



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E TRADUÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**CONFIGURAÇÕES DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ESPANHOL PARA**  
**CRIANÇAS DE 11 A 12 ANOS**

**KELLER NONATO FERNANDES DA SILVA**

**BRASÍLIA- DF**  
**2020**

KELLER NONATO FERNANDES DA SILVA

**CONFIGURAÇÕES DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ESPANHOL PARA  
CRIANÇAS DE 11 A 12 ANOS**

Processos formativos de professores e aprendizagem de línguas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Práticas e Teorias no ensino-Aprendizagem de Línguas.

Linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

**Orientadora: Professora Doutora Aline Fonseca de Oliveira**

**BRASÍLIA- DF**

**2020**

Nk29c Nonato Fernandes da Silva, Keller  
Configurações das práticas de ensino de espanhol para  
crianças de 11 a 12 anos / Keller Nonato  
Fernandes da Silva; orientador Aline Fonseca de Oliveira.  
- Brasília, 2020.  
171 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)  
- Universidade de Brasília, 2020.

1. Língua estrangeira para crianças - LEC. . 2.  
Dificuldades no ensino de LEC.. 3. Práticas de ensino de  
línguas para crianças.. 4. Língua espanhola.. I. Fonseca de  
Oliveira, Aline , orient. II. Título.

KELLER NONATO FERNANDES DA SILVA

**CONFIGURAÇÕES DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ESPANHOL PARA  
CRIANÇAS DE 11 A 12 ANOS**

Processos formativos de professores e aprendizagem de línguas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Práticas e Teorias no ensino-Aprendizagem de Línguas.  
Linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

Defendida e aprovada em 10 de fevereiro de 2020.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira – UnB - PGLA  
(Orientadora/Presidente)

---

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva  
Universidade de Brasília (UnB-PPGL) – Membro externo

---

Profa. Dra. Janaína Soares de Oliveira Alves  
Universidade de Brasília (UnB-PGLA) – Membro interno

---

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade  
Universidade de Brasília (UnB-PGLA) Membro suplente interno

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus. Foram muitos obstáculos no decorrer dessa jornada e sem ajuda divina para realocar minhas ideias e me dar força e saúde esse trabalho não seria possível.

À minha esposa Geisa Mendes, que me incentivou, apoiou sempre foi e continua sendo essencial para meu sucesso.

À minha filha Gabriela Nonato, por entender os longos momentos de trabalho, estudo e concentração pelos quais eu passei esses quase dois anos.

Ao meu filho Leonardo Nonato, que não entendia muito bem os meus estudos, mas me ajudou com tudo que a sua força de vontade e sua idade permitem.

À minha mãe e aos meus irmãos que sempre me incentivaram a aprofundar nos estudos científicos e me ajudaram cuidando das crianças quando eu necessitava.

À minha estimada avó, Isabel Martins Nonato, que com sua força inigualável nunca deixou de me incentivar em todas as etapas de minha vida.

À minha orientadora, que não mediu esforços para ajudar no desenvolvimento deste trabalho. Obrigado, obrigado, obrigado...

À professora Janaína Soares, que me transmitiu os primeiros contatos com o ensino de línguas para crianças e me ajudou com os primeiros passos deste estudo.

Aos meus companheiros de trabalho que me incentivaram, principalmente Adriana Lopes, Alessandra Pinheiro, Francis Aragão, Glauco Wright, Hiandra Souza, Luciana Sobrinho, Marcelo Carmozine, Mayara Santos, Patrícia Lozado, Patrícia Íris e Priscila Mesquita.

Aos meus companheiros de turma, principalmente à Graciele Duarte e à Elaine Cunha que foram muito importantes na troca de materiais e revisão de ideias.

Aos professores participantes das entrevistas e dos questionários que foram primordiais para esta pesquisa.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, que me proporcionou o afastamento remunerado para estudos primordial para este trabalho. Terei grande prazer em retribuir para a sociedade todo esse investimento.

