and their activity or situation (LABOV, 1972, p. 364).

Isto é a importância de contar essa história e o grau de relevância que ela tem para ser socializada entre os sujeitos sociais. Em outras palavras, a ação complicadora é o motivo pelo qual a narrativa está sendo contada, ou seja, o ponto ápice que fez todo o desenrolar do evento narrativo, e por sua vez, estabelece um grau de credibilidade para ser reportado. Para Ochs e Capps (1997), pós o trabalho pioneiro laboviano, “a credibilidade depende em parte da plausibilidade de uma cadeia de eventos objetivos e se eles podem ser corroborados” (OCHS; CAPPS, 1997, p. 83).

Pesquisadoras contemporâneas como Bastos adicionam, sobre o trabalho de Labov (1972) que sem a ação complicadora, não há um porquê da narrativa. Nas palavras de Bastos (2008), “[...] é o único elemento obrigatório: sem ela não há narrativa” (BASTOS, 2008, p. 83). Além disso, Bastos (2008) explica que a ação complicadora pode ser considerada como uma resposta para a pergunta: “o que aconteceu?”. Ou “porque aconteceu”. Segundo Bastos (2008): “Enquanto a ação complicadora corresponderia à pergunta ‘e então, o que aconteceu?’ [...]” (BASTOS, 2008, p. 83).

A resolução elabora a conclusão da narrativa, isto é, qual foi a resolução do evento? Como está história finalizou? Bastos (2008) classifica a resolução como a resposta para a pergunta “então, por fim, o que aconteceu?”: “[...] a resolução corresponderia a pergunta ‘e, finalmente, o que aconteceu?’” (BASTOS, 2008, p.83).

A avaliação, segundo Labov (1972), seria a parte da narrativa, em que o narrador apresenta uma avaliação sobre o evento de seu passado que está sendo recapitulado. Labov (1972) classifica: “[...] o fim de uma narrativa que foi analisada, através de muitos relatos folclóricos ou narrativos” (LABOV, 1972, p. 365, tradução nossa).³⁰ Sendo assim, nesta parte da narrativa, o narrador avalia o evento narrado, de acordo com o filtro de suas emoções e a sua identidade atual.

A coda, de acordo com Labov (1972), por fim, é uma série de frases *soltas* que marcam a finalização da narrativa, depois de sua resolução e avaliação. Para ele, “há também frases livres que são encontradas ao final das narrativas” (LABOV, 1972, p. 365, tradução nossa).³¹ Dessa maneira, enunciados como “*e isso foi o mais importante*”, “*foi assim que aconteceu*”, “*é assim que eu me lembro*” demonstram marcam finalização do tópico que está sendo lembrado na narrativa.

³⁰ [...] ends of narrative that have been analyzed in many accounts of folklore or narrative (LABOV, 1972, p. 365).

³¹ There are also free clauses to be found at the ends of narratives [...] (LABOV, 1972, p. 365).

Portanto, com as categorias do sociolinguista Labov é possível compreender a estrutura que uma narrativa usualmente possui quando um falante está narrando com um turno de fala individual e extenso. Compreendo, como turno de fala, o momento em que cada falante está narrando algum evento de interação conforme Sacks, Jefferson e Schegloff (1974). Todavia, essa estrutura não se faz evidente em uma interação entre mais pessoas ou em uma narração grupal. Georgakopoulou em sua obra de (2008) evidencia essa problemática de observar a estrutura da narrativa laboviana em interações com mais sujeitos e institui o termo “*pequenas histórias*”³² (GEORGAKOPOULOU, 2007) para narrativas que não possuem todas as categorias desenvolvidas por Labov (1972) ou não se enquadram nesse modelo canônico de narrativa.

Desta maneira, os autores contemporâneos visitados nessa obra reconhecem, citados anteriormente, validam e reconhecem o trabalho pioneiro de Labov (1972) e desenvolvem a suas visões de narrativa após esse trabalho revelando e evidenciando outros aspectos relevantes, em termos interacionais e sociais, que não eram o foco e interesse do estudioso Labov (1972) que preocupava-se em compreender a estrutura das narrativas e desenvolveu categorias para que possa-se perceber e compreender essa estrutura e como cada parte dela constrói um narrativa. Isto é, os cientistas contemporâneos, pós Labov (1972) estão interessados em compreender o âmbito interacional da narrativa, o que está acontecendo nessa história e o que essa história nos revela, além de somente delimitar as partes dessa narrativa.

5.3 Os estudos de narrativas orais de experiências pessoais na contemporaneidade

A narrativa diz respeito a hierarquização de posicionamentos discursivos, identitários e sociais que um falante demonstra ao elaborar e organizar a sua fala em um ambiente narrativo idealizado por ele, e, também, às estratégias discursivas que esse falante utiliza para fazer sentido àquilo que ele deseja narrar sobre si e como ele deseja que os interlocutores, presentes neste momento de interação, o percebam

³² Teoria de Georgakopoulou para analisar narrativas que não possuam as todas as categorias labovianas bem aparentes e definidas. Se o leitor interessar-se mais, sugiro a leitura do livro “*Small Stories. Interactions and Identities*” de Georgakopoulou (2007).

como agente atuante neste evento que ele está rememorando. Para Bamberg e Georgakopoulou (2008):

Essas histórias (histórias de vida, autobiografias, histórias curtas de eventos marcantes) são frequentemente empregadas como heurísticas para a investigação das representações dos narradores sobre eventos passados e como eles dão sentido a si mesmo a luz destes eventos [...] (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008, p.378, tradução nossa)³³.

A abordagem narrativa caracteriza os estudos de narrativas orais elaboradas por falantes em situações comunicativas diversas. Dentro desta metodologia, os falantes podem ser observados em variados eventos sociais, conversas cotidianas, entrevistas-narrativas dentre outros e em grupos ou individuais, de acordo com os propósitos da pesquisa.

De Fina e Georgakopoulou (2015) compreendem a narrativa como uma subcategoria de história que possui uma ação complicadora, razão pela qual a narrativa é contada e que move a narrativa, e uma resolução dos fatos narrados consideravelmente explícitos. Para as autoras, “Narrativa”, em sua terminologia, é uma subcategoria particular da “história”, mais precisamente uma história que contém uma complicação e sua resolução de forma explícita”. (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2015, p. 186, tradução nossa)³⁴.

Nesse sentido, o estudo de narrativas de experiências pessoais e orais busca identificar e compreender os posicionamentos discursivos, sobre si, sobre o outro ou sobre um determinado evento, que um falante estabelece ao organizar a sua narração em um ambiente narrativo rememorado e idealizado por ele. Isto é, os estudos de narrativas orais, intenta, através da análise da contação de histórias de vida cotidianas (narrativas), reconhecer e entender como o falante se apresenta e se compreende, dentro de um universo narrativo que ele está rememorando, quais foram os seus papéis sociais, no determinado evento, os propósitos do evento e qual o grau de *reportabilidade* desta história para os propósitos de responder aos questionamentos que sejam relevantes aos objetivos do estudo. Isto posto:

³³ These stories (cf. life stories, autobiographies, short-range stories of landmark events) are often employed as heuristics for the inquiry into tellers' representations of past events and how the tellers make sense of themselves in light of these past events [...] (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008, p.378).

³⁴ “Narrative,” in their terminology, is a particular subcategory of “story,” more precisely a story containing an explicit complication and its resolution” (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2015, p. 186).

[...] estamos interessados nas ações / funções sociais que as narrativas desempenham na vida das pessoas: como as pessoas realmente utilizam histórias, no seu dia a dia, em situações cotidianas, para criar (e perpetuar) um senso de quem são (BAMBERG; GEORGAKOPOULPOU, 2008, p.379, tradução nossa).³⁵

Bamberg e Georgakopoulou (2008) reforçam, assim como Labov (1972), que as histórias (narrativas) possuem uma estrutura que delimita o tempo, espaço e a personalidade do falante dentro do evento que ele está rememorando. E, esta ordem, aparece, em uma sequência, para que o interlocutor compreenda o grau de reportabilidade da história e a conclusão deste evento, partindo do que aconteceu para que este evento tenha uma reportabilidade de ser relatado. Isto é: “[...] histórias são formas / estruturas / sistemas privilegiados para dar sentido a si mesmos, trazendo as coordenadas de tempo, espaço e personalidade em um quadro unitário [...]” (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 378, tradução nossa).³⁶

Bastos (2008), De Fina e Georgakopoulou (2015) salientam o olhar para este fenômeno, isto é, o estudo de narrativas de experiências pessoais vida orais, sendo estudado recentemente dentro do campo da linguística aplicada. Bastos (2008) argumenta que nas últimas duas décadas o estudo de narrativas era limitado somente às áreas de interesse humanas e sociais e que este estudo, a partir do olhar dos linguistas, ainda é considerado em ampliação. Sendo assim, não há uma gama expansiva de trabalhos, explorando esta metodologia de estudo, realizado por linguistas. Bastos (2008) nos explana que: “Nas últimas décadas, pesquisadores das mais diferentes áreas das ciências humanas e sociais têm-se interessado pelo estudo dessas estórias” (BASTOS, 2008, p.79). Deste modo, se faz muito relevante o linguista também salientar o olhar para os estudos de narrativas orais, como histórias de vida cotidianas, a fim de solucionar problemas, através dos pressupostos de estudos do campo da linguística aplicada.

Para compreendermos de modo mais aprofundado esta teoria de estudos, vejamos no que consiste uma abordagem narrativa.

³⁵ we are interested in the social actions / functions that narratives perform in the lives of people: how people actually use stories in everyday, mundance situations in order to create (and perpetuate) a sense of who they are (BAMBERG; GEORGAKOPOULPOU, 2008, p.379).

³⁶ [...] stories are privileged forms / structures / systems for making sense of self by bringing the coordinates of time, space, and personhood into a unitary frame [...] (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 378).

5.4 A abordagem contemporânea das narrativas

Para Goffman (2020), esta ordem é interacional e socialmente conhecida pelos falantes e interlocutores em geral. Esta ordem caracteriza parte da vida social e dispõe de conhecimentos interacionais, intrínsecos a todos os interagentes, que nos permite interagir socialmente guiados por uma ordem interacional. À vista disso, a ordem interacional pode ser percebida nas narrativas de todos os falantes e em interações cotidianas. Para ele:

Os funcionamentos da ordem interacional podem ser facilmente vistos como consequências de sistemas de convenções possibilitadoras, no sentido das regras básicas de um jogo, das disposições de um código de trânsito ou das regras de sintaxe de uma linguagem (GOFFMAN, 2020, p.128).

A relevância de se estudar narrativas orais, como histórias de vida cotidianas, está na necessidade de se compreender a sociedade e o mundo, um, em relação ao outro, como um todo. Tendo esta compreensão da realidade elucidada, segundo às perspectivas das participantes que atuam em situações comunicativas, ocorrentes nestes espaços, mundanos e sociais, que se deseja compreender com maior veracidade. Relevantes pesquisadores do campo da linguística aplicada como Ochs e Capps (1997), Ochs e Capps (2001), Bastos (2008), Georgakopoulou (2007), Labov (1997), Bamberg e Georgakopoulou (2012), De Fina e Georgakopoulou (2015), compreendem o estudo de narrativas como uma forma de compreender a organização de experiências sociais humanas, a partir das quais, pode-se entender a vida social de falantes e a organização de uma comunidade linguística e social presente na sociedade. Assim, “[...] muitos pesquisadores passaram a ver a narrativa como a forma de organização básica da experiência humana, a partir da qual se pode estudar a vida social em geral” (BASTOS, 2008, p. 80).

Ao estudar narrativas de vida sobre determinado tema, pode-se compreender, como o falante se percebe e se posiciona como interagente, dentro do universo narrativo elaborado por ele, e, como ele enuncia suas perspectivas e compreensões sobre este evento e sobre o mundo, como ele deseja ser percebido pelo interlocutor, como era organizado o ambiente comunicativo social em que este evento estava inserido e como a vida social dos interagentes, desta comunidade linguística e social era organizada, segundo a perspectiva do falante. Para Vargas (2020):

[...] ao estudar narrativas de vida [...] pode-se compreender, além de como o falante se posiciona, a sua compreensão de si e como deseja ser percebido no evento que ele está rememorando, como se organizava a sociedade em que esse evento estava inserido e como a vida social daqueles indivíduos era ordenada, a partir da compreensão de mundo do narrador (VARGAS, 2020, p. 29).

Sendo assim, ao narrar, os falantes demonstram as suas percepções sobre o mundo e sobre si próprios, de acordo com a maneira em que desejam ser compreendidos pelos interlocutores do ambiente narrativo. E, para isso, utilizam-se de estratégias para hierarquizar a sua fala e organizar esses posicionamentos, a fim de que guiar o interlocutor pelo percurso narrativos, de acordo com a forma que desejam ser percebidos.

Ao intentar compreender o ato de rememorar um evento, deve-se ter em mente que nas décadas passadas o falante era considerado transparente em relação à contagem de uma história, ou seja, era entendido que o falante narrava esta história tal como aconteceu, sem considerar as suas novas experiências de vida, seus posicionamentos linguísticos e sociais, a reformulação de sua identidade e o filtro de suas emoções. Bamberg e Georgakopoulou (2008) elucidam que: “[...] essas histórias muitas vezes foram tomadas como representações mais ou menos não mediadas e transparentes das subjetividades dos participantes e, a partir daí, como um reflexo de suas identidades” (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 378, tradução nossa)³⁷.

Pesquisadores como Ochs e Capps (1997), Ochs e Capps (2001), Bastos (2008), Georgakopoulou (2007), Labov (1997), Bamberg e Georgakopoulou (2012), De Fina e Georgakopoulou (2015), dentre outros compreendem que o falante não é passivo ou transparente às suas experiências de vida rememoradas. Na visão de De Fina e Georgakopoulou (2015) a transparência reflexiva sobre eventos narrados é pouco praticável. Deste modo, [...] uma “reflexão transparente” talvez nunca seja possível [...] (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2015, p. 234, tradução nossa)³⁸.

Por conseguinte, o falante recorta excertos contextualizados de um evento passado de sua memória, que objetivam fomentar e desenvolver o tópico e o propósito desta narrativa. Assim: “As narrativas não são mais consideradas como

³⁷ [...] these stories have often been taken as more or less unmediated and transparent representations of the participants’ subjectivities and from there as reflecting back on their identities (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 378).

³⁸ [...] a transparent reflexivity may never be possible [...] (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2015, p. 234).

representações diretas e transparentes de eventos passados, mas sim como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos” (BASTOS, 2008, p.94). Portanto, o narrador não é passivo sobre as suas memórias, rememorando-as exatamente tais como aconteceram como era compreendido nas décadas passadas. O ato de rememorar um evento, então, é uma ação psíquica que desenvolve uma reconstrução atual desta experiência, vivida pelo falante, contada a partir da sua nova identidade reformulada, a sua visão de mundo atual, posicionamentos linguísticos e sociais atuais, e como este falante se compreendia quando o evento ocorreu e como ele se compreende hoje. Bastos (2008) adiciona que este ato, além disso, é sempre orientado pelo filtro das emoções do falante em relação ao evento rememorado. Isto é:

Falamos sobre nossa experiência passada, guiados pelo filtro de nossas emoções, o que nos leva a frequentemente transformar e recriar essa experiência. É nesse sentido que cada vez que contamos uma estória podemos estar tanto transformando nossas lembranças, quanto solidificando determinadas interpretações e formas de relatá-las (BASTOS, 2008, p.94).

À vista disso, pode-se dizer que cada narrativa é única, ainda que o tópico seja o mesmo evento, o falante sempre irá rememorar-la, a partir de quem ele se tornou no espaço-tempo em que ele está rememorando. Ainda assim, ao rememorar um evento estamos sempre apresentando as facetas de quem somos à maneira em que desejamos sermos compreendidos sobre o interlocutor. Assim, “[...] estratégias que os participantes de um encontro social utilizam para construir e manter uma imagem favorável deles mesmos, o que é feito em função da imagem do outro no fluxo das interações” (BASTOS, 2008, p.98). Pode-se concluir que o narrador nunca é passivo ou transparente em relação às suas memórias, ao passo que utiliza de estratégias para hierarquizar a narração, ao rememorar experiências passadas e construir o percurso narrativo que guia o interlocutor à maneira que ele deseja ser percebido. À vista disso, “[...] esses eventos são filtrados por meios de lentes ideologias e esquemas de sentido culturais” (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2015, p. 303, tradução nossa)³⁹.

³⁹ [...] these events are filtered through the lens of ideologies or cultural sensemaking frameworks (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2015, p. 303).

Logo, ele demonstra, inconscientemente, a sua visão de mundo, identidade atual e posicionamentos mediante as experiências vividas, sendo sempre guiado pelo filtro das suas emoções que determina como ele entende e percebe a sua memória hoje, conforme as suas crenças atuais, processos experienciais e quem ele se tornou, considerando a sua identidade atual. Sendo assim:

Podemos, dessa forma, compreender o relato da narrativa mais como uma construção social do que como uma representação do que aconteceu, no sentido de que construímos as histórias que contamos em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos), de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história (BASTOS, 2008, p.95).

Por fim, a narrativa é a atividade mais corriqueira, inconsciente e inerente à vida de todos os falantes. Estamos o tempo todo nos construindo como sujeitos, através das histórias que contamos e demonstrando facetas de nossas múltiplas identidades. Por isso, faz-se tão relevante compreender cientificamente os sujeitos e determinadas interações e práticas sociais, a partir de uma atividade inerente a atuação humana em sociedade.

6 METODOLOGIA

Para atender aos questionamentos levantados, realizei um estudo qualitativo cuja ideia fundamental foi de compreender, por meio das narrativas das participantes, os tópicos mais relevantes emergidos nas narrativas em relação ao ensino de inglês para VYL, como objeto de análise, para os propósitos deste estudo.

Coulon (1995) explica que a pesquisa científica qualitativa se desenvolveu como uma corrente sociológica, dentro da sociologia. Entretanto, para ele, esta área não é somente uma corrente, mas sim, uma área de estudos autônoma por salientar o olhar para questões que são ignoradas pela sociologia. Em contrapartida aos estudos da sociologia, busca denotar e compreender as atividades, realizadas socialmente, pelos interagentes de uma sociedade, a partir de uma estrutura social delimitada, em que estas interações estão dispostas. Sendo assim, esta metodologia de pesquisa, de cunho qualitativo interessa-se pelo compreender de rotinas diárias, estruturadas na organização de uma determinada sociedade, em que os interagentes realizam as suas ações sociais. Deste modo, os estudos de narrativas orais integram esta metodologia de pesquisa por denotar o olhar para situações, através de eventos rememorados, da vida cotidiana, que ocorrem em nossa sociedade, a fim de compreender os indivíduos, participantes do estudo, seus posicionamentos sociais e discursivos e a sociedade, em que este evento está inserido.

Como estratégia de pesquisa, foram propostas entrevistas narrativas semi-abertas, por permitir ao investigador estudar a vida dos indivíduos a partir do que eles estão rememorando no universo narrativo único elaborado por eles (OCHS E CAPPS, 1997, OCHS E CAPPS, 2001; BASTOS, 2008; BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2012; BAMBERG, 2012; BIAR, ORTON; BASTOS, 2021).

O método de pesquisa qualitativo consiste em analisar os dados gerados, partindo de um contexto macro para um contexto micro, segundo um olhar mais delimitado, por meio de excertos recortados dos dados gerados (FLICK, 2009), (COULON, 1995). Deste modo, foi analisado pequenos excertos selecionados e recortados das entrevistas narrativas orais, apresentando as informações específicas mais relevantes para os propósitos deste estudo, de forma mais consistente e detalhada. Nesse tipo de metodologia, busca-se identificar fragmentos, em excertos,

que respondam os questionamentos levantados como objetivos da pesquisa com base na perspectiva das participantes. Isto é, essa metodologia

[...] consiste na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento [...] (FLICK, 2009, p. 23).

A escolha por essa metodologia se justifica por possibilitar que, ao mesmo tempo em que se ouve o outro em profundidade, crie-se um espaço terapêutico e holístico, isto é um momento de conversa acolhedora, em que as iniciações da participante são validadas e percebidas como apreensíveis tópicos de estudo, para o compartilhamento de experiências emocionais e pedagógicas em relação ao ensino de língua inglesa para VYL. Nesse processo, o ato de escutar também tornar-se uma ação de cuidado. Acredita-se que esse método do estudo possibilita o aprofundamento das questões relevantes à pesquisa, ao acolher esses educadores, elaborando este espaço de acolhimento e socialização de angústias, satisfação, experiências e atividades em relação a esta atuação no ensino deste público-alvo seletivo.

6.1 A entrevista narrativa

A entrevista narrativa apresenta-se como um método de pesquisa qualitativo que tem por objetivo compreender as experiências de vida humanas.

O método de entrevista narrativa permite que os participantes possuam mais liberdade ao narrar os eventos relevantes para o propósito do estudo, enquanto são mediados pelo interlocutor, o pesquisador, que participa ativamente da entrevista introduzindo elementos linguísticos que contribuam para a narração e motivem o seu fluxo. Mira e Custódio (2022) compreendem a entrevista narrativa como um ato interacional colaborativo e coconstrutivo, entre os interagentes da conversa, em que eles constroem a narrativa no momento da interação. Para Mira e Custódio (2022), “[...] entrevista narrativa como um processo interacional em que os interlocutores constroem conjuntamente o discurso no ato interacional que é a entrevista. Nesse processo, os significados das perguntas e respostas são coconstruídos na atividade interacional [...]” (MIRA; CUSTÓDIO, 2022, p. 5). Desta maneira, as entrevistas

narrativas são construídas no momento da interação pelo narrador e o interlocutor de forma colaborativa.

Neste estudo utilizou-se entrevistas narrativas, como método de pesquisa. Pretendeu-se estabelecer a possibilidade de, ao mesmo tempo em que a participante narrava a sua história, eu pudesse contribuir para a narração, de forma acolhedora, ativa e engajada, para a ampliação deste universo narrativo elaborado. Á vista disso, expus fragmentos de minhas vivências neste ensino, que fizessem com que a narradora se sentisse acolhida e estabelecesse uma relação de aproximação comigo, para que assim, pudesse construir-se discursivamente, refletir sobre as suas experiências e deixar vir à tona aspectos particulares da sua atuação profissional (FIELD, 2009), (NEWMAN ET AL, 1987). Para isso, atuei como interlocutora e participante das entrevistas, ao realizar uma escuta ativa e participativa, em que ao passo que era demonstrado o meu interesse genuíno pelos fatos narrados, medieei o fluxo da interação e contribuí ativamente para a construção do universo narrativo. Ao longo das entrevistas narrativas percebe-se respostas em relação as iniciações das participantes por enunciações como: *“uhum”*, *“e o que você pensa sobre isso?”*, *“nos conta mais um pouquinho sobre”*, *“perfeito...e como foi?”* que demonstram fragmentos da escuta ativa realizada por mim, a fim de ouvir de forma interessada a narração da participante e contribuir para o fluxo dessa narração de forma acolhedora.

Newman *et al.* (1987) consideram que a escuta ativa e participativa, aquela, em que o interlocutor interage demonstrando compreensão, empatia e interesse na narrativa do falante, é uma das formas mais importantes de provocar mudanças nas pessoas e motivá-las a narrar as suas histórias. É, através dela, que pode-se compreender o outro, através das perspectivas do mesmo sobre a sua história narrada, ao escutá-lo sensivelmente e ativamente. E, é por ela, que o outro sente-se acolhido e confortável ao narrar a sua história e torna-se mais aberto, mais emocionalmente maduro em relação à socialização de suas vivências e em relação à sociedade e menos defensivo e autoritário. Nesse sentido:

Escuta ativa é uma forma importante de provocar mudanças nas pessoas. Apesar da noção popular de que ouvir é uma abordagem passiva, evidências clínicas e de pesquisa mostram claramente que ouvir com sensibilidade é o

agente mais eficaz para a mudança da personalidade individual e o desenvolvimento do grupo (NEWMAN *et al.*, 1987, p. 1, tradução nossa).⁴⁰

Os autores também adicionam que, “pessoas que foram ouvidas dessa maneira nova e especial tornam-se mais maduras emocionalmente, mais abertas às suas experiências, menos defensivas, mais democráticas e menos autoritárias” (NEWMAN *et al.*, 1987, p. 1, tradução nossa)⁴¹. Por fim, a escuta ativa e participativa é uma parte determinante para a geração de dados em entrevistas narrativas. Por ser através desta percepção de uma escuta ativa, participativa, acolhedora e sensível que o participante se sente o acolhido, motivado, confortável e interessado em narrar a sua história. No caso desse estudo, sua história de experiência profissional no ensino de VYL.

6.2 As lâminas de análise

Ancorados na breve linha histórica narratológica traçada no capítulo anterior, optou-se por analisar as narrativas das participantes desse estudo pelas lâminas de análise propostas por Biar, Orton e Bastos (2021), por considerar o que está acontecendo nas narrativas no âmbito interacional, resgatar, de certa forma, e ancorar-se ao trabalho de Labov (1972) e alinhar-se às perspectivas dos autores contemporâneos trazidos para essa discussão e para compor o aparato teórico da presente pesquisa.

Proposto recentemente, o novo estudo de Biar, Orton e Bastos (2021) sugere que as narrativas sejam analisadas por meio de três categorias analíticas, que as autoras denominam *lâminas de análise*. As lâminas de análise possuem o objetivo de explorar o macro contexto sociocultural das narrativas por meio de três lentes que dividem o olhar do cientista para três categorias micro analíticas. Deste modo, a análise das narrativas parte de microanálises, conforme essas lentes, para o analisar da narrativa como um todo, ou seja, o macro contexto da narrativa. Isto é:

⁴⁰ Active listening is an important way to bring about changes in people. Despite the popular notion that listening is a passive approach, clinical and research evidence clearly shows that sensitive listening is a most effective agent for individual personality change and group development (NEWMAN ET AL, 1987, p.1).

⁴¹ People who have been listened to in this new and special way become more emotionally mature, more open to their experiences, less defensive, more democratic and less authoritarian (NEWMAN ET AL, 1987, p.1).

Nessas laminações, operamos a partir da materialidade linguística e interacional dos dados, que entendemos serem índices que apontam para o contexto sociocultural mais amplo, espécie denexo entre as dimensões micro e macro. Realizar essa ligação é o cerne do trabalho interpretativo em análises discursivas (BIAR, ORTON; BASTOS, 2021, p. 240).

Então, após elucidar o que são narrativas, o que concerne os estudos de narrativas orais e quais são as abordagens analíticas das narrativas, irei observar as narrativas das participantes deste estudo, objeto de análise desta pesquisa, por meio de três lentes analíticas propostas no estudo de Biar, Orton e Bastos (2021).

Conforme as autoras, as narrativas devem ser observadas segundo três lâminas de análise, que exploram a abordagem das narrativas orais, sobre três olhares distintos que se complementam. São elas, em sua respectiva ordem: 1º) A estrutura da narrativa, 2º) A ordem da interação e os 3º) Os embates discursivos.

1º) A primeira lente, a estrutura da narrativa, nos apresenta as principais partes da narrativa que usualmente aparecem em narrativas orais completas, em uma estrutural sequencial característica. Irei considerar, assim como as autoras, ancorados na obra de Labov (1972) e Labov (1997), narrativas orais completas, aquelas que possuem quase todas as partes das narrativas, propostas por Labov (1972), bem delimitadas e não se enquadram na abordagem das “*pequenas histórias*” de Georgakopoulou (2008), que evidencia narrativas fragmentadas dentro de narrativas orais completas. Assim, para Labov (1972), “[...] elas são completas, no senso que possuem um início, um meio e um fim” (LABOV, 1972, p. 362, tradução nossa).⁴²

Considerados os pioneiros nos estudos de narrativas orais, Labov e Waletzky (1967), Labov (1972) e Labov (1997) desenvolveram estudos que nos proporcionaram conhecer as partes estruturantes de narrativas orais completas hoje reconhecidas como categorias *labovianas* de análise. Essas categorias possibilitam a análise das narrativas orais ao investigar a função de cada uma dessas partes dentro da narrativa. Biar, Orton e Bastos (2021) adiciona: “[...] nota-se que essa primeira lâmina usa categorias relacionadas à estrutura narrativa (vindas, por exemplo de trabalhos como o de LABOV, 1972 [...]) para dar conta do evento narrado – isto é, a história em si” (BIAR, ORTON; BASTOS, 2021, p. 241).

Dessa maneira, essas categorias de organização da história narrada estão presentes e são observáveis nas narrativas orais completas que possui um início,

⁴² [...] they are complete, in the sense that they have a beginning, a middle, and an end (LABOV, 1972, p. 362).

meio e fim bem delimitados, usualmente coconstruído somente por duas pessoas, uma, a narradora, e a outra, o interlocutor, que atua como um mediador da história, por meio de uma escuta ativa, que norteia a construção colaborativa da narração.

Todavia, ainda que partes estruturantes das narrativas orais completas, algumas categorias tais como o resumo, a orientação, a avaliação e a *coda* não aparecem em todas as narrativas e isso não compromete o fluxo da história ou faz com que a narrativa não seja considerada completa. Algumas narrativas iniciam na ação complicadora e terminam em sua resolução sem que haja uma avaliação do narrador sobre o evento narrado ou alguma frase *solta* de encerramento do tópico narrado como coda.

2º) Agora que conhece-se as categorias labovianas de reconhecimento da estrutura da narrativa, seguirei para a segunda lente de análise, a ordem da interação. A ordem da interação salienta o olhar para as ações que ocorrem em ordem sequencial dentro da narrativa. Isto é, “De natureza pragmático-interacional, essa lâmina lança luz sobre a ordem interacional, ou seja, a dimensão situada em que as narrativas foram coproduzidas pelos(as) participantes (BIAR, ORTON; BASTOS, 2021, p. 241). Deste modo, esta lente é útil, segundo as autoras, para responder perguntas como: “[...] como as narrativas e a construção de si do narrador podem estar respondendo a essas demandas? Em meio a que sequência de ações interacionais a narrativa emergiu? Que ação ela mesma parece performar essa sequência? Como os(as) participantes cooperam na construção da história?” (BIAR, ORTON; BASTOS, 2021, p. 241). Sendo assim, a segunda lente está interessada em reconhecer a gama de ações que estão ocorrendo dentro da narrativa, em ordem sequencial, além da sua estrutura, para compreender os propósitos da narrativa e como ela responde as questões propostas pelo estudo.

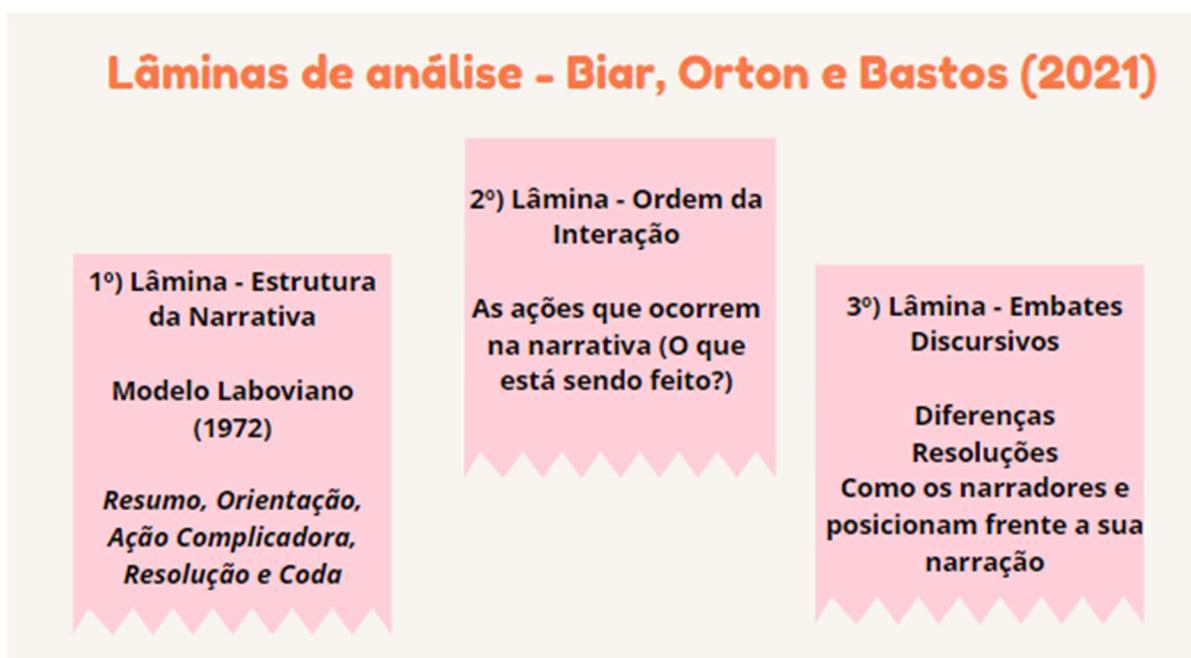
3º) Por último, a terceira lâmina de análise, a lâmina dos *embates discursivos* é a lente analítica que o cientista deve voltar para a narrativa, após realizar o trabalho de reconhecer as partes dispostas na estrutura das narrativas, por meio das categorias labovianas, e apreender as ações que estão ocorrendo nessa narrativa. A terceira lâmina auxilia o pesquisador a agrupar todo esse trabalho de análise, a fim de perceber os embates discursivos que emergem nas narrativas. Os embates discursivos concernem em compreender como os narradores se posicionam em relação a sua narração. Isto é, em que condições as histórias foram narradas, como os narradores se posicionam emocionalmente em relação a sua narrativa segundo as

suas escolhas de vocábulos linguísticos. Então: “Em que condições e conjunturas sóciohistóricas eles foram/são produzidos? Que índices apontam para esses discursos? Como os(as) participantes parecem estar se posicionando em relação a esses discursos (aderindo? naturalizando? contestando?)” (BIAR, ORTON; BASTOS, 2021, p. 242).

Portanto, neste estudo, analisarei as narrativas das participantes segundo as lâminas de análise de Biar, Orton e Bastos (2021) no intuito de responder às questões levantadas por este estudo, por meio da investigação das ações que estão ocorrendo nas narrativas que nos relevam, além da estrutura / organização das narrativas, os posicionamentos linguísticos e emocionais que os narradores estabelecem sobre as suas narrativas. Contudo, a análise será realizada de forma em que parta das ações que emergem nas narrativas e como elas compõem a narrativa para responder as questões do estudo de forma homogênea. Assim como também pontuam as autoras que essas lâminas não são isoladas, mas sim, se sobrepõem no desenrolar das narrativas e assim propiciam a análise homogênea. Logo, “[...] elas não necessariamente precisam ser entendidas como etapas diferentes da análise. Na verdade, essas três lâminas frequentemente se sobrepõem – os mesmos excertos realizam ações em três níveis” (BIAR, ORTON; BASTOS, 2021, p. 243). Bom!

Para exemplificar as três lâminas, como categorias analíticas, apresenta-se um diagrama apresentando uma sumarização das lentes analíticas de cada lâmina.

Figura 3 – Diagrama das lâminas de análise de narrativas



Elaborado pela autora (2022).

6.3 Perfil das participantes

As participantes voluntárias deste estudo serão duas mulheres com idades entre 25 e 40 anos, graduadas em Letras Habilitação: Português e Inglês ou Letras Habilitação: Inglês, pelas instituições de ensino de nível superior localizadas na região metropolitana de Porto Alegre (RS), atuantes há no mínimo dois anos, no ensino de VYL, em escolas regulares de ensino privado também localizadas nesta região. As participantes deste estudo foram selecionadas, por meio das mídias virtuais e por meio de conversas com coordenadores pedagógicos (as) de escolas regulares privadas da região metropolitana de Porto Alegre (RS) que se sentiam confortáveis em indicar um profissional que atuasse com VYL e cumprisse os critérios listados anteriormente para participar do estudo.

Optei por selecionar profissionais atuantes em outras instituições de ensino que não fossem a que eu, a pesquisadora desse estudo, atuo, no momento de escrita dessa produção acadêmica, para que possa-se compreender outros cenários de atuação, além do meu que já fora, parcialmente, desenhado em minha narrativa de justificativa. Isto posto que, ainda na introdução, busco evidenciar o meu contexto, a fim de demonstrar como foi a minha trajetória no ensino bilíngue e como é o meu contexto. Além disso, também considerou-se estabelecer uma visão, como pesquisadora, de fora da instituição da participante e não uma visão de quem está inserida no contexto, se fosse selecionada uma colega da instituição, em que eu atuo, tendo em vista o objetivo de resguardar a descrição dos contextos pelas e sobre as visões das participantes, sem evidenciar percepções minhas sobre o contexto.

Foi realizado contato com as participantes via e-mail. As participantes que retornaram e desejaram participar voluntariamente, possuíam mais horários livres para o agendamento da entrevista e mais tempo de experiência, conforme os critérios acima, foram escolhidas para desenvolver o *corpus* desse estudo.

As participantes, que possuem traços semelhantes, em seus perfis de educadoras, conforme os critérios de seleção para a participação na pesquisa, e em determinadas práticas educacionais, foram convidadas a contar histórias sobre o início de sua atuação na área e sua presente atuação, como elas adaptaram o seu ensino e lidam com as dificuldades deste ensino diferenciado devido à não preparação

dos currículos de licenciaturas em Letras Português / Inglês, Letras – Inglês , da região, para atuar no ensino deste público (YL e VYL).

6.4 Geração de dados

As entrevistas foram realizadas em agosto de 2021, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa). As entrevistas foram realizadas de forma remota, através da ferramenta de interação virtual *Google meet*, respeitando todos os protocolos de proteção e contenção do presente vírus COVID-19. A plataforma *google meet* foi escolhida, além da medida protetiva ao vírus, por sua gratuidade para o acesso das participantes e ponderando o seu possível conhecimento prévio de acesso à ferramenta devido as aulas ministradas no modo remoto, por esta plataforma, em demasiadas instituições de ensino, desde o início da presente pandemia de COVID-19 no ano de 2020.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, em um horário definido pelas entrevistadas, segundo a sua disponibilidade de horários. As interações foram dispostas em áudio e vídeo, a fim de acolher melhor a participante e elaborar um ambiente confortável de socialização de experiências. Todavia, para fins de uso acadêmico, foi registrada somente a gravação em áudio.

Busquei estabelecer um clima de confiança, cumplicidade e empatia com as participantes, por meio da escuta ativa, de modo que elas puderam se sentir à vontade para expressar-se sem restrições.

As participantes, ao aceitarem participar da pesquisa, foram informadas sobre os procedimentos de preservação da identidade, tais como a mudança de nome, cidades, lugares, entre outros, e assinaram um termo de consentimento, elaborado por mim, para autorizarem o uso dos dados para fins acadêmicos de produção desta dissertação (Anexo B). Além de terem total acesso aos dados, podendo ser descartado todo ou parcialmente o dado gerado de acordo com o desejo das entrevistadas, a partir dos tópicos emergidos em suas narrativas. Este acesso foi elucidado no termo que foi lido para as participantes no ato de início da entrevista.

As entrevistas iniciaram pela pergunta macro “Como foi o seu início de atuação no ensino de Inglês, como língua adicional, para *very young learners*?”, que inicia as duas narrativas, realizada por mim e foram conduzidas, segundo os tópicos emergentes que se desenvolveram ao longo das narrativas das participantes.

Após a realização das entrevistas e escuta ativa das narrativas. As entrevistas foram transcritas por mim, de acordo com as normas da análise da conversão de orientação textual-interativa e convenções de transcrição propostas por Marcuschi (1986) e Mira (2016) (Anexo A). Ao transcrever-se os dados gerados e registrados em áudio, garantiu-se a máxima fidedignidade dos fatos narrados. Salientando, a narração, as pausas, o vocabulário coloquial ou formal das participantes, os níveis de linguagem e a espontaneidade que revelam tópicos emergentes no universo da narrativa.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa Humana e somente após a sua aprovação por esse órgão, deu-se a entrada em campo. O termo TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) foi lido anteriormente a gravação das entrevistas no momento da interação e assinado em duas vias virtuais, ficando uma em posse da entrevistada e uma em minha posse. (Anexo B).

Os riscos desta pesquisa, informados as participantes pelo termo lido no ato de início da entrevista e assinado por elas, estão relacionados a quaisquer procedimentos que venham causar constrangimentos relativos à identificação destes participantes e seus posicionamentos emocionais e linguístico-discursivos em relação a sua profissão. Nesse caso, comprometi-me a modificar minuciosamente quaisquer informações passíveis desse risco. Nesse sentido, assegura-se a atenção para com as dúvidas e desejos das participantes (por exemplo, quanto ao seu aceite em participar da pesquisa ou não, ou dela se desvincular a qualquer momento), bem como para a preservação das suas identidades durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

6.5 Participante Joana

Joana, pseudônimo escolhido pela participante tem 26 anos de idade, é graduada em Letras – Inglês e literaturas de língua inglesa, por uma das Universidades de renome da região, e reside em uma das cidades da região metropolitana de Porto Alegre (RS). A Professora escolheu cursar Letras devido ao seu amor pela língua inglesa, desenvolvido ao longo de seus estudos em um curso livre de idiomas, e o desejo de oportunizar, a outras pessoas, o acesso a este idioma.