## RESUMO

Este estudo busca proporcionar uma reflexão sobre as especificidades do processo de ensino/aprendizagem de espanhol para crianças de 11 e 12 anos do 6º ano do ensino fundamental II. Para atingir esse objetivo, procurou-se respostas para dois questionamentos, quais as dificuldades de se trabalhar com essa faixa etária e como se configuram as práticas de ensino de três professores que declaram preferência em trabalhar com esse público. Para fundamentar as análises e elaboração das respostas dos questionamentos propostos, foram tomadas como base as teorias do desenvolvimento infantil (GESELL, 1978; PIAGET, 1972; VYGOTSKY, 1978), refletiu-se sobre os conceitos de comunicação, competência e abordagem sob a perspectiva da complexidade (BORGES e PAIVA, 2011) e consideraram-se estudos recentes relacionados ao ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC) no Brasil (RINALDI, 2006, 2011; ROCHA 2010; TONELLI, 2017). Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995; SCHAWANDT, 2006) de natureza qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013; STAKE, 1995). Os instrumentos usados são questionários, entrevistas e observações realizadas com docentes que atuam nos Centros Interescolares de Línguas (CIL) do Distrito Federal. Através da análise e triangulação de dados foi possível configurar as práticas dos professores em relação às especificidades de trabalhar com crianças, de 11 e 12 anos, e dessa forma oferecer subsídios aos docentes que venham a trabalhar com esse público específico.

**PALAVRAS-CHAVES:** Língua estrangeira para crianças – LEC. Dificuldades no ensino de LEC. Práticas de ensino de línguas para crianças. Língua espanhola.

## RESUMEN

Este estudio busca proporcionar una reflexión sobre las especificidades del proceso de enseñanza/aprendizaje de español para niños de 11 y 12 años. Para lograr este objetivo, esta investigación analiza las respuestas a dos preguntas, qué dificultades hay al trabajar con esta franja de edad y cómo se caracterizan las prácticas docentes de tres profesores que declaran preferencia al trabajar con esta audiencia. La fundamentación teórica de esta investigación se basa en las teorías del desarrollo infantil (GESELL, 1978; PIAGET, 1972; VYGOTSKY, 1978), en las teorías de la Lingüística Aplicada volcadas a la enseñanza de lenguas extranjeras para niños (RINALDI, 2006, 2011; ROCHA, 2010; TONELLI, 2017) y en la Lingüística Aplicada bajo la visión de la teoría de la complejidad (BORGES; PAIVA, 2011). Esta es una investigación etnográfica (ANDRÉ 1995; SCHAWANDT, 2006) de carácter cualitativo (PRODANOV; FREITAS, 2013; STAKE, 1995). Los instrumentos utilizados son cuestionarios, entrevistas y observaciones realizadas con profesores que trabajan en los “Centros Interescolares de Idiomas (CIL)” del Distrito Federal. A través del análisis y triangulación de datos fue posible averiguar las prácticas docentes de los profesores en relación con las especificidades de trabajar con niños, de 11 y 12 años y con esto contribuir con los docentes de español como lengua extranjera que vengán a trabajar con ese público específico.

**PALABRAS CLAVE:** Lengua española para niños. Dificultades al enseñar para niños de 11 y 12 años. Prácticas de enseñanza.

## **ABSTRACT**

This study seeks to provide a reflection on the specificities of the Spanish teaching/learning process for children aged 11 and 12 years of elementary school (6th grade). To achieve this goal, this research analyzes answers to two questions, which difficulties work with this age group and how the teaching practices of three teachers identify, like and declare preference in working with this audience. The theoretical basis of this research is based on the theories of child development (GESELL, 1978; PIAGET, 1972; VYGOTSKY, 1978) and the theories of Applied Linguistics aimed at teaching foreign languages for children (RINALDI, 2006, 2011; ROCHA, 2010; TONELLI, 2017), from the perspective of the theory of complexity (BORGES; PAIVA, 2011). This is an ethnographic research (ANDRÉ 1995; SCHAWANDT, 2006) of qualitative nature (PRODANOV; FREITAS, 2013; STAKE, 1995). The instruments used are questionnaires, interviews and observations conducted with teachers working in the Centro Interescolar de Línguas do DF (CIL), Interschool Centers of Languages of the Federal District. Through data analysis it was possible to trace characteristics of teachers' practices in relation to the specificities of working with children, aged 11 and 12 years to offer subsidies to Spanish-speaking professionals who will work with this particular audience.

**KEYWORDS:** Difficulty teaching children 11 and 12 years old. Practices and language teaching for children. Spanish language.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis, anos e idades no CIL.....	22
Quadro 2 - Um único triângulo múltiplo .....	40
Quadro 3 - Agrupamento de Gêneros e Sistema de Atividades para LEC .....	51
Quadro 4 - Cidades satélites de Brasília. ....	69
Quadro 5 - Plano Piloto - Asa Sul e Asa norte .....	70
Quadro 6 - Número de participantes da pesquisa .....	71
Quadro 7 - Formação dos entrevistados .....	71
Quadro 8 - Formação dos 30 participantes do questionário.....	75
Quadro 9 - As preferências dos professores para trabalhar.....	84
Quadro 10 - Aspectos positivos citados pelos 30 participantes do questionário .....	85
Quadro 11 - Aspectos negativos citados pelos 30 participantes do questionário .....	87
Quadro 12 - A formação dos 03 professores participantes das entrevistas .....	93
Quadro 13 - Caracterização dos alunos 11/12 anos feita pelos 30 professores.....	119
Quadro 14 - Caracterização dos alunos de 11 e 12 anos feitas no questionário.....	119
Quadro 15 – Capacidade facilitadora para o processo de ensino/aprendizagem....	120
Quadro 16 - Diferenças entre os professores participantes .....	122

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Possui formação específica para trabalhar com crianças .....	76
Gráfico 2 - Possui experiência no trabalho com crianças? .....	77
Gráfico 3 - Você se sente preparado para trabalhar com crianças? .....	78
Gráfico 4 - Você planeja aulas específicas para os alunos de 11 e 12 anos? .....	79
Gráfico 5 - Alunos de 11 e 12 têm a mesma maturidade que 13, 14 e 15 anos? .....	80
Gráfico 6 - Professores que trabalham com turmas de crianças de 11 e 12 anos.....	82
Gráfico 7 - As faixas/anos preferidos pelos professores para trabalhar.....	83
Gráfico 8 - Há dificuldades ao ensinar espanhol a crianças de 11 e 12 anos? .....	89
Gráfico 9 - É necessário formação especial para trabalhar com crianças? .....	90
Gráfico 10 - Gostaria de receber curso relacionado ao ensino de crianças?.....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEBI	Associação Brasileira de Ensino Bilíngue
AEUDF	Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal
APEDF	Associação de Professores de Espanhol do Distrito Federal
ASL	Aquisição de Segunda Língua
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CILs	Centros Interescolares de Línguas
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento Profissional e Educacional
GDF	Governo do Distrito Federal
INEP	Instituto nacional de pesquisas educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINEPE/DF	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino-DF
SINPRO/DF	Sindicato dos Professores do DF
TCLE	Termo de Consentimento Livre e esclarecido
UnB	Universidade de Brasília
UNICESP	Centro Universitário ICESP
UniCEUB	Centro Universitário de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1	Motivação.....	16
1.2	Justificativa .....	17
1.3	Importância do estudo.....	18
1.4	Objetivos e perguntas de pesquisa .....	18
1.4.1	<i>Objetivo Geral</i> .....	18
1.4.2	<i>Objetivos específicos</i> .....	18
1.5	Panorama atual do ensino de idiomas estrangeiros no DF.....	19
1.6	A legislação atual do ensino de espanhol .....	21
1.7	As escolas e o ensino de LE para crianças entre 11 e 12 anos .....	22
1.8	A opinião dos professores .....	23
1.9	Síntese do capítulo .....	23
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>25</b>
2.1	A teoria maturacional, a psicogenética e a sociointeracionista relacionadas a crianças de 11 e 12 anos.....	26
2.1.1	<i>A teoria maturacional</i> .....	26
2.1.2	<i>A Psicogenética de Piaget</i> .....	28
2.1.3	<i>A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1978)</i> .....	30
2.2	A criança entre 11 e 12 anos .....	32
2.2.1	<i>Comportamento corporal de crianças entre 11 e 12 anos</i> .....	32
2.2.2	<i>A mente de crianças entre 11 e 12 anos de idade</i> .....	33
2.2.3	<i>A relação de crianças entre 11 e 12 anos com suas famílias e amigos</i> .....	34
2.2.4	<i>A vida escolar de crianças entre 11 e 12 anos</i> .....	35
2.3	Refletindo sobre comunicação, competência e abordagem comunicativa sob a perspectiva da complexidade.....	37
2.4	Competência e abordagem comunicativas.....	39
2.4.1	<i>Uma nova concepção de abordagem</i> .....	42
2.4.2	<i>A abordagem complexa no ensino de línguas</i> .....	43
2.4.3	<i>A necessidade de uma abordagem complexa de ensino de LEC</i> ....	45
2.5	Estudos recentes na Linguística Aplicada sobre LEC no Brasil.....	46
2.5.1	<i>A necessidade de formação adequada para professores de LEC</i> ...	47
2.5.2	<i>Refletindo sobre a importância do lúdico no ensino de LEC</i> .....	48
2.5.3	<i>A importância do professor reflexivo, suas crenças e suas práticas.</i> .....	53