Hoje, a professora, atua, no ensino de *VYL*, em uma Escola de Educação Básica privada de Ensino Fundamental em uma das grandes cidades metropolitanas de Porto Alegre (RS), que possui um Programa Bilíngue. A proposta de Programa Bilíngue da escola é obrigatória e integrada a grade curricular da instituição. O Programa perpassa todos os níveis de educação disponibilizados pela escola, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental II. Dentro deste Programa Bilíngue Joana possui todas as turmas do nível Educação Infantil, organizadas entre PRÉ I (4 anos) e PRÉ 2 (5 anos).

A professora narra que ingressou no ensino de *VYL* devido a uma oportunidade empregatícia que ela obteve e que, antes, desta oportunidade ela nunca havia pensado em atuar no ensino de *VYL* e possuía a sua atenção voltada para o ensino no Ensino Fundamental II e Ensino Médio como é desenvolvida a sua formação acadêmica. Hoje ela atua há quatro anos no ensino de *very young learners*.

6.6 Participante Maiara

Maiara, pseudônimo também escolhido pela participante, possui 28 anos de idade e, também, reside em uma das cidades da região metropolitana de Porto Alegre (RS). A professora é graduada em Letras – Inglês, por uma das Universidades de prestígio da região e escolheu esta graduação, assim como Joana, devido ao amor pelo idioma Inglês e o desejo de contribuir para a formação linguística dos demais sujeitos por meio do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Após participar do famoso projeto de intercâmbio *au pair*, um intercâmbio, em que a intercambista reside por um determinado tempo na casa de uma família estado-unidense, em que ela atua como babá e possui o acesso ao estudo de língua inglesa, por meio de cursos pagos pela família, em seus períodos de descanso, Maiara desenvolveu o seu amor e interesse pelo ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Durante a sua graduação, a professora interrompeu os seus estudos e morou dois anos em Dublin, na Irlanda, a fim de capacitar-se ainda mais no idioma e ter a oportunidade de viver mais uma experiência de imersão enriquecedora. Ao retornar ao Brasil, a professora iniciou a sua carreira docente, ainda na graduação, ministrando aulas de língua inglesa em cursos livres para todos os níveis de aprendizagem desde os 8 anos de idade (*young learners*) até os níveis adultos. Ao finalizar a graduação, a

professora obteve oportunidades de atuar em escolas regulares nos níveis Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Atualmente, a professora atua no ensino de VYL, em uma escola de Educação Básica privada de Ensino Fundamental da região, que possui um Programa Bilíngue, assim como o Programa Bilíngue da escola de Joana. Isto é, uma proposta de Programa Bilíngue integrado a grade curricular da instituição e obrigatório a todos os níveis de educação da Escola. Maiara possui dois anos de experiência no ensino de VYL e ingressou nesse ensino devido a uma oportunidade de emprego que ela obteve em relação a esse ensino nessa escola que ela desejava atuar. No entanto, ela já possuía mais de sete anos de experiência docente de língua inglesa em cursos livres e nos níveis Ensino Fundamental I, II, Ensino Médio e ensino de adultos.

Para reforçar a imagem das participantes e guiar o leitor durante o percurso da pesquisa, organizei um quadro de sumarização do perfil das participantes.

Quadro 1 – Perfil das participantes

Joana	Maiara
Graduação: Letras Inglês e literaturas de língua inglesa	Graduação: Letras – Inglês
Idade: 26.	Idade: 28.
Professora de língua adicional Inglesa para <i>very young learners</i> em Escola de Educação Básica Privada, no nível de Educação Infantil.	Professora de língua adicional Inglesa para <i>very young learners</i> em Escola de Educação Básica Privada, no nível de Educação Infantil.
Ensino em Programa Bilíngue.	Ensino em Programa Bilíngue.
Experiência de quatro anos.	Experiência de dois anos.
Escolheu a sua profissão devido ao amor pela Língua Inglesa.	Escolheu a sua profissão devido a uma experiência enriquecedora pelo programa “ <i>au pair</i> ”.

Elaborado pela autora (2022).

7 ANÁLISE DE DADOS

Para a análise de dados, serão apresentados pequenos excertos, recortados das narrativas de experiências pessoais de vida orais das duas participantes deste estudo. Os excertos foram transcritos de acordo com as normas da análise da conversação de orientação textual-interativa, por meio das convenções de transcrição propostas por Marcuschi (1986) e Mira (2016). Pretende-se com a seleção desses excertos discutir as questões relevantes para os propósitos deste estudo em relação à socialização de experiências, de professoras, atuantes no ensino brasileiro de VYL. Para esta investigação, considera-se o em torno de sua graduação, oportunidades empregatícias e todo o contexto que se desenvolve ao redor do ensino de VYL no Brasil. Assim, foram selecionados um total de dezoito excertos: nove excertos recortados para narrativa de cada participante. Os dados transcritos serão analisados de acordo com as lâminas de análise propostas por Biar, Orton e Bastos (2021), a fim de compreender como as participantes deste estudo se constroem e se posicionam no universo narrativo, por meio das ações narradas, organizam a sua narração, desenvolvem a estrutura de sua narrativa e compreendem as questões relevantes para os propósitos deste estudo emergidas, em sua narração, à luz dos embates discursivos aparentes, provenientes de suas experiências vividas.

As participantes são tratadas, nos dados a seguir, pelos pseudônimos Joana e Maiara, nomes de sua escolha, no intuito de preservar suas identidades reais. A análise da narrativa de cada participante será apresentada na respectiva ordem: primeiramente será apresentada a análise da narrativa de Joana e, em seguida, a análise da narrativa de Maiara. Após a análise das duas narrativas, será desenvolvida uma discussão para pontuar aproximações e distanciamentos entre as duas narrativas. Essa verificação auxiliará parcialmente na compreensão do cenário de ensino de língua adicional inglesa para VYL, sobre a lente micro lançada sobre o contexto de atuação das participantes do estudo, segundo as percepções delas, que atuam nesse ensino regularmente.

7.1 Análise Joana

Nesta análise, Joana rememora e estabelece um universo narrativo de sua prática no ensino de VYL ao longo de quatro anos de experiência, mas, mais

precisamente em relação à sua prática no Programa Bilíngue da instituição de ensino que ela atua. Joana rememora fragmentos relevantes aos propósitos deste estudo e guia o interlocutor a compreender, parcialmente, esse cenário de ensino, segundo às suas experiências de atuação.

Neste primeiro excerto, Joana descreve o curso, em qual curso ela se graduou e as faixas etárias de estudantes com as quais ela geralmente atua.

No que diz respeito à estrutura da narrativa, neste primeiro excerto, a organicidade dos turnos demonstra uma sequência, turno a turno, em que os pares adjacentes se desenvolvem, sobre a segunda lâmina, para apresentar o cenário em que as narrativas ocorreram. Entende-se como pares adjacentes perguntas e respostas que se completam e são socialmente conhecidas, utilizadas e esperadas como respostas preferidas. Como por exemplo: “*olá, tudo bem?*” – para o par “*tudo bem*”, que seria a resposta preferida e esperada que completa o par adjacente (KERMER, 2006).

Assim, Joana está organizando a sua narrativa e estabelecendo o cenário visual de suas turmas para que se possa avançar na estruturação, organicidade e guiar o interlocutor à compreensão de sua narrativa. Os pares também demonstram buscar uma proximidade entre a narradora e eu, de forma acolhedora, para que a narradora possa sentir-se confortável ao narrar as suas experiências nesse cenário de ensino. Marcadores linguísticos de avaliação, utilizados por mim, como, por exemplo, “*que legal*” (linha 8), apresentam um interesse genuíno nos fatos que serão narrados e uma busca por estabelecer um espaço de acolhimento, proximidade e confortável para as narrativas emergirem.

Excerto 1 – Joana 1

- 7 Joana: Letras Inglês e literaturas da língua inglesa.
- 8 Juliana: Que legal! Literaturas da língua inglesa também.
- 9 Joana: Uhum...
- 10 Juliana: [e há quanto tempo você atua no ensino de very
11 young learners?
- 12 Joana: Há quatro anos.
- 13 Juliana: Quatro anos de experiência então no ensino de very young
14 learners?

- 15 Joana: Isso.
- 16 Juliana: Quais geralmente são as idades dos seus alunos? Até que idade
17 você já atuou? Já foi até seis anos? Sete?
- 18 Joana: Eu...já dei aula para alunos entre três...de três aa:...oito
19 anos...de três a oito.

Joana declara que o seu curso de graduação possui enfoque também em literaturas de língua inglesa (linha 7) e que ela já atuou, durante esses quatro anos de experiência (linha 12), no ensino de VYL e YL entre três e oito anos de idade (linhas 18-19).

A partir da primeira lâmina, nas linhas 18-19, pode-se observar a marcação da abertura da narrativa. Isto é, o momento em que a narrativa está emergindo após a aparição de pares adjacentes que demonstraram preparar o cenário para o emergir das narrativas e buscar aproximações entre a narradora e eu. Essa mobilização, por meio do meu acolhimento, contribui para a narrativa, trazendo à luz experiências semelhantes. Portanto, nas linhas (18-19), vislumbra-se o resumo e a orientação dessa narrativa. Nessas linhas, Joana orienta os níveis de educação, nos quais ela usualmente leciona e lecionou durante esses quatro anos de experiência docente para VYL. Além disso, esse primeiro excerto apresenta tópicos discursivos que revelam a apresentação da profissional que desenvolverá as suas narrativas. Dessa maneira, esse primeiro excerto apresenta a profissional de Letras, Joana.

No segundo excerto, Joana descreve os motivos pelos quais ela iniciou no ensino de VYL. À vista disso, sobre a primeira lâmina, pode-se vislumbrar a ação complicadora dessa narrativa, ou seja, o motivo que iniciou e move essa narrativa (linha 46) que relaciona-se com a premissa de que ela teria *perfil observável* para atuar com os VYL.

Excerto 2 – Joana 2

- 30 Juliana: E porque você começou a dar aula na educação infantil...nesta
31 faixa etária...
- 32 Joana: [Porque eu sempre gostei muito
33 assim...dessa parte...desse...desse público...porque::é uma aula muito
34 mais divertida...muito mais lúdica...então eu sinto que::acaba sendo
35 divertido tanto para mim quanto para eles e também porque::é uma fase
36 em que eles::muito importante assim na vida deles né? Que eles estão

37 passando assim...nessa idade...e o fato de eu poder contribuir com o
38 inglês...e ver a empolgação deles né...e quanto eles querem aprender e
39 o quão curiosos eles são em saber os significados e as palavras...eu
40 acho que foi o que mais me motivou assim...a começar a ensinar para eles
41 e a continuar nessa...nessa área.

42 Juliana: Ai é maravilhoso dar aula para ele né?

43 Joana: É...

44 Juliana: Eu sou encantada...então foi uma decisão sua? Não foi uma
45 oportunidade que apareceu? Tu decidiu que tu queria entrar nesta
46 carreira?

47 Joana: Foi uma oportunidade que apareceu...antes disso...eu não queria
48 dar aula para crianças...eu achava que eu ia dar aulas só para
49 adultos...mas quando eu comecei a dar aula em uma escola eles me
50 ofereceram as turmas de "kids" e falaram que eu tinha o perfil para
51 trabalhar com os pequenos e aí eu aceitei o desafio e acabei me
52 encantando...

Ao ser questionada sobre os motivos da sua iniciação nesse ensino, Joana narra que, embora ela tivesse planejado trabalhar com adolescentes ou adultos, a oportunidade que obteve de ministrar aulas para crianças pequenas (linha 32) fez com que ela percebesse que possuía um interesse em lecionar para VYL. Uma vez que trata, ao seu ver, de uma aula diferenciada, a qual ela descreve com os vocábulos *divertida* e *lúdica* (linha 34), que faz com que ela possua interesse em atuar com nesse segmento. Joana também apresenta, na (linha 47), que esse interesse fora despertado pela oportunidade empregatícia recebida. Além disso, Joana reconhece que essa fase de aprendizagem é muito importante na formação do cidadão e, por isso, ela afirma que gostaria de colaborar para a formação inicial, por meio da língua inglesa (linhas 31-37). Por fim, Joana também declara que a curiosidade, o desejo pela aprendizagem e a necessidade de explorar o novo dos estudantes VYL, é o que a motiva a desejar construir uma carreira docente voltada para esse público (linhas 37-40). Todavia, Joana não escolheu candidatar-se para uma vaga de atuação nesse ensino, relatando que, ao ingressar em uma escola de idiomas, ela desejava atuar e que pretendia atuar no ensino de jovens adultos e adultos. Contudo, ofereceram-lhe as turmas de educação infantil, intituladas pela escola como *kids*⁴³, distribuídas nessas

⁴³ Equivalência: crianças bem pequenas.

faixas etárias, sobre a premissa de que ela *teria perfil* para atuar com esse público, conforme observado durante a sua entrevista (linha 50).

No plano da sequencialidade, conforme a segunda lâmina, Joana demonstra estar interessada em ensinar para esse público, deslumbrada pelas especificidades dele e aberta a aprender e a adentrar nesse cenário pela oportunidade inesperada obtida. Na (linha 42), alinho-me à narradora ao questionar, com um marcador avaliativo, que emerge de suas experiências no ensino de *VYL*, como esse cenário torna-se *maravilhoso* ao passo que o docente desenvolve a sua prática.

Entretanto, sobre a terceira lâmina, o embate discursivo que se percebe, sobre esses dois primeiros excertos, desdobra-se a partir da linha 47, sendo motivado pelos meus questionamentos na linha 46. A professora, ao revelar que não escolheu adentrar no cenário de ensino para *VYL* e foi direcionada pela instituição contratante, sob a premissa de que *teria perfil* para atuar com os *kids*, apresenta, parcialmente, um embate que releva as características observáveis, em uma primeira interação, de alguém que *teria perfil* para trabalhar com *kids*. Isto é, uma pessoa do gênero feminino, na faixa etária de 20 anos, e recém-formada. Essa projeção revela um cenário corriqueiro e conflitante de ensino, no qual o professor recém-formado em competências para atuar com o nível de estudantes do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e adultos é direcionado ao ensino de crianças pequenas, sendo, portanto, o professor mais experiente direcionado ao ensino de um público mais velho. Assim, esse embate discursivo revela parcialmente que, em muitos cenários, a idade, gênero e tempo de formação são marcadores para escolher o professor que atuará no ensino de *VYL*. O que também pode, superficialmente, indicar o grau de importância que algumas instituições de ensino estabelecem ao ensino de língua inglesa para as crianças pequenas (Santos, 2005), Rocha (2006), Santos (2009) e sobre o ensino da educação infantil como um todo que, parcialmente, ainda é compreendido como *cuidado* e um espaço, em que a criança permanece temporariamente, enquanto os seus familiares estão em seus ambientes de trabalho. Pereira (2012) argumenta sobre essas percepções estigmatizadas:

[...] apesar da difusão das escolas de educação infantil ser bastante recente se consideramos nosso período histórico, elas vêm arraigadas nessas concepções de assistencialismo e de “substitutas” temporárias da família, sendo os professores colocados em um lugar de extensão da figura materna (PEREIRA, 2012, p. 20).

Essas questões são, igualmente, reforçadas por Silva e Farias (2014). As autoras reconhecem que essa figura *assistencialista*, de *cuidadora*, precisa ser substituída na visão da comunidade educativa, investindo-se na formação do profissional docente e propostas curriculares que posicionem o docente da educação infantil como um facilitador da aprendizagem. As autoras discutem a necessidade de desvincular essa figura *materna* da Educação Infantil, que pode revelar o porquê de a professora ter sido caracterizada como alguém que teria *perfil observável* para trabalhar com os jovens aprendizes. Segundo Silva e Farias (2014):

Superar esta concepção de extensão da figura materna ancorada ao papel do professor consiste no fato da Educação Infantil substituir o caráter assistencialista no qual se alicerçou, pelo caráter pedagógico, investindo tanto nas propostas pedagógicas e curriculares, quanto em formação dos profissionais [...] (SILVA, FARIAS, 2014, p. 37)

Contudo, Joana não demonstra compreender a problemática de ser classificada como o *perfil observável* para atuar com os VYL. A participante adiciona, ainda, que, mediante à afirmação, por meio da instituição de ensino, ela decidiu aceitar o *desafio* e acabou desenvolvendo um gosto e interesse por ensinar VYL (linhas 50-51). Joana descreve que: “*aí eu aceitei o desafio e acabei me encantando*” (linhas 50-51).

No terceiro excerto, Joana rememora como foi a sua primeira experiência no ensino.

Excerto 3 – Joana 3

- 52 Juliana: [Ah foi a primeira experiência como docente? Foi com os very
53 young learners?
- 54 Joana: Isso...uhum.
- 55 Juliana: A minha também foi...eu comecei a trabalhar com os pequenos de
56 quatro a nove anos.
- 57 Joana: Uhum...é mais ou menos a mesma faixa etária.
- 58 Juliana: Isso...a mesma faixa etária...você definiu como um desafio então
59 tu pode me contar um pouquinho de como foi o seu início no ensino de
60 very young learners?
- 61 Joana: foi um pouquinho complicado...porque eu não tinha...não sabia
62 muito bem como abordar os conteúdos para eles...como torna::r as aulas

63 mais lúdicas...como transformar o inglês em algo um pouco mais
 64 fácil...mais tranquilo para eles e algo que eles gostassem e::também a
 65 linguagem né que a gente tem que::precisa saber usar com eles né? Questão
 66 de rotina...ajudar eles a identificarem que é a hora da aula de |
 67 inglês...né...que...tudo isso é muito novo assim para mim né...porque é
 68 uma rotina...é um universo totalmente diferente né do que eu...do que
 69 eu imaginava porque eu achei que eu seria...que eu iria dar aula para
 70 adultos né...mas eu acho que o desafio maior foi esse...assim esta
 71 questão de gerenciar a turma em si.

72 Juliana: De gerenciar a aula para este público no caso?

73 Joana: É...uhum...para este público.

Aproximo-me de Joana, nas linhas (55-56), quando adiciono que a minha primeira experiência docente também fora no ensino de VYL, estabelecendo, assim, um ambiente confortável de compartilhamento de experiências, aproximações e compreensão mútua. Joana, no excerto anterior, explana que *aceitou o desafio* (linha 50). Dessa maneira, a entrevistada é instigada, por mim, a narrar sobre a sua primeira experiência no ensino de VYL, a fim de desenvolver a sua narrativa a cerca desse vocábulo escolhido que determina uma ação.

Ao iniciar a narração de sua primeira experiência no ensino de VYL Joana escolhe o vocábulo *“complicado”* (linha 61), quando ela explana que *“foi um pouquinho complicado”*, demonstrando utilizar eufemismo para amenizar levemente a carga da situação. Logo após introduzir a narrativa com esse referente, Joana desenvolve um ambiente narrativo, em que ela não sabia como atuar com os estudantes e não compreendia como adequar os conteúdos de língua inglesa para a faixa etária em que ministrava aulas. Joana também adiciona que ela não entendia como aplicar a ludicidade às aulas de língua inglesa para VYL e como desenvolvê-las para eles (linha 61). Esses saberes foram adquiridos com a prática e ao cursar cursos livres voltados para o público. Para exemplificar essa situação, Joana narra (linha 63) que ela não compreendia como: *“transformar o inglês em algo um pouco mais fácil e que eles gostassem”*, isto é, revelando a questão da ludicidade e adequação dos planos de aula à faixa etária. Além disso, nas linhas 65 e 66, Joana revela que o ensino de VYL possui uma linguagem e rotinas específicas, e que ela não possuía conhecimento de como utilizar essa didática em suas primeiras aulas.

Nesse excerto, Joana seleciona vocábulos que marcam, sobre a primeira lâmina, a sua avaliação sobre a sua narrativa e sobre as suas experiências com os

VYL como situações de início difíceis e que necessitaram de uma aprendizagem e estudo diversificado para compreender-se como realizar essa atuação com maestria. No turno a turno da interação, sobre a segunda lâmina, Joana parece estar insegura, no início da sua atuação, angustiada em um cenário de incertezas, segundo suas escolhas linguísticas para narrar esse início. Portanto, sobre a terceira lâmina, a narrativa de Joana reforça o cenário de incerteza, aprendizagem na prática em sala de aula e por formações além dos cursos de formação acadêmicos. Ademias, revela como a idade e a escolha de profissionais recém-formados e inexperientes para realizar esse trabalho também podem contribuir para as dificuldades iniciais que um professor experiencia ao estreir a sua prática docente com esse público ou para esse público.

No quarto excerto, Joana salienta a não preparação para atuar com esse público em sua formação acadêmica.