2.6	Síntese – Capítulo 2 – Fundamentação Teórica .....	56
3	METODOLOGIA .....	58
3.1	O tipo da pesquisa .....	59
3.1.1	<i>A pesquisa qualitativa</i> .....	59
3.1.2	<i>A pesquisa etnográfica</i> .....	61
3.1.3	<i>Questões Éticas</i> .....	62
3.2	Os instrumentos de geração de dados .....	64
3.2.1	<i>O questionário</i> .....	65
3.2.2	<i>As entrevistas</i> .....	66
3.2.3	<i>As observações e notas de campo</i> .....	67
3.3	Metodologia de análise de dados .....	67
3.3.1	<i>Análise de dados</i> .....	67
3.3.2	<i>Triangulação de dados</i> .....	68
3.3.3	<i>Resultados esperados</i> .....	68
3.4	O contexto da pesquisa .....	69
3.4.1	<i>As escolas participantes</i> .....	69
3.4.2	<i>Os professores participantes</i> .....	70
3.5	Síntese do capítulo .....	72
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	74
4.1	As dificuldades de se trabalhar com crianças entre 11 e 12 anos .....	74
4.1.1	<i>A formação dos professores participantes</i> .....	75
4.1.2	<i>A experiência dos participantes com o ensino de crianças</i> .....	76
4.1.3	<i>O planejamento, as aulas e sua relação com as faixas etárias</i> .....	78
4.1.4	<i>As faixas etárias preferidas pelos professores participantes</i> .....	81
4.1.5	<i>A caracterização dos alunos entre 11 e 12 anos</i> .....	84
4.1.5.1	<i>As características positivas dos alunos entre 11 e 12 anos</i> .....	85
4.1.5.2	<i>As características negativas das crianças entre 11 e 12 anos</i> .....	86
4.1.6	<i>Refletindo sobre dificuldades apresentadas pelos docentes</i> .....	89
4.1.7	<i>Refletindo sobre a formação do professor que trabalha com crianças</i> .....	90
4.1.8	<i>Conclusões preliminares sobre as dificuldades dos professores</i> .....	91
4.2	Como se configuram as práticas de três professores que declaram preferência para trabalhar com crianças entre 11 e 12 anos .....	92
4.2.1	<i>A formação e experiência de três professores entrevistados</i> .....	93
4.2.2	<i>A caracterização dos alunos entre 11 e 12 anos</i> .....	94
4.2.2.1	<i>Os aspectos positivos</i> .....	94

4.2.2.2	<i>Os aspectos negativos</i> .....	96
<b>4.2.3</b>	<b>Como se configuram as aulas dos três entrevistados</b> .....	<b>97</b>
4.2.3.1	<i>O planejamento</i> .....	97
4.2.3.2	<i>Procedimentos considerados adequados para esse público:</i> .....	99
4.2.3.3	<i>Procedimentos não adequados para esse público:</i> .....	101
4.2.3.4	<i>A oralidade em língua estrangeira</i> .....	103
4.2.3.5	<i>A questão da indisciplina</i> .....	106
4.2.3.6	<i>O livro didático</i> .....	107
4.2.3.7	<i>As tarefas de casa</i> .....	109
4.2.3.8	<i>A questão da avaliação</i> .....	110
<b>4.3</b>	<b>As observações</b> .....	<b>114</b>
<b>4.3.1</b>	<b>O ambiente</b> .....	<b>114</b>
<b>4.3.2</b>	<b>A escola</b> .....	<b>114</b>
4.3.2.1	<i>A sala de aula</i> .....	114
<b>4.3.3</b>	<b>As aulas</b> .....	<b>115</b>
<b>4.3.4</b>	<b>A oralidade</b> .....	<b>116</b>
<b>4.3.5</b>	<b>Atividades durante as aulas</b> .....	<b>116</b>
<b>4.3.6</b>	<b>Observações finais</b> .....	<b>118</b>
<b>4.4</b>	<b>Triangulação de dados</b> .....	<b>118</b>
<b>4.5</b>	<b>Síntese do capítulo</b> .....	<b>123</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>124</b>
<b>5.1</b>	<b>As dificuldades ao trabalhar com crianças</b> .....	<b>124</b>
<b>5.2</b>	<b>Como se configuram as aulas</b> .....	<b>125</b>
<b>5.3</b>	<b>Limitações da pesquisa</b> .....	<b>126</b>
<b>5.4</b>	<b>Sugestões para pesquisas futuras</b> .....	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>128</b>
	<b>APÊNDICE A - TCLE</b> .....	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA</b> .....	<b>135</b>
	<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA 1 – PARTICIPANTE A</b> .....	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE E – ENTREVISTA 2 – PARTICIPANTE B</b> .....	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE F - ENTREVISTA 3 – PARTICIPANTE C</b> .....	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE G - OBSERVAÇÕES DAS AULAS DO PARTICIPANTE C</b> .....	<b>159</b>
	<b>ANEXO A – LEI 11.161</b> .....	<b>170</b>
	<b>ANEXO B – LEI 13.415</b> .....	<b>171</b>



## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (ABEBI), nos últimos cinco anos o mercado de escolas bilíngues expandiu-se entre 6% e 10% por ano no Brasil. Para 2019, a ABEBI estima um incremento de 40% no número de alunos em instituições que ensinam idiomas no Brasil. À medida que pais, preocupados com o futuro profissional de seus filhos, buscam cada vez mais cedo escolas de idiomas, o desafio de como ensinar língua estrangeira a essas crianças aumenta.

A bibliografia sobre o ensino de língua estrangeira para crianças disponível no Brasil ainda é incipiente, porém com um futuro promissor, pois é crescente o número de artigos, dissertações e teses nas universidades brasileiras acerca do tema Basso (2008); Rinaldi (2006, 2011, 2012, 2014); Rocha (2010); Tonelli (2017) entre outros, organizaram diversos livros e artigos nos últimos anos, principalmente para alunos da primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano, entre 7 e 10 anos de idade).

Esta dissertação busca ampliar um pouco os limites desses trabalhos ao focalizar também alunos do 6º ano com idade entre 11 e 12 anos. São estudantes que terminaram a primeira fase do ensino fundamental e estão começando a segunda. A grande maioria desses alunos ainda carrega consigo toda uma bagagem do ensino fundamental I (uma só professora para várias disciplinas, menos alunos em sala, uma cobrança menor etc.).

Conforme afirma Rinaldi (2011), é necessário ao professor dominar a língua estrangeira, conhecer as teorias do ensino infantil e possuir as competências necessárias para desenvolver trabalhos no ensino de idiomas, mas além disso identificar o perfil cognitivo e psicológico dos estudantes que ainda estão entrando na pré-adolescência. Saber mesclar estes conhecimentos é fundamental para desenvolver boas estratégias de ensino.

Esta pesquisa busca identificar as configurações das práticas de ensino de espanhol para alunos de 11 e 12 anos, dentro da perspectiva dos Centro Interescolares de Línguas (CIL)<sup>1</sup> e busca fornecer, aos professores dessa faixa etária, os meios para facilitar a essas crianças encontrar um caminho autônomo, prazeroso e eficaz para aprender o idioma.

---

<sup>1</sup> Escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal que ensinam somente idiomas. Inglês, espanhol, francês, japonês e alemão são oferecidos em dezesseis centros localizados no plano piloto e cidades satélites do DF.



## 1.1 Motivação

Iniciei minha vida profissional em 2004 como professor de língua espanhola no Centro de Línguas do Guará. Eu me imaginava um professor que ensinava a língua usando estratégias comunicativas e possuidor de uma boa competência comunicativa. As minhas aulas eram planejadas e o uso do lúdico era frequente. Havia espaço para que os alunos interagissem e sempre explicava antes o que seria ensinado, porém com foco na gramática, na forma, seguindo o livro metodicamente.

Isso não foi suficiente para que meus alunos que iniciavam o curso de espanhol, com idades entre 11 e 12 anos, se sentissem motivados e aprendessem o idioma. Eles não apresentavam um desenvolvimento oral como estava planejado, pois quando esses alunos que eu havia ensinado dois ou três semestres anteriores, voltavam, já nos níveis intermediários, possuíam deficiências que eu pensava terem sido sanadas. Vi que isso não acontecia somente comigo, mas com outros professores de espanhol. Isso me motivou a iniciar a busca por mais conhecimentos.

Por meio de uma palestra e um curso de formação continuada, tive contato com a abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993) e vi que era muito mais do que eu supunha conhecer.

Mudei muitos conceitos, no planejamento de minhas aulas deixei de seguir fielmente o livro, a gramática deixou de ser o foco principal, passei a valorizar mais a oralidade, a cultura e a ouvir e respeitar os anseios dos alunos quanto ao que era ensinado durante às aulas (ALMEIDA FILHO, 1993). O curso de formação continuada abriu novos horizontes e passei a analisar e refletir mais sobre o conteúdo e a forma do que era ensinado (KRASHEN, 1988).