Excerto 4 – Joana 4

74 Juliana: E tu sente que o teu curso de graduação te preparou para atuar
75 com este público? Que quanto tu entrou a primeira vez para a sala de
76 aula tu conseguiu desenhar...delinear uma aula para este público?

77 Joana: Eu acredito que não porque o meu curso foca muito na educação
78 básica...na...em ensino para escola pública...pro ensino
79 fundamental...pro ensino médio...então::mesmo tendo as cadeiras
80 pedagógicas nunca foi abordado como trabalhar com este público...como
81 fazer...como::como planejar uma aula para eles né? Então eu acredito que
82 não porque prepara mais para trabalhar nas escolas mesmo.

Ao avançar na narração de Joana, nas linhas 77-82, percebe-se a continuidade desse embate discursivo acerca dos sentimentos de despreparação, incertezas e inseguranças, em que ela demonstra não ter se sentido preparada pelo seu curso universitário para atuar no ensino de VYL. Ao ser questionada se ela sentia que o seu curso de graduação a havia preparado para a atuação com esse público seletivo (linha 74), Joana revela que, apesar de possuir uma gama de disciplinas pedagógicas, essas eram alinhadas com o ensino nos níveis Fundamental II e Médio, que possuem cargas horárias reduzidas de língua inglesa nas redes públicas. Além disso, não houve disciplinas que abordassem o ensino de língua inglesa para crianças e como realizá-lo com maestria (linhas 77-82).

Na linha 82, Joana utiliza a escolha lexical de “*escola mesmo*”, demonstrando não intitular-se como professora de língua inglesa de Escola de Educação Básica. Joana demonstra compreender-se somente como professora de língua inglesa, mas não como professora de Escola de Educação Básica. Além disso, esse excerto também revela uma visão tradicionalista do que compete a um professor de Língua Inglesa, ao passo que Joana reconhece-se como professora de Língua Inglesa, como Língua Adicional, mas não como professora de Educação Infantil e de Escolas de Educação Básicas.

Assim no quinto excerto, Joana narra sobre os seus sentimentos em relação à sua prática docente para os VYL, mediante a não preparação para atuar nesse ensino pelo seu curso universitário.

Excerto 5 – Joana 5

- 83 Juliana: Uhum...e assim quando tu pegou a tua turma pela primeira vez e
84 tu começou no ensino com eles...como que foi o sentimento que tu sentiu?
85 Tu se sentiu preparada? Tu se sentiu ok? Tu se sentiu insegura? Como que
86 tu foi lidando com isso que o curso não te preparou para lidar?
- 87 Joana: Uhum...eu me senti bem insegura ã::no início...é::cheguei até a
88 pensar que eu não podia dar aula para este público por não ter a
89 preparação e::eu precisei correr muito atrás assim...todos os cursos que
90 eu faço são voltados para este público hoje...só que eu precisei ir
91 muito atrás e muito das coisas que eu sei hoje eu aprendi em sala de
92 aula mesmo...as vezes observando outra Prof é::ou também na::conversando
93 com outros colegas que já trabalhavam a mais tempo com os pequenos
94 e::acho que foi dessa forma...meio que dando::é::tentando achar uma forma
95 de dar as aulas né? Sozinha. Né? De como::uma alternativa...tentando
96 encontrar uma alternativa através dos recursos que eu tinha.
- 97 Juliana: Claro...procurando ajuda com professores mais
98 experientes...indo atrás...mas não se limitando somente a instrução do
99 curso em si.
- 100 Joana: Isso...é.
- 101 Juliana: Então tu não teve nenhuma disciplina na faculdade que te
102 preparou para isso?
- 103 Joana: Não...uhum...só para ensino no geral. Mas para *very young learners*
104 não.

Joana é direcionada, por mim, a remorar a sua primeira experiência de sala de aula. Ela inicia a sua narração (linha 87) revelando que se sentiu “*bem insegura*” e

que chegou a considerar que ela não podia ministrar aulas para esse público por não ter sido preparada para esse trabalho em seu curso de graduação. Nas palavras da participante: *“cheguei até pensar que eu não podia dar aulas para este público por não ter a preparação”* (linhas 87-88). À vista disso, Joana iniciou a procura por cursos de capacitação, além de sua graduação, para ensinar VYL e YL. Nas linhas 88-96, Joana declara que todos os cursos que ela já realizou e realiza, atualmente, são voltados para esse público, para sentir-se preparada, realizar uma aula efetiva e de qualidade, e dominar a classe. Segundo a participante, ela teve que *“correr muito atrás”* (linha 89) de capacitação, além de seu curso universitário, para garantir um ensino de qualidade. Além dos cursos, Joana narra que aprendeu também ao observar a professora titular (linha 92) e buscou trazer para sua aula didáticas utilizadas pela professora alfabetizadora, moldando-as para o ensino de língua adicional. Por fim, além dos cursos e da observação, Joana iniciou as tentativas de ministrar uma aula, sem que a professora titular estivesse na sala, só para que ela pudesse aprender a lidar com as situações sensíveis e relacionadas aos VYL e YL, rotineiras de uma sala de aula, tais como a dependência deles do profissional docente para realizar demasiadas ações. Portanto, esse excerto dá continuidade, sobre a segunda lâmina, à ação de elucidar um cenário de incerteza que necessita ser observado e em que o professor precisa capacitar-se além do curso superior para realizar a sua prática. Sobre a terceira lâmina, há esse embate discursivo dos conhecimentos adquiridos no curso acadêmico que são direcionados a outro público e que estabelecem uma necessidade de adaptação, contribuindo para o cenário vago e inseguro de iniciação à prática com esse público.

No sexto excerto Joana, após dedicar-se à aprendizagem de como ministrar aulas efetivas para VYL e YL, explanando como são organizadas as aulas das turmas de VYL em uma escola que possui Programa Bilíngue.

138 Juliana: E em que tipo de escola você trabalha? Você trabalha em uma
 139 escola regular? Privada? Ou uma escola bilíngue?

140 Juliana: É uma escola bilíngue?

141 Joana: É uma escola regular com programa bilíngue.

142 Juliana: Ah é uma escola regular com programa bilíngue?

143 Joana: @@@...é...isso...privada.

144 Juliana: Perfeito...e como funciona a dinâmica das suas aulas?

145 Joana: é::geralmente as aulas têm em torno de trinta minutos...são bem
 146 rápidas::é::consiste sempre na música de rotina que a gente canta de::do
 147 "Hello" depois eu sempre costumo fazer um "warm up" com os "flashcards"
 148 para refrescar um pouco da memória deles do que a gente viu anteriormente
 149 ã::depois disso a gente utiliza o livro para fazer as atividades
 150 e::geralmente é isso...geralmente a atividade costuma ocupar todo o
 151 espaço da aula...ma::s como uma vez por semana eu posso fazer uma aula
 152 mais livre...eu aproveito para trazer outras atividades...como que
 153 envolvam mais brincadeiras ou...ou...algo mais livre assim...para
 154 estimular eles.

De acordo com Joana, as aulas ministradas por ela possuem trinta minutos de duração, o que ela classifica como "*bem rápidas*" (linhas 145-148). As suas aulas possuem uma organização bem característica que demonstram os seus conhecimentos adquiridos sobre rotinas de uma aula para VYL, como explanado no excerto 3. Joana elucida que as aulas usualmente iniciam com a música do *Hello*⁴⁴ (linha 147). Após a música é realizado um *Warm up*⁴⁵ com os *flashcards*⁴⁶, a fim de realizar uma revisão de conteúdos ensinados nas aulas anteriores. Por fim, é realizada uma atividade no livro didático que, conforme a entrevistada, ocupa o restante do tempo da aula (linhas 147-151). Joana revela que, uma vez por semana, ela pode optar por atividades além do livro didático, e, nesse dia, ela opta por atividades que envolvam "*mais brincadeiras*" (linha 153) e que possam "*estimular eles*" (linha 154) além do proposto pelo material didático.

Isso posto, a organização da aula consiste em cantar a música para iniciar a aula, uma revisão breve dos conteúdos ensinados anteriores e a realização de uma

⁴⁴ Equivalência: Olá.

⁴⁵ Equivalência: "Aquecimento". Esta atividade consiste na realização de uma atividade prévia a atividade principal da aula para evocar conhecimentos, como por exemplo, uma revisão rápida dos conteúdos aprendidos na aula anterior.

⁴⁶ Equivalência: "cartões de conteúdo". Esses cartões possuem a escrita da palavra com o seu símbolo em imagem para ensinar novos vocábulos, revisá-los, dentre outros...

atividade no livro didático. Sendo, uma vez na semana, uma aula da escolha da *Teacher*⁴⁷.

Neste sétimo excerto, Joana elucida se obteve oportunidades de treinamentos para atuar no ensino de VYL ao ingressar na escola ou se somente iniciou no ensino, considerando que já possuía experiência no ensino de VYL, pois havia começado a sua carreira em escolas de idiomas.

Excerto 7 – Joana 7

124 Juliana: A escola que você entrou para atuar com os very young learners
 125 já sabiam mais ou menos como era a situação? Eles te deram alguma
 126 instrução? Tu conseguiu algum treinamento da escola...para fazer este
 127 trabalho?

128 Joana: Treinamento não...como eu já tinha::bastante tempo de
 129 experiência...eu::recebi os materiais e aí durante a semana...a semana
 130 anterior do meu início era a semana de férias da escola...então
 131 essa...durante essa semana eu estudei os materiais...eu dei um lida nos
 132 lesson plans e eu mesma fui estruturando assim...só que eu tive muito
 133 apoio né? Tanto da Prof antiga quanto da coordenação é::em nenhum
 134 momento assim me senti desamparada né? Eles deram todo apoio assim...essa
 135 questão de dúvidas...de tirar dúvidas foi bem tranquilo e::treinamento
 136 eu acredito que eu vá fazer só no início do ano que vem porque o desse
 137 ano já foi né...não tem mais.

Joana explica, nas linhas 128-134, que, de acordo com a sua compreensão, como ela já possuía experiência com os VYL, a escola não disponibilizou um treinamento específico. Além disso, somente disponibilizou os materiais didáticos previamente ao início da sua atuação para que ela pudesse estudar e se familiarizar com a metodologia didática. Todavia, Joana narra, na linha 135, que, no próximo ano, ela acredita que realizará um treinamento voltado à metodologia dos livros didáticos que ocorre anualmente, quando ela adiciona que *“eu acredito que eu vá fazer só no início do ano que vem porque o desse ano já foi né...não tem mais”* (linhas 136-137). Ainda assim, Joana, nas linhas 132-135, afirma que se sentiu apoiada ao ingressar na escola, tanto pela antiga professora que estava sendo desligada quanto pela coordenação pedagógica da educação infantil. Nas palavras de Joana: *“só que eu tive muito apoio né? Tanto da Prof antiga quanto da coordenação é::em nenhum momento assim me senti desamparada né? Eles deram todo o apoio assim”*. Isso

⁴⁷ Equivalência: Professor (a).

posto, ainda que não tenha recebido um treinamento prévio ao ingresso do ensino, a entrevistada sentiu-se apoiada pela sua equipe de coordenação pedagógica e preparada para realizar esse ensino.

No oitavo excerto, Joana apresenta a necessidade de mudanças futuras nas grades curriculares dos cursos de licenciaturas em Letras – Línguas Adicionais.

Excerto 8 – Joana 8

164 Juliana: E como uma professora que está preparada hoje para atuar com
165 este público...que conhece este público...que sabe como organizar a sua
166 carreira pra::este público bem específico...para essa...esse recorte de
167 ensino de língua inglesa no Brasil...o que tu achas que falta de
168 visibilidade para o cenário de professores de *very Young Learners* no
169 Brasil...o que que falta para nós? Para o nosso grupo?

170 Joana: Eu acho que falta as disciplinas na faculdade é::pelo menos...nem
171 que fosse uma disciplina que abordasse esse conteúdo de como...é...das
172 metodologias...de como trabalhar com o público infantil...como acolher
173 as crianças...enfim...e...acredito que além disso...é seria isso na
174 faculdade...e além disso talvez ter mais acesso...ter mais recursos para
175 a gente ter acesso...mas que tivessem ao nosso alcance...muitas vezes
176 vindo da própria universidade mesmo...mesmo que fosse um projeto de
177 extensão ou algo nesse sentido mesmo para aproximar um pouco mais.

178 Juliana: Claro...sim...além de formações docente voltadas para esse
179 público.

180 Joana: Uhum.

181 Juliana: Você fez algum curso internacional voltado para esse público
182 ou todos que você conseguiu fazer dentro do Brasil te auxiliaram nesta
183 carreira?

184 Joana: Todos os que eu fiz dentro do Brasil me auxiliaram.

Nesse excerto, percebe-se que, embora, hoje, sinta-se preparada para atuar nesse ensino, ancorada em suas experiências prévias e cursos, em que ela participou além da graduação, Joana ainda aponta a falta de disciplinas voltadas a esse público nos cursos de licenciatura em Letras – Língua Inglesa da região (linha 170). Joana articula que: *“Eu acho que falta disciplinas na faculdade é::pelo menos...nem que fosse uma disciplina que abordasse esse conteúdo de como...é...das metodologias...de como trabalhar com o público infantil [...]”* (linha 170 – 172). Desse

modo, Joana elucida a sua visão sobre essas disciplinas serem essenciais para a formação do professor de LA inglesa para o ensino de VYL.

Por fim, no último excerto, Joana apresenta a conclusão de sua narrativa que descreve se ela desejará continuar atuando no ensino de VYL, mediante a todas as especificidades e adversidades narradas anteriormente.

Excerto 9 – Joana 9

- 185 Juliana: Ok...perfeito...e hoje...como você vê a sua vida como professora
 186 de very Young learners...você gostaria de mudar de carreira? Você gosta
 187 dessa carreira? Como você sente que é o cenário do professor de very
 188 Young learners no Brasil?
- 189 Joana: Hoje eu gosto muito do que eu faço...não pretendo mudar de
 190 carreira...pretendo seguir nessa área e::pretendo também me especializar
 191 depois da graduação e::acredito que é um segmento que está cada vez
 192 maior...por conta das escolas bilíngues...também por essa questão dos
 193 pais de quererem cada vez mais que os filhos ingressem em uma escola que
 194 tenha um programa bilíngue ou em uma escola bilíngue e::acredito que
 195 seja uma área muito boa...muito ampla assim com um futuro bem bom e
 196 pretendo me especializar depois e continuar nessa área mesmo com os
 197 pequenos.
- 198 Juliana: Uma especialização mais voltada para a área pedagógica com os
 199 pequenos certo?
- 200 Joana: Isso...isso.

No excerto anterior, Joana explana que, embora não haja muitos cursos nacionais voltados para o ensino específico de VYL, ela não cursou nenhum curso internacional. Ao passo que os cursos nacionais voltados à educação infantil foram suficientes ao serem adaptados por ela para ensinar língua adicional sobre a metodologia de CLIL para o VYL (linha 184, excerto 8).

Por fim, como resolução de sua narrativa, sobre a primeira lâmina, atualmente Joana sente-se preparada para o ensino desse público, tendo em consideração a sua experiência com os VYL, desenvolvida ao longo de quatro anos de atuação e o seu estudo dessas metodologias e didáticas em cursos de extensão procurados pela entrevista. Logo, deseja continuar nessa área. Joana pretende especializar-se mais no ensino desse público seletivo e voltar as suas formações acadêmicas às capacitações para o ensino de VYL. Para ela, esse ensino está sendo e será muito requisitado no futuro, abrindo inúmeras portas aos profissionais que se capacitarem

para essa atuação. Desse modo, Joana percebe o mercado de ensino de LA inglesa para VYL como sendo muito promissor.

Ao considerar a estrutura da narrativa e sobre a lâmina da sequencialidade das ações, sobre a lâmina 2, a narrativa surge apresentando um cenário de ensino, para o qual a narradora não foi preparada em seu curso de graduação. Tendo em vista que os cursos de licenciaturas são ambientados para a formação de professores para o Ensino Fundamental II, Médio e Superior, a entrevistada demonstra que sequer foi apresentada ao ensino de VYL. O curso de pedagogia, por sua vez, aborda a formação de professores para os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Todavia, foca-se na pré-alfabetização e alfabetização, e não considera, em qualquer disciplina específica do currículo, o ensino de línguas adicionais e como realizar essa ação pedagógica. À vista disso, a narrativa revela um cenário de ensino que carece de uma formação acadêmica direcionada. A participante apresenta-se, por demasiadas vezes, como incerta sobre a sua prática inicial, angustiada e como alguém que desejou deixar a sua zona de conforto e dedicou-se a aprender como realizar esse trabalho da melhor forma. Para isso, utilizou estratégias de aprendizagem e metodologias que ela possuía à sua disposição para qualificar a sua prática, como realizar cursos na área de educação infantil e adaptá-los para aplicá-los em sua prática pedagógica. Além de aprender por *mimeses* observando a professora titular da turma, e então, adaptar esse conhecimento ao ensino de línguas adicionais para *very young learners*.

A narrativa também evidencia o novo mercado de inglês para as crianças e como ele está se desenvolvendo e necessitando de profissionais que desejem se capacitar para realizar esse ensino. Joana elucida que ela percebe esse mercado em ascensão e essa nova necessidade. Portanto, deseja procurar cursos de pós-graduação que possam prepará-la com uma formação mais direcionada e adequada para esse público.

Isso posto, essa narrativa revela, sobre a terceira lâmina, um embate discursivo entre o mercado em ascensão, essa nova necessidade de profissionais qualificados para essa prática, e a falta de formulação de um curso acadêmico mais direcionado a esse público. Observa-se uma necessidade de graduações que abordem os saberes basilares para desenvolver essa prática, compreendendo que está além daquilo que compete aos cursos de Letras e Pedagogia, os quais possuem outro viés pedagógico e outra linha de atuação.

A narrativa também demonstra, parcialmente, o estigma sobre idade e gênero, considerando que Joana buscava uma vaga para ensinar estudantes adultos ou do Ensino Fundamental II, como compete à sua formação, e foi induzida a ensinar os *very young learners* sobre a premissa de que teria perfil observável para isso. Pode-se, também, compreender que essas oportunidades empregatícias que Joana obteve motivaram-na a desejar continuar nessa prática e a procurar cursos de pós-graduação mais alinhados para esse ensino.

Além disso, a narrativa apresenta, em prática, a necessidade de um ensino organizado que possua ações em uma determinada ordem direta, como ensinam Scott e Ytreberg (1990, p. 7), que predominam em organizações de salas de aula bilíngue (CNE, 2020).

Pontua-se, também, que o meu olhar e as minhas interações, que demonstram alinhamento à narradora e compreensão desse cenário, auxiliaram a estabelecer um espaço de proximidade, em que a narradora se sentiu acolhida para narrar.

Por fim, a narrativa de Joana revela um cenário desafiador, ainda que haja auxílio dos professores e coordenadores da instituição, e que apresenta uma reivindicação de um olhar mais direcionado brevemente.

7.2 Análise Maiara

Na análise a seguir, a entrevistada Maiara rememora eventos contextuais de sua prática, nesse nicho de ensino, e explica os motivos pelos quais ela deixou a sua área de ensino (do Ensino Fundamental II em diante), na qual ela possuía experiência de anos, para adentrar no ensino de *VYL*, há dois anos. Além de revelar os seus sentimentos sobre essa prática e, parcialmente, sobre o real cenário de ensino para *VYL* na região metropolitana de Porto Alegre (RS).

Neste primeiro excerto, Maiara explana como é a organização de suas turmas, com quais níveis de educação ela atua, quais as idades dos seus educandos e quanto tempo ela possui de experiência no ensino de *VYL*.

Excerto 10 – Maiara 1

- 6 Juliana: Você é graduada em que curso?
- 7 Maiara: Letras - Inglês.
- 8 Juliana: Letras - Inglês...perfeito...
- 9 Juliana: E a quanto tempo você atua no ensino de *very young learners*?
- 10 Maiara: Há dois anos.
- 11 Juliana: Há dois anos....perfeito! E qual é mais ou menos a idade dos
12 seus alunos?
- 13 Maiara: Bom...eu tenho um aluno de três @@@...uns de quatro...cinco e
14 uns que acabaram de fazer seis.
- 15 Juliana: E::como é a divisão das turmas com essas idades?
- 16 Maiara: Oh tem uma turma....bem grande por sinal né...essa turma tem
17 alguns alunos que teriam idade de maternal...então::como não teve alunos
18 suficiente para abrir uma nova turma né? eu acabei...acabaram colocando
19 eles juntos com os alunos de quatro para cinco né? Então os alunos que
20 a recém fizeram quatro anos e o aluno que tem três estão na turma do PRÉ
21 I.
- 22 Juliana: E a turma do PRÉ I tem majoritariamente qual idade?
- 23 Maiara: De quatro para cinco...quatro anos...cinco anos.
- 24 Maiara: [Estão fazendo cinco anos esse ano.
- 25 Juliana: Ah então eles estão misturados...eles deveriam estar em outra
26 turma que não abriu.
- 27 Maiara: Isso....exatamente...não teve aluno suficiente então tiveram que
28 colocar esses que a recém fizeram quatro anos e o que tem três nessa
29 turma do PRÉ I mas eles vão repetir esse ano...ano que vem né? Vão
30 repetir essa turma ano que vem porque eles não têm idade suficiente para
31 seguir adiante.
- 32 Juliana: Perfeito e a suas outras turmas?
- 33 Maiara: São mais duas turmas de PRÉ II...em que os alunos têm cinco e
34 estão fazendo seis anos agora ou já fizeram
- 35 Juliana: [Ah perfeito vão para o primeiro
36 ano...ano que vem.
- 37 Maiara: Isso.