Também nesse período notei que havia uma professora, que ao contrário dos demais com os quais trabalhei em minha primeira escola, preferia dar aulas para crianças. Ela era conhecida no meio escolar por ter uma habilidade especial para trabalhar com crianças. Com o tempo, passei a observar muitas qualidades nos ex-alunos dessa professora, em geral eles tinham mais motivação, autonomia, participação, conhecimento cultural e apresentavam um melhor uso da língua oral que os demais no decorrer do curso de idiomas. Essa professora levou-me a questionar: quais os conhecimentos teóricos, o planejamento e as técnicas que a faziam ser tão diferenciada no ensino dessas crianças?

Eu era um professor que não gostava de ensinar para crianças, me sentia inseguro, impaciente e incomodado quando tinha que trabalhar com alunos iniciantes. Refletindo sobre a situação, pude concluir que meu planejamento, minha abordagem e minha formação não eram adequadas para lidar com esse público. Essas crianças eram consideradas por mim e por parte dos profissionais da escola como inquietas, indisciplinadas e muito ansiosas. Muitos professores que trabalhavam com elas afirmavam que eram turmas estressantes, que tinham que gritar muito para que suas aulas fluíssem.

Tais turmas eram muitas vezes evitadas pelos professores que podiam escolher os horários que dariam aula, justamente pela dificuldade de trabalhar com essa faixa etária. Apenas um grupo pequeno de professores da escola preferia e gostava de dar aula para esses alunos. Por meio de conversas com esses professores eu consegui ter acesso a alguns materiais e métodos voltados para o ensino de crianças, inclusive de 7 a 10 anos, muitos provenientes das teorias de Gesell (1978); Piaget (1972); Vygotsky (1978) entre outros; que se encaixavam muito bem nas práticas de ensino da língua espanhola para crianças de 11 e 12 anos.

Em um outro curso de formação continuada na área de ensino de espanhol na Universidade de Brasília, tive a oportunidade de conhecer mais profundamente, a abordagem comunicativa de Almeida Filho (1993, 2007, 2011, 2013) e o ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) com a professora Janaína Soares. O acesso aos estudos sobre o ensino de LEC demonstrou a complexidade e a necessidade de conhecimentos específicos para se trabalhar língua estrangeira com crianças, principalmente pesquisas sobre a formação de professores, de Rinaldi (2006, 2011, 2014) e reflexões sobre as práticas de ensino para crianças, de Rocha e Basso (2008). Observei que a junção dessas teorias com as do desenvolvimento infantil de Gesell (1978), Piaget (1972) e Vygotsky (1978) poderia ajudar na identificação de práticas condizentes com crianças de 11 e 12 anos, mas havia pouco conhecimento sobre o material disponível para essa faixa etária, nessa área de pesquisa.

## **1.2 Justificativa**

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de contribuir com os professores de língua espanhola a traçar estratégias específicas para o ensino de crianças de 11 e 12 anos, que estão em um processo de transição para a adolescência, no qual o

idioma pode servir de instrumento de mediação valorizando a perspectiva educativa do ensino de língua estrangeira (diversidade, solidariedade, o respeito ao outro e o entendimento de distintas culturas) e não somente a valorização da perspectiva utilitária do idioma.

### **1.3 Importância do estudo**

Esta pesquisa busca contribuir com novos conhecimentos teóricos e práticos aos professores que trabalham ou que tenham a possibilidade de trabalhar com alunos iniciantes, com idades entre 11 e 12 anos, nos estabelecimentos de ensino públicos e também privados.

Ao ser realizada nos CIL, com professores da Secretaria de Educação do DF, esse trabalho também busca ser mais uma ferramenta contra as desigualdades sociais, ao tentar melhorar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem para os estudantes das escolas públicas, de distintas classes sociais, fato que é uma bandeira de luta de todo profissional que sonha com um país mais igualitário. É importante continuar com a qualidade dessas instituições públicas e buscar sempre a excelência no ensino de línguas. Isso é uma tarefa de todos nós e nada melhor do que começar pela porta de entrada desses estudantes a mostrar o maravilhoso mundo do multilinguismo e estabelecer raízes para que a aquisição aconteça e dar as mesmas oportunidades a todos.

### **1.4 Objetivos e perguntas de pesquisa**

#### ***1.4.1 Objetivo Geral***

Refletir sobre as especificidades do ensino de espanhol para crianças entre 11 e 12 anos, através da caracterização das dificuldades e configuração das práticas docentes de professores que trabalham com essa faixa etária.

#### ***1.4.2 Objetivos específicos***

1. Identificar as dificuldades dos professores de língua espanhola ao trabalhar com crianças de 11 a 12 anos.

2. Caracterizar as práticas de ensino de língua espanhola de professores que apresentam preferência por trabalhar com crianças entre 11 e 12 anos.