Nesse primeiro excerto, sobre a segunda lâmina, Maiara apresenta a sua pré-narrativa. Isto é, ela realiza a ação de preparar o cenário para o início de sua narrativa

e nortear o interlocutor ao cenário em que essa narrativa, rememorada, ocorreu. Ao utilizar a escolha linguística de iniciar a sua narração com a frase *"oh tem uma turma...bem grande por sinal né [...]"* (linha 16), Maiara começa explanando ao interlocutor que essa narrativa acontece em uma sala de aula de uma turma grande. A pausa, nessa frase, indica sentimentos negativos ao utilizar o advérbio de intensidade *"bem grande"* e buscar uma confirmação com *"né"* para explicar ao interlocutor que a sua turma é bem grande. Possivelmente, esse *"bem grande"* pode ser um agravante para situações que serão narradas a seguir. A escolha linguística também demonstra que Maiara percebe que essa turma *bem grande* é uma das motivações de sua narrativa.

No que diz respeito a estrutura da narrativa, nesse primeiro excerto, sobre a primeira lâmina, a organicidade dos turnos demonstra uma sequência, turno a turno, em que os pares adjacentes, perguntas e respostas, se desenvolvem para apresentar o cenário em que as narrativas ocorreram. Assim, Maiara está organizando a sua narrativa e estabelecendo o cenário visual de suas turmas para que possa-se avançar na estruturação, organicidade e guiar o leitor à compreensão de sua narrativa. Os pares também demonstram buscar uma proximidade, entre a narradora e eu, de forma acolhedora, para que a narradora sinta-se confortável ao narrar as suas experiências vivenciadas nesse cenário de ensino.

Ainda nesse excerto, sobre a luz da primeira lâmina, Maiara inicia a sua narração apresentando a ação complicadora de sua narrativa (linha 16) que são os percalços que ela experencia todos os dias por possuir uma turma mista de desníveis de idade e de níveis educacionais. Nesse sentido, Maiara introduz essa ação complicadora (linha 16) e discorre durante toda a sua narrativa sobre as questões que se desenvolvem a cerca dessas adversidades.

De acordo com o excerto, Maiara atua no nível de ensino Educação Infantil, ministrando aulas de língua adicional inglesa, dentro de uma metodologia de um Programa Bilíngue, como ela evidencia nos próximos excertos, para os níveis PRÉ I (4 anos) e PRÉ II (5 anos). Atualmente, Maiara possui três turmas. Duas turmas de PRÉ II e uma turma de PRÉ I.

Conforme ela elucida nas linhas 19 e 20, a sua turma de PRÉ I também possui alunos de 3 anos de idade ou que a recém fizeram 4 anos de idade. Ou seja, estudantes que não possuem a maturidade e idade adequadas para cursar o PRÉ II, porque não houve matrículas suficientes de estudantes para abrir uma turma de

maternal. Logo, a escola optou por matricular esses estudantes, com famílias interessadas em iniciar na instituição, na turma de PRÉ I, ainda que eles não possuíssem a maturidade cognitiva, socioemocional e a faixa etária adequadas para cursar esse nível de aprendizagem. Desse modo, a turma de PRÉ I de Maiara contém estudantes de PRÉ I (4 anos) e estudantes do nível Maternal (3 anos – recém feitos 4 anos). Por fim, ainda nesse excerto, Maiara nos explica que devido a faixa etária desses educandos, eles farão novamente o PRÉ I no próximo ano, pois não possuem a maturidade de um educando de 5 anos para iniciar o PRÉ II.

Desse modo, é possível compreender que a escola, em uma estratégia financeira, ao propor que esses educandos fossem matriculados na turma de PRÉ I, no ano vigente, consegue disponibilizar uma abertura para essas novas famílias. Nota-se uma tentativa da instituição de estabelecer uma relação de confiança para que essas famílias renovem as matrículas de seus filhos no PRÉ I no ano seguinte, escolhendo essa escola para a vida educacional de seus filhos. Portanto, ainda que não seja adequado e necessite dos docentes uma grande disponibilidade, readaptação e trabalho dobrado para elaborar aulas que comportem as competências e habilidades das duas faixas etárias, é uma estratégia para a captação de alunos que pode vir a ser efetiva, considerando que Maiara atua em uma instituição privada. Dessa maneira, Maiara nas linhas 16-34, e ao longo de toda a sua narrativa, demonstra sentimentos constantes de preocupação em relação à sua turma de idades mistas, a quantidade de alunos por turmas e as demandas diferenciadas de cada educando nesse processo de escolarização e aprendizagem de LA inglesa na primeira infância.

No próximo excerto, Maiara continua a sua narração apresentando as dificuldades de lecionar em uma turma mista, devido a essa diferença de faixas etárias, e, ainda mais, por possuir com estudantes com necessidades especiais (NEs). Ainda, Maiara discorre sobre o fato de não ter auxílio de monitora fixa na turma para lidar com todas essas questões que se apresentam e demandam a sua atenção ao mesmo tempo, além de precisar ministrar aulas em língua adicional inglesa.

Nas linhas 53-61, Maiara afirma que o seu início nessas turmas foi *“bem desafiador”* por conta da sua turma mista, de todas as exigências de se educar um público tão jovem, e, igualmente, pela falta de auxílio para promover uma educação de qualidade para os estudantes NEs. Assim, ela sentiu que necessitava de muita

ajuda, tanto de suporte acadêmico e teórico quanto – e principalmente – de auxílio prático de funcionários da instituição de ensino, o que não ocorreu.

Maiara também apresenta os motivos pelos quais ela adentrou no ensino de VYL, tendo em vista que as suas experiências anteriores eram com os níveis de cursos livres (a partir de 9 anos de idade), Ensino Fundamental II, Médio e adultos. Pontua, igualmente, como foi o seu início e primeiro contato com o ensino de VYL e quais sentimentos essa mudança de nível de educandos e prática pedagógica mobilizou nela.

Excerto 11 – Maiara 2

40 Juliana: Ok...e::como que foi o seu início de atuação no ensino de very
41 young learners? Você que escolheu trabalhar com esse público? Foi uma
42 oportunidade que apareceu? Como que foi entrar? Você já tinha experiência
43 anterior...a esses dois anos?

44 Maiara: Na verdade eu nunca havia dado aula para crianças tão pequenas
45 né...na verdade::aliás foi uma oportunidade que a escola me ofereceu
46 né...quando eu entrei...quando eu ingressei na escola...foi a turma
47 disponível que teria para mim né então::eu aproveitei essa oportunidade
48 para::para ter essa experiência com very young learners...eu nunca havia
49 trabalhado com crianças menores de nove.

50 Juliana: Uhum...e como foi esse teu início? O que tu se::ntiu? Tu::foi
51 preparada para isso? Teve algum tipo de treinamento? Como que foi esse
52 início? Conta um pouquinho para nós por favor.

53 Maiara: Foi be::m desafiador...bem desafiador porque::eu tive um
54 treinamento no início do ano...com as minhas colegas...mas era focado
55 na metodologia e não algo tão específico a respeito da idade desses
56 alunos né...assim como alunos portadores de necessidades especiais
57 também...é::algo que eu senti que eu precisava de muita ajuda porque eu
58 não tinha suporte tanto na vida acadêmica ali...estudos sobre isso...né
59 práticas...e quanto no treinamento...então foi algo bem desafiador para
60 mim no início...né...ainda é desafiador...para ser bem sincera né...não
61 é tão fácil assim ã::mas com apoio ali...um pouco da coordenação a gente
62 consegue fazer o nosso melhor né?

Maiara, nas linhas 44-50, indica que ela ainda não havia trabalhado com crianças menores que nove anos de idade, mas que obteve a oportunidade de trabalhar em uma instituição que ela desejava e somente havia essas turmas disponíveis para ela. Por isso, ela resolveu aceitar a oportunidade para conhecer e adquirir experiência no ensino de VYL. Sendo assim, Maiara afirma que atuar com os

VYL não foi uma escolha inicial dela, mas, sim, motivadas por circunstâncias que permeavam o seu interesse empregatício.

Sobre o seu início e primeiro contato com os VYL, nas linhas 53-62, Maiara explana que sentiu o seu início como “[...] *be::m desafiador...bem desafiador*” (linha 54). Essa sensação ocorreu porque não dispôs de um treinamento para adentrar no ensino dessas faixas etárias, não possuía base acadêmica e estudos (linha 58) que abordassem o ensino para essas faixas etárias, e não recebeu auxílio de monitora fixa para lidar com as demais demandas do ensino. Segundo ela, somente obteve um treinamento que visava a ensinar sobre a metodologia do material didático proposto pela editora dos livros adotados pela instituição.

Além disso, Maiara traz, na linha 59, que ela também não foi auxiliada com um treinamento para atender os seus alunos NEs e que ela percebeu que necessitava de mais ajuda. Assim, segundo Maiara: “*então foi algo bem desafiador para mim no início....né...ainda é desafiador...para ser bem sincera né....não é tão fácil assim [...]*”.

Portanto, percebe-se que Maiara posiciona-se como uma professora, que embora não tivesse experiência com essas faixas etárias nem suporte teórico acadêmico resultante da graduação, assim como não obteve auxílio para as necessidades dos NEs e um treinamento para iniciar, demonstra-se preocupada com a eficácia e qualidade da sua prática.

Nas linhas 60-62, Maiara demonstra que ela possuiu um auxílio superficial de sua coordenação pedagógica ao utilizar o vocábulo “*um pouco*” para descrever o auxílio que recebeu para lidar com todas as demandas presentes em suas turmas. Maiara narra que: “*...um pouco da coordenação a gente consegue fazer o nosso melhor né?*” (linhas 61-62).

Dessa maneira, Maiara, sobre a lâmina 3, nos apresenta um embate discursivo de um cenário de incerteza e novo, em que ela não possuía experiência prévia para atuar, recebendo uma turma de idades mistas e com alunos NEs, e não obtendo suporte de monitoras suficientes para garantir a eficácia da aula. Além disso, Maiara se posiciona como uma docente consciente, preocupada com essas situações e que está dedicando-se a fazer o melhor que ela consegue com as ferramentas que dispõe, para garantir uma prática pedagógica eficaz e benéfica para os seus educandos.

Sobre a segunda lâmina, Maiara desenvolve a ação de se reorganizar e de se compreender como docente de uma turma de VYL que possui idades e níveis de aprendizagem distintos (linhas 53-62).

Neste terceiro excerto, Maiara comenta sobre a falta de aporte teórico em seu curso de graduação para atuar no ensino de VYL e a oportunidade que ela obteve de cursar uma disciplina de seminário optativo que abriu quando encaminhava-se para a conclusão do curso. Então, no terceiro excerto, sobre a segunda lâmina, pode-se vislumbrar a compreensão de Maiara acerca da necessidade de auxílio mais direcionado de seus superiores e cursos de extensão, pós-graduação etc., que promovessem insumos alinhados ao ensino de VYL nas escolas de Educação Básica (linha 69-73).

Excerto 12 – Maiara 3

64 Juliana: Ok...então você começou a trabalhar com eles porque você teve
65 essa oportunidade...seu início foi be::m desafiador...tu sente que o
66 curso que tu cursou te preparou para atuar com os *very Young learners*?

67 Maiara: Não...apenas tive...tive sorte na verdade né...que abriu...a
68 disciplina de seminário opcional...né...de ensino de Inglês para
69 crianças e::ali eu percebi que eu gostaria de cursar o seminário
70 porque::visto que não tem muitas disciplinas com esse foco então eu
71 consegui me organizar...a disciplina ofertou naquele semestre em que eu
72 estava disponível...eu consegui participar né...mas se eu não tivesse
73 cursado...eu acho que seria muito pior.

74 Juliana: O teu início com eles no caso?

75 Maiara: Isso...sem dúvidas.

76 Juliana: Perfeito...então dentro do curso de graduação tu cursou uma
77 cadeira focada nos *very young learners*?

78 Maiara: Isso.

79 Juliana: Que te deu uma preparação e uma base para atuar com eles?

80 Maiara: É...algo be::m básico assim sabe? Pelo menos eu não me senti tão
81 perdida e projetei expectativas em mim né...bah como fazer? Como lidar
82 com certas situações? Mas...se eu não tivesse feito esse
83 seminário...teria sido muito::mais complicado confesso.

84 Juliana: Foi uma experiência válida...uma cadeira válida

85 Maiara: [sim sem
86 dúvidas

87 Juliana: [que te
88 ajudou a pensar sobre algumas situações que iriam ocorrer ministrando
89 aulas para os *very young learners*?

90 Maiara: sem dúvidas...uhum.

Maiara relata que essa disciplina optativa de seminário foi a sua única base teórica acadêmica disponibilizada pelo seu curso de graduação para trabalhar com os VYL. A docente adiciona que, quando essa disciplina foi oportunizada, considerando que ela observava que o seu curso não tinha disciplinas voltadas para esse ensino, ela organizou-se para estar livre no dia em que a disciplina era ofertada. Entretanto, Maiara também indica que a disciplina não é ofertada todos os semestres, quando elucida que “[...] *tive a sorte na verdade né...que abriu [...]*” (linha 67). Desse modo, a disciplina demonstra ser ofertada esporadicamente. Assim, os estudantes interessados em cursá-la devem organizar o seu semestre priorizando a disciplina quando ela está em oferta.

Maiara evidencia que: “[...] *mas se eu não tivesse cursado...eu acho que seria muito pior*” (linhas 72-73). Apontamento feito em relação à sua primeira experiência no ensino de LA inglesa para VYL. Desse modo, compreende-se que Maiara possuía uma visão “*be::m básica*” (linha 80) do ensino para *very young learners* e o desenvolvimento infantil dessas faixas etárias. Todavia, essa base inicial não foi suficiente para desenvolver uma prática segura e elaborada no início de sua atuação com esses grupos. Contudo, a professora considera essa experiência válida (linhas 84-86) para a sua atuação e que foi um auxílio inicial a mais para o seu ingresso nesse nicho de ensino. Conforme a entrevistada, caso não tivesse obtido acesso a esse auxílio, o seu início teria sido muito mais tempestuoso e incerto (linha 73).

Maiara, para solucionar as questões apresentadas por ela, de falta de experiência e suporte teórico, turmas mistas, estudantes NEs que necessitam de mais ajuda e a não disponibilidade de monitora fixa na turma, pediu para que a sua coordenação pedagógica observasse uma de suas aulas. A solicitação visava à oportunidade de ouvir uma pessoa que tivesse uma visão de fora do contexto de sala de aula, e a dispor de uma mediação mais direcionada para atuar com as suas classes. Maiara traz que ela precisou pedir um “*Help*” (linha 133) dos gestores escolares da instituição para intentar solucionar essas questões apresentadas. Isso posto, nessa ação de solicitar um “*Help*”, pode-se vislumbrar, sobre a segunda lâmina da narrativa, que Maiara movimenta-se para solicitar auxílio, a fim de modificar o seu cenário de ensino e qualificar mais o seu trabalho para a atuação segura e confiante.

90 Juliana: E como é trabalhar na educação infantil para ti? Trabalhar com
91 os *very young learners*? Trabalhar língua inglesa com os *very young*
92 *learners*?

93 Maiara: Olha...

94 Juliana: [Foi uma experiência boa no início...é uma experiência boa? Não
95 é? Como você se sente em relação a isso?

96 Maiara: Eu acho que o meu perfil talvez não seja para *very young learners*
97 né? Eu descobri isso na prática mesmo @@@ porque realmente é algo muito
98 mais além da sala de aula...as vezes a gente vê assim...muita questão
99 de::materiais né...para tu fazer uma atividade legal...diferenciada
100 e::eu conto muito com a participação dos pais né...para eles estarem
101 empenhados e olharem os materiais para levar para a escola para que o
102 filho deles consiga fazer a atividade e participar né? E eu percebi que
103 nem todos os pais estão presentes nesse sentido....então ali naquele
104 momento da sala de aula se tem que sempre estar com uma carta na manga
105 para poder oferecer esses materiais que os alunos não puderam trazer ou
106 que os pais esqueceram...assim porque simplesmente não
107 viram...então...isso é uma coisa de porque eles são bastante dependentes
108 né? Eles acabam sofrendo um pouquinho em algumas atividades de Inglês
109 né? Mas na questão de comunicação...assim...fala e escuta...eles se saem
110 muito bem...eu fico bem contente com o resultado deles porque::é através
111 de imagens e comunicação...brincadeiras...que ele::s...eles dão um show
112 no Inglês...porém...né...devido a idade deles por serem bem
113 novinhos...eles precisam de um apoio maior...questão de recorte
114 né...cola...e as vezes o nosso tempo é tão curtinho na sala de aula que
115 a gente não consegue dar esse apoio como nós gostaríamos né...mas
116 por...por ora é isso.

- 117 Juliana: Claro...eu concordo contigo...eu também atuo no ensino de very
 118 young learners e eu também preciso de mais ajuda dos pais porque esse é
 119 um ensino que transcende ensinar língua inglesa...a gente tem o foco no
 120 ensino de língua inglesa...mas o que a gente mais ensina são letramentos
 121 diversos
- 122 Maiara: [Uhum
- 123 Juliana: [Porque eles são pequenos e precisam da ajuda da família
 124 para as coisas darem certo.
- 125 Maiara: Exato.
- 126 Juliana: Você sente que você tem apoio da escola e das coordenações para
 127 atuar no ensino de very young learners?
- 128 Maiara: Nem sempre @@@ né...teve alguns momentos que eu tive que pedir
 129 para alguém assistir a minha aula...precisei pedir porque eu não sabia
 130 mais o que fazer com determinadas turmas assim...e devido a pandemia
 131 também nós temos que cuidar de outras coisas também...de protocolo...de
 132 tudo...então eu solicitei que observassem uma aula minha e me dessem um
 133 "help" @@@ né e me dessem uma ajuda assim...porque realmente não havia
 134 condições de fazer algo...uma atividade dos sonhos né...uma atividade
 135 que eu pudesse fazer algo diferente com eles devido a questão de
 136 máscaras...distanciamento...eu estava sozinha na turma...sem monitora
 137 para me auxiliar e eles ainda precisam ter né
- 140 Maiara: [Essa
 141 questão de autonomia. Nem todas as turmas eu tenho.
- 142 Juliana: [Uhum
- 143 Maiara: [Então essa
 144 questão de autonomia deles é bem complicado né...mais a aula síncrona
 145 com o pessoal que está em casa...uma criança na educação infantil...de
 146 quatro anos...quatro...cinco anos...é be::m delicado né?...então::eu
 147 precisei pedir um auxílio.
- 148 Juliana: Claro...então nessas situações em que você pediu um
 149 auxílio...você não tinha uma monitora?
- 150 Maiara: @@@ Uma sim @@@ uma turma eu tinha...mas não era suficiente.

Entretanto, nas linhas 154-157, Maiara adiciona que a coordenação não teve muito o que sugerir, pois seria uma questão de adaptação dos estudantes ao novo, do ensino híbrido, uma vez que algumas famílias optaram por enviar os seus filhos para a escola e outras por deixá-los em casa. Os dois públicos possuíam aulas ao mesmo tempo por meio de transmissões simultâneas e, de acordo com Maiara, a coordenação acreditava que era apenas uma questão de adaptação das crianças ao

modelo. Isso posto, nas linhas 155-157, Maiara demonstra frustração sobre essa situação frequente ao enunciar que “[...] *então eu tive que optar por atividades mais simples né...não como eu gostaria...não o ideal né...o mundo ideal assim...algo tão criativo*”.

Ao escolher os vocábulos “*não tão ideal*” e “*algo tão criativo*”, observa-se a cobrança que a professora tem consigo mesma para elaborar planos de atividades criativos e que potencialize os campos de experiências propostos pela BNCC (2018), para os estudantes da Educação Infantil, nas aulas de língua adicional inglesa, e que ela ter essa compreensão e não conseguir aplicar o que ela avalia como *ideal*, a causa frustração e um sentimento que a suas aulas não estão atingindo o seu *ideal* de aula efetiva. Sobre a primeira lâmina, pode-se compreender o vocábulo *ideal* e o advérbio de intensidade *tão* como uma avaliação de Maiara sobre as suas aulas e sobre a sua narrativa. Isto é, Maiara estabelece um padrão de avaliação do que seria *ideal* e demonstra, pelas suas escolhas linguísticas e curso da narrativa que esse padrão, no momento, para ela, parece ser inatingível, devido aos fatores explicitados por ela.

Excerto 14 – Maiara 5

154 Maiara: Tranqui::lo assim...não tem muito o que::o que sugerir né...é
155 uma questão meio de adaptação deles né...é muita coisa nova...então eu
156 tive que optar por atividades mais simples né...não como eu
157 gostaria...não o ideal né...o mundo ideal assim...algo tão criativo

158 Juliana: [Uhum

159 Maiara: [Até porque as vezes eu estou sozinha e a monitora precisa sair
160 para levar alguém para o banheiro ou auxiliar com outras demandas ali
161 com alguns alunos...eu tenho que pensar sempre em estratégias que eu
162 consiga lidar tanto com o presencial quanto com para quem está em casa
163 e eu sou apenas uma né na maioria das vezes então né...optei né...para
164 criar um clima...continuar com um clima harmonioso a gente optou por
165 fazer algo mais simples com eles...trabalhar bastante a oralidade.

166 Juliana: Perfeito...atividades que tenham mais enfoque na oralidade e
167 que desenvolvam outras competências que você não havia pensado antes
168 devido à::pandemia e a situação em que você se encontra.

169 Maiara: Isso...uhum.

170 Juliana: Mais adaptadas para esse momento.

171 Maiara: Isso.

Além de todas as questões já apresentadas pela Maiara, que ocorrem diariamente em suas aulas, e do ensino de língua inglesa, nas linhas 159-165, ela adiciona que precisa, para todas as aulas, pensar em estratégias para lidar com o ensino híbrido com crianças tão pequenas. Segundo Maiara: “[...] *eu tenho que pensar sempre em estratégias que eu consiga lidar tanto com o presencial quanto com para quem está em casa e eu sou apenas uma né na maioria das vezes então né [...]*. Dessa maneira, Maiara discursa sobre a opção de ensino que a escola optou, para o ano de 2021, pós-período totalmente remoto e de “*lockdowns*” no ano de 2020. Uma modalidade de ensino simultâneo que a escola nomeia como ensino *híbrido*. Isto é, as aulas acontecendo presencial na escola, enquanto são transmitidas simultaneamente para os alunos cujas famílias optaram por permanecer em ensino remoto.

Essa fala de Maiara sobre precisar sempre pensar em estratégias para lidar e garantir a qualidade do ensino para os alunos que estão presenciais e os alunos que permanecem em ensino remoto indica uma cobrança para uma aula que seria a sua avaliação de aula *ideal*. Além de frustração e outras questões que se desdobram, apresentam e se reapresentam, como, por exemplo, ter que cumprir um material didático e performar um modelo de aula, enquanto ela lida com as questões de escolarização com os dois públicos, dentre outros, ocasionam um quadro de ansiedade que evidencia-se ao longo de sua narração.

Sobre a segunda lâmina, Maiara discorre sobre os sentimentos de cobrança consigo mesma, em relação a atingir o padrão do que seria *ideal*, e da impotência em relação às situações que se apresentam em sua sala de aula, as quais ela não possui o apoio necessário para lidar e solucionar.

Neste próximo excerto, Maiara contextualiza como geralmente é a organização das suas aulas.

Excerto 15 – Maiara 6

180 Juliana: E como funciona a dinâmica das tuas aulas? Como elas acontecem?

181 Maiara: Elas acontecem...elas têm trinta minutos de aula né...a duração
182 delas é trinta minutos....aulas síncronas...e os alunos possuem material
183 didático...ou seja eles precisam trabalhar nesse material também...na
184 temática das unidades...sempre com uma brincadeira

185 Juliana: [Aham

186 Maiara: né para fazer um warm up né...para chamar a atenção deles
187 né...para mostrar que agora é o momento do Inglês...mas realmente...meia
188 hora é muito pouco para poder trabalhar né...tendo em vista assim essas
189 questões particulares da idade deles.

De acordo com a narrativa da docente, as suas aulas possuem trinta minutos de duração. Maiara inicia as aulas com uma atividade “*warm up*”, atividade de aquecimento, que usualmente é uma brincadeira, e segue com as unidades do material didático, trabalhando com os dois públicos, o presencial e o remoto. Nas linhas 181-184, Maiara denota que trinta minutos é um tempo muito reduzido para trabalhar nessa sistemática de aula, de dois públicos em espaços diferentes, seguindo um material didático extenso, estudantes NEs que necessitam de adaptações, e faixas etárias diferentes de aprendizagem, além de todas as questões relativas à idade deles que se apresentam em sua sala de aula diariamente.

No próximo excerto, direciono Maiara a refletir sobre como essas experiências práticas que ela obteve até o presente momento, nesses dois anos de ensino para VYL, a prepararam para trabalhar com esse público e a desenvolver planejamentos e estratégias para o gerenciamento de sala de aula, que podem auxiliá-la a sentir-se, parcialmente, mais segura e confiante na aplicação de sua prática docente.

Excerto 16 – Maiara 7

- 190 Juliana: e::quando você finalizou a sua graduação você se sentiu
191 preparada para atuar com os *very young learners*?
- 192 Maiara: Não.
- 193 Juliana: E hoje após a experiência que você teve e considerando a
194 disciplina de seminário...você se sente preparada?
- 195 Maiara: Também não @@@.
- 196 Juliana: Mesmo com a atuação no momento você não se sente preparada para
197 atuar com eles?
- 198 Maiara: não...acredito que não::é algo que precisa ser muito mais além
199 assim...não apenas a parte teoria assim de leituras...
- 200 mas assim de::ideias mais práticas porque no cenário que nós estamos
201 vivendo hoje...a gente precisa ter atenção em cada detalhe né? Com
202 crianças que precisam de auxílio ã::por questões...por serem portadores
203 de necessidades especiais...crianças que possivelmente tem
204 laudo...crianças com problemas de audição né...então são coisas que a
205 gente tem que pensar em estratégias assim...da noite para o dia né @@@
206 porque a gente acaba sabendo disso ali no momento da aula né...que a
207 gente percebe essas questões...então é muito importante que a gente
208 consiga ter
- 209 Juliana: [Ah então tu
210 não recebe o laudo antes?
- 211 Maiara: Isso...aham.
- 212 Juliana: Tu não recebe o laudo deles antes?
- 213 Maiara: isso exatamente...então a gente acaba percebendo muita coisa no
214 momento da aula ali em sala de aula e aí? Rapidinho assim né...a gente
215 precisa pensar em várias possibilidades...então coisas práticas
216 assim...soluções práticas que a gente consiga assim fazer um horário
217 para essa criança.

Nas linhas 193-199, Maiara pontua que não se sentiu preparada para atuar com os VYL após concluir o seu curso de graduação e que, ainda assim, após dois anos de atuação e experiências práticas que mobilizam saberes de gerenciamento de sala de aula, ela ainda não se sente preparada para realizar esse trabalho como almeja. Por isso, nas linhas 196-197, realizo uma indagação mais direcionada para que Maiara possa desenvolver a sua narração e mover o fluxo da narrativa sobre essas experiências e sentimentos que mobilizam sua prática docente. Assim, questiono: *“Mesmo com a atuação no momento você não se sente preparada para atuar com*

eles?” (linhas 200-208). Após esse questionamento mais direcionado, Maiara reafirma que não se sente preparada mesmo disponibilizando de dois anos de atuação. Logo, sobre a segunda lâmina, percebe-se um eminente distanciamento entre as intencionalidades de atuação docente de Maiara e a sua atuação no momento, que ocasionam sentimentos de insegurança, despreparação e desmotivação, bastante pontuados pela narradora, em relação a sua inserção como docente de VYL na Escola de Educação Básica. Nas linhas 198-217, Maiara articula o seguinte: *“não...acredito que não é::algo que precisa ser muito mais além assim...não apenas a parte teórica assim de leituras...mas assim de:: ideias mais práticas porque no cenário que nós estamos vivendo hoje...a gente precisa ter atenção a cada detalhe né? Com crianças que precisam de auxílio ã::por questões...por serem portadores de necessidades especiais...crianças que possivelmente tem laudo...crianças com problemas de audição né...então são coisas que a gente tem que pensar em estratégias assim...da noite para o dia né @@@ porque a gente acaba sabendo disso ali no momento da sala de aula né...que a gente percebe essas questões [...]”* (linhas 198-208). Nessa iniciação, Maiara revela um cenário em que, além de não ter auxílio da coordenação e de monitoras para realizar a sua prática, não recebeu no início do ano letivo uma relação do perfil de seus educandos e suas particularidades e acabou por descobrir essas necessidades em sala de aula. Assim, necessita mobilizar saberes de gerenciamento e solução de problemas em sala de aula para suprir as necessidades desses educandos no momento da interação e pensar em estratégias e adaptações, como narrado por ela, *“da noite para o dia [...]”* (linha 205) para complementar essas necessidades de aprendizagem desses alunos na aula do dia seguinte. Além disso, na linha 198, em que Maiara inicia a sua linha narrativa sobre esse tópico ela apresenta que: *“é algo que precisa ser muito mais além assim [...]”* (linha 198) demonstrando que Maiara não se reconhece como docente de Educação Infantil, mas sim, como docente de língua inglesa que deve somente ensinar língua e deixar as questões de gerenciamento de uma aula para a Educação Infantil, as demandas *“mais além”* (linha 198), para a professora regente pedagoga.

Excerto 17 – Maiara 8

218 Juliana: Uhu::m e o que você acha que falta assim no cenário de ensino
 219 de *very young learners* no Brasil? O que tu achas que falta para o nosso
 220 público que atuamos com esse público tão seletto e tão específico para
 221 que a gente se sinta mais preparados para atuar com eles...para que a
 222 gente tenha mais segurança...mais domínio?

223 Maiara: Capacitação de professores né...eu acho que é essencial assim

224 Juliana: [Uhum

225 Maiara: mesmo depois da graduação as escolas também devem fornecer
 226 um...um suporte maior né...talvez um número maior de observações de
 227 aulas né...de reuniões com a equipe né...do bilingue né e ou dos
 228 professores de inglês né para que...juntos também com o apoio de
 229 orientação educacional para que consigam achar soluções mais práticas
 230 né...para que a criança consiga desde pequeno gostar de inglês e não por
 231 passar por situações dificuldades né...algo que talvez no futuro: "ah
 232 não gosto de inglês" por causa daquele momento né...que ficou...talvez
 233 frustrante ou foi muito difícil para a criança...então eu acredito que
 234 capacitação de professores desde a graduação...mais cursos de
 235 especialização né...para professores de crianças bem pequenas assim no
 236 ensino de inglês.

Segundo Maiara (linhas 223-236), para que os professores de língua adicional inglesa que atuarão no ensino de VYL possam realizar um trabalho confortável e de eficácia, considerando a falta de instrução dos cursos de formação superior (Pedagogia; Letras – Inglês; ou Letras – Português/Inglês), as escolas precisam desenvolver formações adequadas com atividades práticas que auxiliem o novo professor, desses níveis, a mobilizar uma boa prática. Dentre elas, seriam ações pertinentes as formações, observações de aulas recorrentes e reuniões de equipe; além de formações voltadas para a adaptação dessas aulas para os NEs. Dependendo de uma formação rasa, como único recurso disponível, promovida pela editora, de como utilizar o material didático e seguir o modelo de aula proposto pelo material didático, não garante a efetividade da prática docente.

Na linha 225, Maiara evidencia outra problemática, demonstrando-se, mais uma vez, preocupada com a qualidade do seu ensino. Maiara pontua o seu constante receio de que a falta de atenção adequada aos seus alunos e a falta de recursos para realizar a prática façam com que eles desenvolvam sentimentos negativos em relação à língua inglesa. Nas palavras de Maiara: “[...] consigam achar soluções mais práticas

para que a criança consiga desde pequeno gostar de inglês e não por passar por situações de dificuldades né...algo que talvez no futuro: “ah eu não gosto de inglês” por causa daquele momento né...que ficou...talvez frustrante ou foi muito difícil para a criança [...] (linhas 229-234).

Além disso, nas linhas 234-236, Maiara também marca a necessidade de mais cursos de pós-graduação (especializações) para o ensino de Inglês para crianças.

No último excerto, sobre a primeira lâmina, Maiara dispõe da resolução de sua narrativa.

Excerto 18 – Maiara 9

245 Juliana: Uhum...perfeito...e visando todas as considerações que você
246 trouxe para a conversa de hoje...você gostaria no futuro de continuar
247 sendo professora de *very young learners*...agora que você já está dentro
248 desse ensino ou você não tem interesse em continuar porque você não se
249 sente preparada ainda?

250 Maiara: Na verdade eu acho que eu não me encontrei nesse
251 segmento...então...eu vi assim que as minhas aulas talvez não são como
252 exatamente é a aula né que eu tenho costume de trabalhar assim...então
253 eu percebi que::as minhas aulas ficam um pouquinho mai::s
254 limitadas...posso dizer então não tenho interesse em continuar com os
255 pequenos né...talvez em outra hora...outra oportunidade...mas hoje no
256 momento não tenho mais interesse.

257 Juliana: Sim você está continuando no momento...mas em um futuro próximo
258 você não quer continuar

259 Maiara: [Isso::eu vou sair...perfeito.

Maira conclui a sua narrativa dizendo que não continuará no ensino de VYL ainda que hoje ela possua experiência para atuar com esses níveis. Ao considerar que nos excertos anteriores ela afirmou e reafirmou que, mesmo possuindo experiência nesse ensino, ela não se sentia preparada para realizá-lo, tendo em vista a sua compreensão do que é estar e ser preparado para realizar essa prática. Assim, apresenta-se um distanciamento entre a sua prática e as suas futuras intencionalidades de atuação no mercado de ensino de LA inglesa.

Ainda que guiada, por mim, para perceber a sua prática e experiência de dois anos no ensino de VYL e como essas experiências engrandecem a sua prática, Maiara enfatiza, mais uma vez, que não se sente confortável atuando com os VYL. Nas palavras da entrevistada: “[...] não me encontrei nesse segmento [...]” (linha 250).

Nesses dois últimos excertos, Maiara conclui a sua narrativa de uma maneira que guia o interlocutor ao longo de toda a sua narrativa, de forma bem atada, a compreender os motivos pelos quais está deixando o ensino de VYL e retornará ao ensino de seu antigo público, ou seja, do Ensino Fundamental II em diante. Maiara revela um cenário em que ela não se sentiu ou sente-se confortável em continuar atuando e desenvolvendo uma prática e estratégias próprias, mesmo combinando as suas experiências adquiridas, ao longo de dois anos, a um aparato teórico de leituras enciclopédicas voltadas para esse ensino.

Sobre a terceira lâmina, os embates discursivos que a narrativa de Maiara revelam são diversos. Entre eles, Maiara também evidencia 1) um cenário de desorganização por parte da coordenação pedagógica por não passar para ela os casos de alunos NEs. 2) A falta de formações práticas para os docentes para atuar com esses alunos e nesse ensino. 3) Uma decisão de agrupar faixas etárias distintas em uma mesma turma por parte da escola; classes sem monitora fixa. 4) Todas as questões relativas à idade de cuidado e falta de autonomia; as questões de contingência do vírus COVID-19, ocorridas nos anos de 2020 e 2021. 5) As demandas do ensino híbrido, em que a turma está em dois espaços físicos distintos. 6) A obrigatoriedade de cumprir um material didático extenso. Além dessas, outras questões de escolarização introduzidas pela Maiara, anteriormente, para que ela pudesse iniciar o ensino de LA língua inglesa ou ao longo da sua prática de ensino-aprendizagem. Além disso, a pressão das famílias por “*quando meu filho vai falar inglês?*”, o que é usual de ser experienciado por professores de VYL para a Educação Infantil. Ao considerar todo esse cenário de incerteza e sentimentos negativos em relação à sua prática, Maiara decidiu, aos poucos, desligar-se da instituição de ensino em que ela trabalha para retomar à sua atuação com adolescentes e adultos. Maiara, afirma, por demasiadas vezes, que ela não deseja continuar nessa área, não consegue se visualizar realizando esse trabalho e acredita que ela não tenha se encontrado *nesse segmento* (linha 250). De acordo com sua narração, não teria o que ela compreende como o *perfil* para essa atuação.

8 DISCUSSÃO

Como indica Bamberg (2012) e dentre outros autores como Bastos (2008), Bamberg e Georgakopoulou (2008), De Fina e Georgakopoulou (2015), Biar, Orton e Bastos (2021), há um *porque* das narrativas, o porquê, o qual as diferenciam das outras formas de abordar os acontecimentos corriqueiros e outros gêneros textuais interativos. Para o autor, esse *porque* das narrativas, assim como para Bastos (2008), Bamberg e Georgakopoulou (2008), De Fina e Georgakopoulou (2015), Biar, Orton e Bastos (2021) é demonstrado na forma em que os fatos são narrados e no ambiente narrativo propositalmente hierarquizado pelo narrador. Nas palavras de Bamberg (2012):

[...] como a narrativa difere do que estava acontecendo e / ou falado antes; (ii) como os contadores de histórias conseguem contar seus termos nas propriedades formais (estruturais) de como eles entrelaçam o lugar, o tempo e os personagens (conteúdo) em temas semelhantes ao enredo, como eles conseguem manter a palavra ao longo de sua atividade de contar histórias e manter seu público acionado; e (iii) como os contadores de histórias encerram sua atividade de contar histórias e retornam ao aqui-e-agora da situação de contar histórias (BAMBERG, 2012, p. 203, tradução nossa)⁴⁸.

Nesta pesquisa, elegi, como objetos de análise, os universos narrativos rememorados pelas participantes, professoras de LA Inglesa para VYL em Escolas de Educação Básica, Joana e Maiara. Fomos guiados por elas a compreensões parciais, segundo as suas experiências narradas, sobre o cenário dos docentes atuantes no ensino de VYL, em Escolas de Educação Básica, localizadas nas cidades metropolitanas do interior do Rio Grande do Sul (RS).

Joana elabora um ambiente narrativo, em que ela se posiciona como uma professora que, embora não possuísse aparato teórico e acadêmico para atuar no ensino de língua adicional Inglesa para VYL provido pelo seu curso de graduação quando ela iniciou a sua prática para esse público, apresenta-se aberta e dedicada a aprender na prática e desenvolver a sua própria metodologia e didática de ensino. Por meio dessa abertura e vocábulos que revelam um sentimento de interesse ao aprender, Joana buscou observar a professora pedagoga titular de suas classes e

⁴⁸ [...] how storytelling differs from what was going on and/or talked about before; (ii) how storytellers manage their telling in terms of the formal (structural) properties of how they weave place, time and characters (content) into plot-like themes, how they manage to hold the floor throughout their storytelling activity, and keep their audience engaged; and (iii), how storytellers end their storytelling activity and return to the here-and-now of the story-telling situation (BAMBERG, 2012, p. 203).

aprender por *mímese*s, ao incluir prática escolarizadas utilizadas pela professora titular às suas aulas de LA Inglesa, e procurou cursos de extensão que ela pudesse adaptar para a sua realidade e que melhor fomentasse as suas necessidades de aparato teórico para os seus propósitos educativos. Joana explana que a escola, em que ela atua, não disponibilizou formação voltada para como realizar esse ensino e, somente, disponibilizou uma formação da editora voltada a como trabalhar com o material didático da editora que ela não pode participar porque já havia acontecido quando ela adentrou. Deste modo, pode-se perceber que essa formação possa ser anual.

Maiara, por sua vez, elabora um cenário narrativo de mais desconforto que Joana, para adentrar nesse ensino. Maiara, diferentemente de Joana, não dedicou-se a formações complementares, além de sua graduação, para desenvolver sua prática para os VYL na Escola de Educação Básica, e demonstra, pelos elementos linguísticos-textuais introduzidos por ela, acreditar que essa formação complementar deveria ter sido disponibilizada pela instituição de ensino, a fim de qualificar ainda mais os seus docentes e disponibilizar insumos práticos para eles realizarem o seu fazer docente. Contudo, ainda que Maiara não demonstrou debruçar-se sobre cursos e leitura de literaturas voltadas a esse ensino, além de seu curso de graduação, ainda assim ela indica que ela se dedicou a pensar em estratégias “*da noite para o dia*” de como ela poderia intentar garantir a adesão e qualidade do seu ensino-aprendizagem. Assim como Joana, Maiara não obteve formação em seu curso de graduação voltado para esse ensino.