Para a pesquisa os critérios para identificação do perfil do professor que apresenta preferência pelo trabalho com crianças foram: gostar de trabalhar com esse público, possuir a admiração de seus alunos, ex-alunos, ter respaldo e reconhecimento de suas habilidades e competências por parte de seus pares, da coordenação, da direção e da comunidade em geral.

Vale ressaltar a importância do professor na abordagem e no desenvolvimento de atividades comunicativas, colocando-se na posição de responsável pelas suas escolhas e atuando como um profissional em constante formação que necessita de práticas reflexivas e aprimoramento constantes, seja em sala de aula ou fora dela.

As **perguntas de pesquisa** que operacionalizam os objetivos estabelecidos neste estudo são:

Quais as dificuldades que os professores de espanhol encontram ao ensinar para crianças de 11 a 12 anos?

Como se configuram as práticas de ensino de três professores que declaram a preferência por trabalhar com alunos entre 11 e 12 anos?

### **1.5 Panorama atual do ensino de idiomas estrangeiros no Distrito Federal**

Por concentrar grande parte do corpo diplomático, Brasília tem pessoas de diversas nacionalidades e culturas, fato que favorece a consciência coletiva da sociedade local a respeito da relevância e da utilidade de se aprender outros idiomas, conhecer outras culturas. Conferências internacionais, encontros, reuniões e outros tipos de eventos fazem parte do cotidiano da capital do país, conforme afirma Lindgren-Alves (2018).

Aprender um idioma hoje é visto como uma obrigação para as famílias de todas as classes sociais. Para dimensionar este ensino, no DF temos 06 Casas Thomas Jefferson, 04 Culturas Inglesas, 01 Instituto Cervantes, 01 Instituto Goethe, 01 Aliança Francesa, 01 Instituto Brasil-Itália, 19 Wizards, 16 CNA, só para citar os mais conhecidos nacionalmente (dados coletados no Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal, em 12 de dezembro de 2018).

Em Brasília, o governo disponibiliza escolas especiais para atender a demanda da sociedade atual, oferecendo cursos de língua estrangeira para os alunos de

escolas públicas. O Distrito Federal é um ente federativo que se destaca com seus 16 Centros Interescolares de Línguas, os CIL, que são instituições públicas de ensino de idiomas presentes hoje no Plano Piloto<sup>2</sup> e em grande parte das cidades satélites, nelas estudam atualmente cerca de 38.870<sup>3</sup> alunos, que podem aprender inglês, espanhol, francês e japonês. Nessas instituições, as embaixadas da Alemanha e do Japão também apoiam alguns projetos de ensino de seus respectivos idiomas. Tudo isso ofertado prioritariamente para alunos da rede pública do DF, caso haja vagas remanescentes, a comunidade poderá usufruir delas.

Antes da Lei nº 11.161 de 2005, que colocava o espanhol como oferta obrigatória no ensino médio, os CILs já ofertavam o idioma para seus alunos. A partir de 2014 houve um aumento considerável na oferta de vagas nessas instituições, graças ao número de escolas que passaram de nove para dezesseis.

A forma de ensino é muito parecida em todos os CILs, todos os professores são licenciados em Letras com a respectiva habilitação do idioma que trabalham. A maioria é concursada e há muitos cursos de formação continuada oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento de Professores (EAPE) e por instituições internacionais presentes na capital como o Instituto Cervantes, Aliança Francesa, Casa Thomas Jefferson, Instituto Goethe, Cultura Inglesa e as embaixadas.

Para trabalhar em um Centro de Línguas (CIL), além de passar no concurso da Secretaria de Estado de Educação do DF, o professor precisa passar por uma banca para analisar sua proficiência oral, caso seja aprovado, poderá ministrar as aulas.

As turmas são compostas de no máximo 20 alunos, com aulas de 1h35 duas vezes por semana. A maioria das salas têm data show, aparelhos de áudio, televisão, rede Wi-fi (disponível para professores) e dicionários. A procura por essas instituições é muito grande, faltam vagas, a qualidade de seu ensino é reconhecida pela sociedade. Além da **SEDF**, em seu site oficial, todos os semestres há divulgação por parte da mídia eletrônica, impressa, e televisiva das datas que os CILs disponibilizam vagas para a comunidade<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Plano Piloto – é a cidade de Brasília, sem englobar todas as cidades satélites do DF. Foi projetada por Lúcio Costa e possui forma de um avião, ou borboleta, de acordo com o próprio arquiteto. O plano é área tombada pela Unesco e é a região de Brasília propriamente dita. Ela engloba as Asas Sul, Norte, Cruzeiro, Sudoeste/Octogonal e Candangolândia.