À luz das narrativas das participantes, percebe-se que essa lacuna nos cursos de licenciaturas em Letras e Pedagogia sobre o ensino de VYL nas Escolas de Educação Básica, acaba por tornar a inserção do novo professor, nesse ensino, dificultosa e mobiliza sentimentos de angústia, frustração e despreparo nos docentes, que assim como eu, segundo a minha narrativa de experiência pessoal que motiva essa obra, desenvolvida na introdução dessa obra, precisam encontrar formas de suprir essas necessidades e de elaborar uma didática assertiva de ensino que mobilize as habilidades e competências necessárias para a faixa etária, os campos de experiência (BNCC, 2018) e ensine conteúdo e LA inglesa, de forma integrada e adequada à faixa etária dos aprendentes alvo.

Além disso, pode-se perceber que as instituições de ensino que as professoras atuam disponibilizaram um programa de carga horária estendida (*Programa Bilingue*)

de aulas de LA inglesa que, embora possua metodologia *CLIL* como centro das aulas, por vezes, segundo as narrativas das docentes, assemelha-se a uma aula de ensino de língua adicional comum. Isto é, de ensino de vocábulos descontextualizados dentro de uma unidade didática. Entretanto, ensinado em língua adicional inglesa. Liberalli (2019) adentra que para oportunizar esse ensino deve-se, primeiramente, pensar em que currículo bilíngue a instituição deseja oferecer e quais as percepções e objetivos desse currículo para desenvolver processos de transformação. De acordo com Liberalli (2019):

Pensar o currículo escolar pressupõe um cuidado com a percepção da realidade e seus constantes processos de transformação, uma vez que, por meio dele, os aprendizes podem desenvolver ferramentas para refletir sobre o mundo e para assumir novas posições e formas de ser, agir e sentir nele. (LIBERALI, 2019, p. 31).

Isso posto, as narrativas das participantes também nos permitem perceber uma preocupação das instituições de ensino de oportunizar uma proposta de ensino de língua adicional Inglesa, por ser a língua de prestígio (CAVALCANTI, 1999) e conteúdo e forma integrada. Contudo, sem considerar alterações no currículo da instituição e pensar em que currículo e, voltado a quais práticas sociais, a instituição deseja oferecer? A língua inglesa é adicionada, como uma parte da grade curricular, e, passa ser comercializada como bilíngue, ainda que não comporte o que reivindicasse nessa obra como todo o aparato teórico e prático do que é e que é vinculado a uma proposta de Ensino Bilíngue ou de Ensino em Programa Bilíngue.

No entanto, nota-se que as docentes utilizam de todas as ferramentas à sua disposição para desenvolver a prática mais voltada para a sua compreensão de língua e uso no mundo enquanto elas adicionam que foram buscar cursos complementares, pediram ajuda das coordenações e desenvolveram planos de ensino da noite para o dia para melhor adequar-se as necessidades de seus educandos.

Para continuar essa discussão apresento um quadro, em que as narrativas das docentes participantes são sumarizadas. Esse quadro foi organizado considerando os dados completos das entrevistas narrativas das participantes desse estudo, além dos excertos analisados nessa obra. Todavia, o conteúdo disposto no quadro é apresentado nos excertos escolhidos. Neste quadro apresenta-se, de forma breve, as aproximações e distanciamentos entre as narrativas das duas participantes sobre o

ensino de língua adicional Inglesa para VYL em Escolas de Educação Básica da região metropolitana de Porto Alegre (RS).

Quadro 2 – Sumarização das narrativas das participantes sobre o cenário de ensino de very young learners, em Escolas de Educação Básica, da região metropolitana de Porto Alegre (RS)

Joana	Maiara
Graduação: Letras Inglês e literaturas de língua inglesa	Graduação: Letras – Inglês
Idade: 26.	Idade: 28.
Professora de língua adicional Inglesa para <i>very young learners</i> em Escola de Educação Básica Privada, no nível de Educação Infantil.	Professora de língua adicional Inglesa para <i>very young learners</i> em Escola de Educação Básica Privada, no nível de Educação Infantil.
Ensino em Programa Bilíngue.	Ensino em Programa Bilíngue.
Experiência de quatro anos.	Experiência de dois anos.
Grupos: PRÉ I – 4 anos, PRÉ II – 5 anos.	Grupos: PRÉ I – 3 e 4 anos (misto) / PRÉ II – 5 anos, 6 anos (recém feitos).
Não teve instrução na graduação para atuar no ensino de VYL e não se sentiu preparada ao adentrar nesse ensino.	Teve a oportunidade de cursar uma disciplina de seminário (entre as disciplinas opcionais do curso) voltada para o ensino de VYL. Todavia, não se sentiu preparada ao adentrar nesse ensino.
Não participou de formações e treinamentos oferecidos pela escola.	Participou de formações docentes e treinamentos, ofertados pela instituição de ensino, voltados para as práticas e regras da escola e para o uso do material didático. Os treinamentos ofertados não delinearão o seu foco para o ensino de VYL.
Para capacitar-se, além de sua formação acadêmica, a professora assistiu a palestras voltadas para o ensino de crianças pequenas e cursou alguns cursos como de sala de aula	Não se capacitou para este ensino, além de seu curso de graduação.

positiva e contação de histórias para auxiliar na preparação, mas não voltados para o ensino de Inglês para VYL.	
Utiliza material didático obrigatório, ofertado pela editora dos livros que tem contrato com a escola.	Utiliza material didático obrigatório, ofertado pela editora dos livros que tem contrato com a escola.
Teve ajuda das coordenações e da professora antiga para iniciar no ensino e sentiu-se amparada para iniciar.	Não teve ajuda das coordenações. Não se sentiu amparada para iniciar.
Não requisitou ajuda da coordenação para atuar com os estudantes NEs.	Requisitou ajuda da coordenação para atuar com os estudantes NEs.
Tinha experiência prévia no ensino de VYL.	Não tinha experiência prévia no ensino de VYL.
<p>Ingressou na escola porque queria atuar no ensino de VYL que já obtinha experiência prévia.</p> <p>Sempre gostou muito dessa área e das crianças e a escola anterior percebeu na docente o perfil para atuar com os VYL : <i>“Me falaram que eu tinha o perfil”</i>.</p>	<p>Ingressou na escola e assumiu as turmas disponíveis: <i>“Foi as turmas que a escola teria para mim”</i>.</p>
<p>Adjetivos utilizados pela participante para definir o seu início:</p> <p>Desafiador Complicado</p>	<p>Adjetivos utilizados pela participante para definir o seu início:</p> <p>Bem desafiador Eu precisava de muita ajuda</p>

<p>Um universo totalmente diferente Insegura</p>	<p><i>“Ainda é desafiador...para ser bem sincera...não é tão fácil assim”</i></p>
<p>Modelo de aula: 30 minutos 1 aula por dia Metodologia CLIL Seguir as propostas do material didático.</p>	<p>Modelo de aula: 30 minutos 1 aula por dia Metodologia CLIL Seguir as propostas do material didático.</p>
<p>De acordo com a professora para melhorar o cenário de ensino de VYL no Brasil faz-se necessário os currículos de licenciaturas se remodelarem incluindo disciplinas que tenham enfoque no ensino deste público, mediante a crescente necessidade de professores preparados para isso e ofertar opções de cursos de extensão tendo este mesmo enfoque.</p>	<p>De acordo com a professora para melhorar o cenário de ensino de VYL no Brasil faz-se necessário os currículos de licenciaturas se remodelarem incluindo disciplinas que tenham enfoque no ensino deste público, mediante a crescente necessidade de professores preparados para isso e as escolas ofertarem capacitação de professores para que os professores não precisem ingressar sem sentir-se capacitados.</p>
<p>Hoje se sente preparada para atuar com os VYL, deseja continuar na área e se pós graduar com enfoque neste ensino.</p>	<p>Mesmo atuando no ensino de VYL não se sente preparada e já está com planos de não continuar atuando no ensino dessa faixa etária. Não deseja continuar na área. <i>“eu acho que talvez eu não tenha o perfil para isso”.</i></p>

Elaborado pela autora (2022).

Ainda que as instituições, em que Joana e Maiara atuam, sejam distintas, as duas participantes compartilham aproximações em suas práticas que são evidenciados no quadro acima. Sobre as aproximações pode-se perceber:

- As duas participantes não escolheram adentrar no ensino de VYL, mas foram motivadas por circunstâncias que permeavam as suas intencionalidades empregatícias;
- As duas participantes atuam no mesmo nível de ensino. Os níveis PRÉ I e PRÉ II da Educação Infantil;
- As duas participantes possuem uma visão tradicionalista do que compete um Professor de Língua Adicional Inglesa e percebem-se como professoras da Língua Adicional Inglesa, não reconhecendo-se como parte e como professoras de Educação Infantil;
- Não obtiveram formação para atuar nesse ensino em seu curso de graduação;
- Foram orientadas a seguir a proposta do material didático obrigatório utilizado pela instituição;
- As duas participantes dispõem do mesmo modelo de aula;
- Fazem escolhas lexicais semelhantes para descrever o início nesse tipo de ensino;
- Possuem experiências de início semelhantes;
- Compartilham visões semelhantes de como poderá melhorar a formação de docentes para o ensino de língua adicional Inglesa para os VYL no Brasil.

Além das aproximações pode-se vislumbrar certos distanciamentos. Sobre os distanciamentos são notórios que:

- Apesar o ensino para o mesmo nível de educação, Joana possui as turmas devidamente divididas pela idade correta para cursar o nível de ensino e Maiara possui turmas mistas;
- Joana possuía uma experiência prévia no ensino de VYL, quando adentrou na instituição de ensino e Maiara não possuía experiência;
- Maiara, ao iniciar, realizou uma formação voltada para as regras da instituição e como utilizar o material didático proposto para o Programa e Joana não obteve oportunidade de participar desse momento de formação.
- Joana teve ajuda da coordenação da Educação Infantil e da professora que ocupava o seu cargo anteriormente ao iniciar e Maiara não teve ajuda da coordenação ou de demais docentes;
- Joana ao perceber as necessidades dos seus educandos e, para o ensino, buscou capacitar-se, por meio de cursos de extensão diversos, para obter mais

insumos para realizar a sua prática, e Maiara não buscou capacitar-se, além do seu curso de graduação;

- Maiara requisitou ajuda da coordenação para atuar com os estudantes NEs, Joana não demonstrou, em sua narrativa, necessitar de ajuda para atuar com os estudantes NEs;
- Ao final de sua narrativa Joana demonstra ter encontrado uma área, que ela vislumbra como de grandes oportunidades empregatícias e deseja seguir atuando e realizando cursos de pós-graduação voltados a área. Maiara, por sua vez, elucida, ao final de sua narrativa, que está se desvinculando da instituição de ensino e desse recorte de ensino, pois percebera que ela não gosta de trabalhar nesse ensino e não possui perfil.

É possível observar que Maiara havia cursado uma disciplina opcional em como desenvolver aulas para esse público, em seu curso de graduação, e tivesse participado da formação docente inicial da escola, ela não sentiu-se preparada para realizar esse ensino e, conforme a sua narrativa, ainda não se sente preparada e não percebe-se continuando nessa área porque, segundo ela, ela não “*se encontrou nesse segmento*”. Joana, em contrapartida à Maiara, não teve a oportunidade de cursar disciplinas opcionais em seu curso de graduação voltadas para esse ensino e não participou da formação inicial da escola, mas buscou capacitar-se, por conta própria, ademais da instituição de ensino e de seu curso de graduação. E, pretende continuar nesse ensino, pois demonstra sentir que encontrou um recorte de ensino, o qual ela percebe em crescimento e que ela gostou de desenvolver.

Dessa maneira, as duas professoras aproximam-se por terem aprendido, parcialmente, por *mímeses*, observando e trazendo para a sua prática saberes da pedagogia demonstrados pela Professora titular, por cursos de extensão extras, estudos variados e a vivência em sala de aula. As duas professoras demonstram-se dedicadas e preocupadas em promover a melhor aula que alimente as necessidades de seus educandos, possua um efeito de transformações positivas em suas vidas, mobilize sentimentos positivos em relação ao ensino-aprendizagem de LA inglesa e garanta a eficácia da aprendizagem. Entretanto, as docentes não reconhecem-se como professoras de Educação Infantil e como responsáveis pelo gerenciamento de funções sociáveis a Educação Infantil, como ensinar tarefas sociais básicas, e distanciam o seu ensino do ensino da professora regente pedagoga. Deste modo, as

docentes revelam uma visão tradicionalista do que seria a função de um professor de Língua Adicional e como essa função é distante do ensino na Educação Infantil.

Maiara demonstra sentimentos mais negativos em relação ao vácuo de insumos teóricos para realizar esse ensino e o não auxílio por parte da escola para realizá-lo. Em que Maiara salienta o seu foco de forma mais direcionada a essa falta e Joana, além de reconhecer esse vácuo e essa necessidade, demonstra salienta o seu olhar para uma forma prática de solucionar essa questão, em contrapartida a quedar-se nessa falta.

As docentes se distanciam na forma, em que elas percebem o seu cenário de ensino e buscam propostas de como melhorá-lo e como elas percebem o cenário de ensino para VYL nas Escolas de Educação Básica de forma geral. Joana percebendo um cenário em crescimento exponencial de oportunidades empregatícios e Maiara demonstrando perceber um cenário “*bem desafiador*”, que ela não percebe que seja produtivo continuar nele, e, continuar investindo nessa prática.

Portanto, é possível compreender que as formas com que as docentes lidam com as adversidades desse ensino, providas por uma série de questões que já foram explanadas anteriormente, influenciam o seu desejo de continuar nesse ensino ou de mudar de área de atuação.

Além da visão de mercado, de língua, e da comercialização da LA inglesa que as duas possuem e as visões que as duas demonstram sobre o que seria uma aula *ideal*, que possua eficácia, qual o papel do docente de LA inglesa na sala de aula, e qual o papel de uma monitora, como uma aula deve ser, o quanto a coordenação pedagógica deve ou não auxiliar nas questões que se apresentam em sala de aula, organização e dentre outros fatores que influenciam a sua prática.

Portanto, além do que já fora posto, os sentimentos mobilizados pelas docentes, que se alinham a sua caminhada acadêmica e docente e as suas experiências profissionais desenvolvidas e vividas nesse ensino influenciam a decisão das docentes de investir e desenvolver uma carreira voltada para esse ensino ou de escolher percorrer outro caminho na área da educação.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta obra, vimos que a globalização, a escolha da língua inglesa como língua franca, as línguas prestigiadas em contrapartida as línguas desprestigiadas e o bilinguismo de elite (CAVALCANTI, 1999) estabelecem uma eminente necessidade do ensino de língua inglesa, como língua adicional, nas Escolas de Educação Básica.

Autores como Zilles (2006), Rocha (2006), Santos (2005) e Orige (2010) adicionaram que esse ensino, voltado às crianças, em escolas de Educação Básica privadas e cursos livres de idiomas, ancora-se em crenças já socialmente dissipadas de “quanto mais cedo melhor” e capacidades elevadas para aprender na infância em contrapartida a uma aprendizagem na adolescência ou fase adulta (ZILLES, 2006), (ORIGE, 2010). Assim, a cultura do imediatismo, vinculada a essas crenças, desenvolvem a explosão do ensino para very young learners nas Escolas de Educação Básica que é vivenciado atualmente.

Tendo em vista essa realidade, Zilles (2006) nos trouxe uma problemática, ainda atual, de “por que ensinar Inglês?” às crianças em fase de pré-alfabetização e alfabetização e como garantir a necessidade de uso dessa língua no futuro? Portanto, posiciono-me aqui, em resposta a esse questionamento levantado por Zilles (2006), e durante toda a escrita dessa produção científica, que o ensino de língua inglesa, como adicional, não deve vincular-se a uma proposta de uso futura, mas sim ser ensinado considerando as competências e habilidades que o aprender de uma nova língua desenvolve no sujeito para promover a sua cidadania contemporânea (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), (LIBERALLI, 2019). O ensino de língua adicional mobiliza competências e habilidades diversas no sujeito que transcendem o somente aprender e utilizar uma nova língua (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), (LEFFA; IRALA, 2014). Portanto, esse ensino deve ter o seu foco na transformação do aprendente e no percurso de ensino-aprendizagem, e não somente em uma proposta futura de uso, tendo em vista que o uso no aqui-e-agora, em sala de aula, inicia a promover essa transformação e estabelecer um propósito de uso real da língua alvo. Isto é,

[...] não é suficiente explicar para o aluno que “aprender inglês é importante na sociedade contemporânea” ou “aprender inglês é necessário para conseguir um bom emprego” ou apresentar outra velha notícia, velha porque muito provavelmente o aluno ouviu esse discurso. É importante que o aluno tenha a oportunidade de tomar consciência, em sala de aula, da sua limitação por não conhecer esses recursos expressivos” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 111).

Desta maneira, compreendo a segunda, terceira ou demais língua de um sujeito como língua adicional, em contrapartida ao conceito de língua estrangeira. Isto é, não pertencente a uma nacionalidade um grupo social específico e sociável ao uso para as práticas sociais em que ela for requerida. Uma língua, a mais, disposta no repertório de linguagens de seu aprendente que a possibilidade interagir de forma ativa socialmente nas esferas sociais em que essa língua for a língua de interação.

Após explanar o conceito de língua, a qual nos ancoramo, o histórico e demais conceitos acerca do ensino de língua adicional inglesa para crianças, delinheiro um caminho sobre os propósitos de ensino de língua adicional Inglesa na Escola de Educação Básica e o histórico desse ensino, desde o 6º ano do Ensino Fundamental, nas redes públicas de ensino. Tendo em vista que esse ensino deve ser direcionado a promoção do sujeito crítico e ativo socialmente, esse aporte teórico também deve guiar o ensino de língua adicional para VYL nas Escolas de Educação Básica privadas.

Portanto, percorre-se um caminho em que fora explanado, a concepção de língua, a qual ancoramo, o histórico e conceitos sobre o ensino de VYL nas Escolas de Educação Básica, o histórico sobre o ensino de língua adicional Inglesa nas Escolas de Educação Básica até estabelecer-se um breve olhar sobre as diferenças de um Ensino Bilíngue e um Ensino em Programa Bilíngue de carga horária estendida.

Sobre essa revisão de literatura e posicionamentos, dos autores dessa obra, sobre os caminhos que esse ensino deve percorrer, compreende-se e nos posicionamentos em relação a que o ensino de VYL e YL nas Escolas de Educação Básica deve pautar-se na ampliação pedagógica dos campos de experiência propostos pela BNCC (2018) para a faixa etária. Isto é, deve buscar-se explorar e ampliar as competências e habilidades sociáveis as faixas etárias, em língua adicional Inglesa. Para isso, os professores de língua adicional Inglesa para VYL e YL necessitam de insumos teóricos e práticos para desenvolver essa ação pedagógica voltada a promoção do cidadão autônomo e crítico de uma forma em que ele possa também apresentar-se de tal forma ao utilizar a língua alvo que ele está aprendendo.

Já fora evidenciado que há um vácuo entre os currículos dos cursos de licenciaturas em Letras – línguas adicionais e Pedagogias sobre como ensinar línguas adicionais para as crianças nas Escolas de Educação Básica. Quando o curso de pedagogia salienta o seu enfoque para o ensino de crianças até o 5º ano do Ensino Fundamental, nas Escolas de Educação Básica, e o curso de Letras – línguas

adicionais para o ensino, em aulas de língua adicional, para estudantes a partir do 6º do Ensino Fundamental nas Escolas de Educação Básica.

À luz desse contexto, questiono nessa obra, como esse ensino está sendo desenvolvido? Há formação complementar para esses docentes, mediante ao vácuo entre os dois cursos de formação docente? E analiso, parcialmente, como esse ensino está ocorrendo, por meio das narrativas de Joana e Maiara, que revelam fragmentos dos seus contextos de ensino.

Os resultados deste estudo indicam que a lacuna presente nos cursos de Letras – línguas adicionais e Pedagogia, que não dispõem de disciplinas que preparam o professor para o ensino de línguas adicionais às crianças pequenas, da Escola de Educação Básica, desenvolvem um cenário de ensino, por vezes, experiencial. Em que o novo professor aprende a desenvolver o seu trabalho por *miseses*, estudos, cursos de formação complementar, além da graduação, e pela experiência adquirida na vivência do dia a dia em sala de aula.

Além disso, ainda que o cenário de ensino de língua inglesa para VYL, nas Escolas de Educação Básica, tenha sido expandido exponencialmente ao longo dos últimos anos, até este momento permanece uma necessidade de se olhar para os currículos acadêmicos, tendo em vista que esse público, os VYL, que não se encaixam dentro do que é proposto e trabalhado como público-alvo pelos cursos de Letras e Pedagogia.

À vista disso, o que proponho nesta obra é uma reflexão, a partir de narrativas de professores, que possuem experiência e atuam neste cenário de ensino sobre essas questões que se apresentam sobre o atual cenário de ensino. Também deseja-se apresentar a necessidade desse olhar que, segundo as narrativas e o aparato teórico, necessita ser desenvolvido tanto pela comunidade educativa, tanto pelos cursos de formação de professores sobre benefícios linguísticos, emocionais e sociais sensíveis ao desenvolvimento das crianças que este ensino proporciona e especificidades de ensino, além do aspecto comercial e a propagação de mitos de aprendizagem que é o que atualmente faz da língua inglesa comercial.

Para isso, precisa-se, passo a passo, desenvolver uma mudança de paradigma, já percebida pelos docentes que atuam neste ensino, partindo de um novo olhar sobre os currículos de licenciatura, que englobem as especificidades deste ensino e um novo olhar legislativo sobre este ensino que guie as instituições de ensino e as comunidades educativas para a compreensão dos benefícios e propósitos deste

ensino precoce, além de somente a aquisição linguística da língua. Desta maneira, também se pontua aqui a necessidade de possibilidades de capacitação para os novos docentes que irão atuar nesta área, anteriormente a sua atuação, e além da academia. Para que essas experiências semelhantes, relatadas pelos profissionais que atuam nesta área não sejam mais as narrativas de novos profissionais sobre o seu ingresso no ensino de VYL e YL.

Desta maneira, reivindico que, antes de se pensar em oportunizar um *Programa Bilingue* ou transformar uma escola em *Bilingue* de um semestre para o outro. As instituições de ensino devem debruçar-se em discussões significativas e transformadoras sobre:

- a) Que currículo bilíngue eles desejam ofertar?
- b) De que forma desejam ofertar esse currículo?
- c) Quais momentos de formação serão dedicados para preparar o seu docente para realizar esse ensino e o corpo docente, além do professor de LA Inglesa, para participar desse ensino?
- d) Qual o melhor material de apoio para essa escolha e que mais se relaciona com a instituição de ensino?
- e) De que forma os docentes serão amparados para realizar esse ensino?

Sendo assim, primeiramente, a deve traçar passos a cerca desses questionamentos e reflexões sobre que modelo de currículo a escola deseja oferecer e quais aparatos legislativos e teóricos a escola deseja ancorar-se para promover esse ensino. Isto é,

Isso demanda questionar e refletir sobre uma escola que segue padrões de divisão e organização de conhecimentos historicamente construídos e sedimentados e que, face ao mundo e às metas educacionais contemporâneas, precisa ser redimensionada para que reafirme a sua função social de possibilitar mudanças. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 69).

Dentre outras importantes questões que devem ser consideradas por todos os educadores e gestores instituições vinculados a essa proposta de ensino para que possa-se sair do raso bilinguismo de *elite* e comercial (CAVALCANTI, 1999). Para que então possa-se, de fato, promover um ensino bilíngue voltado para a cidadania do educando e para o mover do sujeito como ativo socialmente por meio desse ensino. Conforme Liberalli (2019), “[...] pensar currículos multilíngues pressupõe considerar a produção da mobilidade dos sujeitos nas diversas esferas e possibilidades da vida

como aspecto essencial ao seu desenvolvimento e ao da comunidade na qual estão inseridos” (LIBERALI, 2019, p. 31).

Em conclusão, espero que essa produção científica possa alcançar instituições de ensino bilíngues ou que possuam currículos bilíngues e quais instituições de ensino que estejam disponibilizando aulas de Inglês, como língua adicional, para os VYL, e desacomode-os, de maneira, que os agentes educacionais possam questionar-se sobre o ensino, de que forma ele está sendo realizado, como pode melhorar, como pode ser promovidas formações significativas para os professores de LA inglesa que estão realizando esse trabalho, como incluir todos os docentes nessa proposta de currículo, quais concepções de língua, bilinguismo que a instituição está ancorando-se e porque promover esse ensino?

Também desejo que essa obra possa servir de insumo para futuros docentes iniciarem a pensar a sua prática no ensino de VYL, nas Escolas de Educação Básica, e terem a oportunidade que eu, a Maiara, a Joana e dentre outros demais professores não tivemos de ser guiado por um material de apoio que promove e reivindica reflexões sobre os profissionais que realizam esse ensino e como eles estão sendo preparados pelas suas instituições de ensino superior e pelas instituições que eles são contratados para realizar essa prática docente. Além disso, deseja-se também que esse futuro profissional possa questionar-se sobre qual o seu papel ministrando aulas de língua adicional Inglesa na Educação Infantil? E como ele é parte de todo o processo de desenvolvimento do aluno em fase de pré-alfabetização.

Ao final, espero que essa produção possa desacomodar o leitor, docente, gestor educacional sobre as suas práticas, ao passo que o auxilia a refletir e a buscar um método de ensino que além de assertivo seja o que mais se ancora ao aparato teórico e ao que estou reivindicando nessa obra e produções científicas semelhantes de outros autores que o faça sentir-se seguro sobre a sua prática.

E, por fim, que esta produção possa ser utilizada como uma das obras teóricas que reivindicam um novo olhar sobre a grade curricular dos cursos de licenciaturas em Letras – línguas adicionais e Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- A motivação na aprendizagem de inglês no Ensino Médio: um estudo descritivo.** In: Marília dos Santos Lima e Niura Maria Fontana (Orgs.). *Língua estrangeira e segunda língua: estudos descritivos*. Caxias do Sul, EDUCS, 2006. p. 241-286.
- Active Listening.** Excerpt from 1957 article, Chicago (University of Chicago Industrial Relations Center) (25 pp.); also in: Newman, R. G. / Danziger, M. A. / Cohen, M. (eds.), *Communication in Business Today*, Washington C.C (Health and Company), 1987.
- ALVES, Ironete da Silva. **Motivação no contexto escolar: novos olhares.** Serra: Faculdade Capixaba da Serra, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Disponível em: serra.multivix.edu.br.
- ALVES, Rubem. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**, São Paulo: Verus editora, 2004.
- ARFELLIEM, Luciana. **Novas diretrizes da Educação Bilíngue no Brasil: O que muda com a nova regulamentação?** 2021. Disponível em: <https://www.youBilíngue.com.br/blog/novas-diretrizes-da-educacao-Bilíngue-no-brasil-o-que-muda-com-a-nova-regulamentacao/>. Acesso em janeiro de 2022.
- Assis-Peterson, A. A. de, & Cox, M. I. P. (2021). **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal.** *Calidoscópio*, 5(1), 5–14. Recuperado de <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616>. Acesso em janeiro de 2022.
- BAMBERG, Michael; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis.** In: *Text & Talk*, 2008, p. 377 – 396.
- BARCELOS, A. M. F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês.** *Linguagem e Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez., 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BASTOS, L.C. e BIAR, L.A. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social.** *DELTA*. Vol. 31, no. Spe, 2015.
- BASTOS, Líliliana Cabral. **Estórias, Vida Cotidiana e Identidade – Uma Introdução ao Estudo da Narrativa.** In: *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Santa Catarina: UFSC, 2008, p.78-106.
- BATTISTELA, Tarsila Rubin; LIMA, Marília dos Santos. **A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. vol 15 (1), Jan/Mar, 2015.

BENEDETTI, Ana Mariza. **Os professores de línguas estrangeiras para crianças: conhecimentos teóricos-metodológicos desejados**. In: Trab. Ling. Aplic, Campinas, 48 (2): 333 – 351, 2009.

BERLATTO, Odir. **A construção da Identidade Social**. Revista do Curso de Direito da FSG, 2009.

BIAR, Liana de Andrade; ORTON, Naomi; BASTOS, Liliana Cabral. A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de “pós-verdade”. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 21, n. 2, p. 231-251, maio/ago, 2021.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. **Línguas de Imigrantes**. Cafundó — a África no Brasil, São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 nov. 2021.

Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BULENT, Alan; STOLLER, Fredricka L. **Maximizing the benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms**. English Teaching Forum. Vol 43. Number 4. 2005.

CAMARGO, Gladys Quevedo; SILVA, Gutemberg. **O inglês na Educação Básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?**. Ensino e Tecnologia em Revista. 2017. Disponível em: Ensino e Tecnologia em Revista (utfpr.edu.br). Acesso em agosto de 2021.

CAVALCANTI, M. **Estudos sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias no Brasil**. DELTA, vol. 15. no.spe, p. 385 – 417, 1999.

CELANI, Antonieta. Fala, Mestre! Entrevista à **Revista Nova Escola**, São Paulo: Editora Abril, v. 24, n. 222, p. 40-44, Mai. 2009

COULON, Alain. **Etnometologia**. Presses Universitaires de France, 1987, 108, Boulevard Saint – Germain 75006 Paris. Direitos de publicação em língua portuguesa no Brasil: Editora Vozes, RJ, Brasil, 1995.

CRAIDY, Carmem Maria. Org. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre. Ed. Artmed, 2001.

DE FINA, Anna., & GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **The handbook of narrative analysis**. Malden, MA: John Wiley & Sons Inc, 2015.

DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU; Alexandra. **Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives**. In: United States of America by Cambridge University Press, New York, 2012.

Educação bilíngue no Brasil. Organização Antonieta Megale; prefácio Ofelia García. – São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

FELIPE, Jane. **Das pequenas violências diárias nas escolas infantis.** Coletâneas do PPGEDU, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 85-93, jan./fev. 1996.

FIELD, J. **Listening in the Language Classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009

FILIZOLA, Paula. **Jornal Metrópoles.** Disponível em: <https://www.metroplites.com/conteudo-especial/educacao-do-amanha-2019/dados-registram-aumento-na-procura-por-ensino-Bilíngue-no-brasil>. Acesso em janeiro de 2022.

FLICK, UWE. **Introdução à pesquisa qualitativa;** tradução Joice Elias Costa – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIED, BOOTH, Diana L. **Project Work.** Oxford: Oxford University Press, s.d.1986.

*FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.*

GEORGAKOPOULOU, A. **Small stories research: Methods, analysis, outreach.** In: DE FINA.

GEORGAKOPOULOU, A. **Small Stories. Interactions and Identities.** Amsterdam/Philadelphia: Johns Benjamins, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAEGER, Aline; ELLIGHAM, Cíntia. **CRIANDO FILHOS BILÍNGUES – Um olhar sobre bilinguismo, mitos, práticas e relatos reais.** Much Editora LTDA, 2020.

Keynote: Joan Kelly Hall – How Current Understandings of Language and Culture (should) Inform L2 Pedagogy. Palestra Joan Kelly Hall. 1h11min17s. 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=cyBF3ndMMEQ>>. Acesso em abril de 2021.

Kermer, S & Muller, M. 2006. **Conversation Analysis vs. Discourse Analysis.**

LABOV, W. **Some further steps in narrative analysis.** *Journal of Narrative and Life History.* 7 (1-4): 395 – 413, 1997.

LABOV, W. **The transformation of experience in narrative syntax.** In: LABOV, W. *Language in the inner city.* Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. **Narrative Analysis: oral versions of personal experience.** In: HELM, J. (Org.). *Essays on the verbal and visual arts.* Seattle: University of Washington Press, 1967.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** *Educ. Soc., Campinas,* vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIMA, Marília dos Santos; FONTANA, Beatriz. **Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras**. Em aberto, Brasília, v.22, n. 81, p. 15-28, ago. 2009.

LEFFA, J. Vilson. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, J. Vilson. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

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

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. M. (2006). **How languages are learned**. Oxford [England: Oxford University Press.

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

MIRA, C. C. C. R.; CUSTODIO, K. de A. **NARRATIVE AS THE IDENTITY CONSTRUCTION OF A PERSON WITH ALZHEIMER'S DISEASE**. *SciELO Preprints*, 2022. DOI: 10.1590/010318138670600v61n32022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4918>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **“Eles não aprendem português quanto mais Inglês”**, LP. Oficina de Linguística Aplicada. Mercado das Letras. PP. 63 – 80, 1996.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. **Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação**. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas. SP: Mercado das Letras, 2002.

MORIN, Amanda. **The Power of Effective Praise: A guide for teachers. Understood for all**, Inc. 2019.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula bilíngue**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: 10.11606/D.48.2009.tde-06062009-162434. Acesso em janeiro de 2022.

OCHS, E.; CAPPS, L. **Living narrative: creating lives in everyday storytelling**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001.

OCHS, E; CAPPS, L. **Narrativa Authenticity**. Journal of Narrative and life story. vol 7, p. 83 – 89, 1997.

ORIGE, Melissa Machado. **Língua Inglesa para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Quem prepara esses profissionais?** Dissertação de Mestrado, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis. Porto Alegre, 2010.

PIRES S.S. Ensino de inglês na Educação Infantil. In SARMENTO, S. et MULLER, V. (orgs) **O ensino do Inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre, APIRS, 2004.

PEREIRA, Karine Ribas. **A que papel o professor de educação infantil vem sendo convocado?** Aspectos do desenvolvimento da criança frente a escolarização. Porto Alegre / RS 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49814/000850610.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10/out/2022.

PRESIDÊNCIA da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em agosto de 2021.

PRESIDÊNCIA da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em agosto de 2021.

QUEIROZ, Isabela Tornopolski; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. **A pesquisa no ensino de Língua Inglesa para crianças**. Interfaces, vol. 1 n.1, p. 76 – 82. set./2010.

REILLY; Vanessa. WARD. Sheila. M. **Very Young Learners**. Resources Books for Teachers. Oxford University Press, USA, 1997.

ROCHA, C.H. **O ensino de LE (inglês) para crianças por meio de gêneros: um caminho a seguir**. Contexturas, v. 10, p. 65 – 93, 2006.

ROCHA, C.H. **O ensino de línguas para as crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões**. DELTA: Documentos de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. 2008.

RUSHKOFF, Douglas. **Present shock: What happens now?**. Current, New York, 2014.

SACKS, Harvey. SCHEGLOFF, Emanuel A. JEFFERSON, Gail. **A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation**. Linguistic Society of America. Vol. 50, No. 4, Part 1 (Dec., 1974), pp. 696-735.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

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

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; BENEDETTI, Ana Mariza. **O professor de línguas estrangeiras para as crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 48(2): 333-351, Jul./Dez. 2009.

SILVA, Edna Maria Amâncio; FARIAS, Marcia Lopes Silva de. **O papel do professor da Educação Infantil de crianças de 0 a 3 anos de idade na perspectiva do educar e cuidar.** In: SILVA, Edna Maria Amâncio; FARIAS, Marcia Lopes Silva. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) Curso de Pedagogia – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2014.

SCHEIFER, Camila Lawson. **Ensino de Língua Estrangeira para crianças – entre o todo e a parte - uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 48(2): 197-216, Jul./Dez. 2009

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais** (Espanhol e Inglês). In RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Estado da Educação. v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 127-172.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.** Calidoscópico, vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.** Erechim: Edelbra, 2012.

SCHNACK, Cristiane Maria, LEMKE, Cristiane Ely e JAEGER, Aline. **Teaching English to children: what's going on here?** Proceedings [recurso eletrônico] : teaching today, touching tomorrow / APIRS14th Annual Convention; org. Vera Müller, Vivian Magalhães. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

SCHÖN, D. (2000). **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed.

SCHWARTZ, Suzana. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCOTT, Wendy A. YTREBERG, Lisbeth. **Teaching English to Children.** New York: Longman Inc, 1990.

SEIDLHOFER, B. **Concept of International English and related issues: from 'real English' to 'realistic English'?** Strasbourg: Council of Europe, 2003.

SHIN, J. e CRANDALL J. **Teaching Young Learners English**. Heile. Cengage. National Geographic, 2011.

SOCIOLINGUÍSTICA Interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos. Rio de Janeiro: Mórula. 38-78. N. 23 de outubro - Encontro virtual, 2020.

SOUZA, A.C.F de; MELLO, M.G.B. de; CARVALHO, R.C.M. de; CARAZZAI, M.R.P. **Crenças, práticas e conteúdo adaptado: uma professora de Inglês-LE na Educação Infantil**. Caderno Seminal Digital. Rio de Janeiro. 2008. v.10, p.6-18.

TONELLI, Juliana Reichter Assunção; FURLAN, Cláudia Jotto Kawachi. **Perspectivas de Professores de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans)formar durante a pandemia (COVID-19)**. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p. 83-96, jan./abr. 2021.

VARGAS, Juliana Silvestre de. **“É a nossa língua né?”: Um estudo das narrativas sobre aprendizagem de língua portuguesa por descendentes de Imigrantes Alemães no interior do Rio Grande do Sul**. In: VARGAS, Juliana Silvestre de. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) Curso de Letras - Inglês – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1986 – 1934. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos. – São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WIDDOWSON, H. G. **The Ownership of English**. TESOL Quaterly, v. 28, n. 2, p. 377 – 389, 1994.

WRIGHT, W.; BOUND, S.; GARCIA, O. **The Handbook of Bilingual and Multilingual Education**. Malden: John Wiley & Son, 2015.

ZILLES, Ana Maria S. **Encontros de ética: como ensinar línguas às crianças. Entrevista concedida à revista entrelinhas em 08 de maio de 2008**. Disponível em: revista entrelinhas.

ZILLES, Ana Maria S. **Ensino de língua inglesa na Educação Infantil**. Artigo. disponível em: revista entrelinhas, 2006.

ANEXO A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

SINAIS	OCORRÊNCIAS
(SI)	Incompreensão de palavras ou segmentos
Maiúscula	Entonação enfática
:	Prolongamento de vogal e consoante (podendo aumentar de acordo com a duração)
-	Silabação
?	Interrogação
...	Qualquer pausa
Comentários do transcritor e designações gestuais	((minúscula))
[apontando o local onde ocorre a sobreposição	Sobreposição
Risos	@@@
Informação otimida por sigilo	XXX
Itálico	<i>palavras em língua estrangeira</i>

Fonte: Adaptado de Marcuschi (1986) e Mira (2016) pela autora.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa:

“A GENTE ACABA PERCEBENDO MUITA COISA NO MOMENTO, ALI EM SALA DE AULA, E AÍ?”: Narrativas de professores de Inglês como Língua Adicional sobre o contexto de ensino de Inglês para *very young learners* nas escolas de Educação Básicas.

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo que visa a analisar, a partir de narrativas de vida, como instrumento de análise, como é o cenário de ensino de língua inglesa para *very young learners*, nas Escolas de Educação Básica da Região Metropolitana de Porto Alegre (RS), sobre a perspectiva dos professores atuantes na área, ao narrarem as suas experiências. O estudo está sendo conduzido pela Acadêmica de Mestrado em Linguística Aplicada, Juliana Silvestre de Vargas, aluna do curso de Mestrado em Linguística Aplicada na – UNISINOS, sob orientação do Prof. Dr. Caio Mira. Esta pesquisa será para fins de cumprir o requisito acadêmico Dissertação de Mestrado.

Nesta pesquisa, meu interesse é analisar, a partir de narrativas como um instrumento de análise da produção discursiva, como os professores de Língua Inglesa, atuantes no ensino de *very young learners*, nas Escolas de Educação Básicas da Região Metropolitana de Porto Alegre, organizam a sua prática, mediante a não preparação específica para atuação neste nível ensino nos currículos de cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia da região e, parcialmente, como é o cenário desse ensino.

Ainda que, mínimos, riscos à sua participação nesta pesquisa existem. Especificamente, estes riscos mínimos estão relacionados à possibilidade de identificação das participantes, todo e qualquer indício de identificação será substituído por nomes fictícios de pessoas ou de lugares para assegurar o sigilo dos dados obtidos. As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada nesse estudo, bem como se omitirão quaisquer informações que puderem, de alguma forma, ser relacionadas à sua identidade. Você poderá escolher o seu nome fictício, se assim o desejar.

A participação no projeto requer gravações de conversas e entrevistas, em áudio. Como haverá gravações em áudio, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Ao concordar em participar do estudo, você autorizará o uso de sua imagem para fins acadêmicos. Sua participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Se você decidir participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você concorda com as gravações em áudio, e assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além das demais garantias decorrentes desta participação já mencionadas.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável. Agradeço por sua colaboração e interesse no projeto.

Atenciosamente,

.....
Acadêmica de Mestrado em Linguística Aplicada Juliana Silvestre de Vargas
(Pesquisadora Responsável)
Contatos: (51) XXXXXXXXX
E-mail: jsilvestrev@edu.unisinos.br

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____