<sup>3</sup> O número de alunos é aproximado pois há variações no decorrer do semestre. Os dados foram fornecidos pela **SEDF**, núcleo de escolas de natureza especial, em 08.12.2018.

<sup>4</sup> Cópias de algumas reportagens disponíveis no anexo C desta pesquisa.

O reconhecimento dessas instituições não é fruto do acaso, grande parte de seu corpo docente está sempre buscando aperfeiçoamento. A relação com a Universidade de Brasília, com o curso de pós-graduação em Linguística Aplicada, possibilita o desenvolvimento de diversas pesquisas na área do ensino de línguas, fato que contribui para um ensino que busca a vanguarda e inovação constante.

## **1.6 A legislação atual do ensino de espanhol**

O ensino de espanhol na rede pública, nasce juntamente com o primeiro Centro de Línguas da Capital, o CIL de Brasília, dia 02 de setembro de 1975. A diretora foi a Professora Nilce do Val Galante, uma das idealizadoras do projeto. Hoje presente em Ceilândia, Taguatinga, Guará, Núcleo Bandeirante, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, Planaltina, Sobradinho, Paranoá, Asa Sul, Gama, Santa Maria, Brazlândia e Asa Norte. Com 16 unidades, os CILs são uma das instituições públicas mais reconhecidas do DF.

Com a instalação em Brasília do Instituto Cervantes o ensino do idioma ganhou mais apoio com diversas atividades culturais proporcionadas pela instituição. Por ser a capital e sede do corpo diplomático de diversos países hispano falantes, é natural que houvesse um crescimento contínuo no desenvolvimento do idioma.

Cursos de Letras com habilitação em Espanhol já chegaram a ser oferecidos em quatro instituições de ensino superior, além da Universidade de Brasília (UnB). Em 2004, por exemplo, o UniCEUB, a AEUDF, a Faculdade Projeção e o UNICESP.

O auge foi a Lei Federal nº 11.161<sup>5</sup>, de 2005, que instituía a oferta obrigatória de língua espanhola para todo o ensino médio, com vários cursos de formação de professores e aumento na oferta de trabalho para esses profissionais tanto em instituições públicas quanto privadas. A referida lei federal foi revogada, como dito anteriormente, pela Lei nº 13.415<sup>6</sup>, de 16 de fevereiro de 2017 que também modificou todo o ensino médio.

A chamada reforma do ensino médio iniciou-se por meio da Medida Provisória 746<sup>7</sup> de 2017 e gerou bastante controvérsia. Parcelas da sociedade argumentaram que não houve tempo para muitas discussões na formulação de sua redação. Dentre as medidas que estão na nova lei são a implementação de ensino integral, abertura

---

<sup>5</sup> A cópia da Lei 11.16 consta no anexo A desta pesquisa.

<sup>6</sup> A cópia da Lei 13.415 consta no anexo B desta pesquisa.

<sup>7</sup> A Medida Provisória 746 de 2017 deu início à Lei 13.415.

para profissionais sem licenciatura dar aulas e a exclusão de disciplinas, como o espanhol, que passou a ser optativo. O texto da nova lei afirma que a escola pode, se quiser, oferecer outro idioma, preferencialmente o espanhol.

Vejo como positivo o ensino de vários idiomas pois favorece o afloramento de um ambiente escolar multilíngue e multicultural dentro e fora da sociedade escolar, concordo com Rocha(2008), quando afirma que estamos verificando o aumento da preocupação das instituições em ensinar idiomas para crianças, devido ao desenvolvimento cada vez maior de novas tecnologias, meios de comunicação e aumento da diversidade linguística e cultural. Reflexões que vão no sentido oposto à MP 746<sup>8</sup> de 2017.

### 1.7 As escolas e o ensino de LE para crianças entre 11 e 12 anos

A maioria das escolas particulares do DF oferece espanhol a partir do 6º ano do ensino fundamental, conforme dados do SINEPE/DF, já na rede pública de ensino os alunos começam a aprender espanhol no ensino médio, com exceção das escolas militares e dos Centros de Línguas, nessas o ensino começa no 6º ano.

O ensino no CIL é semestral e começa com o nível 1A e depois 1B que seriam os responsáveis por abarcar os alunos que cursam o 6º ano, com idades entre 11 e 12 anos. Conforme pode ser visto na tabela a seguir:

**Quadro 1 - Níveis, anos e idades no CIL**

Nível Básico		IDADES	Nível Intermediário		Nível Avançado	
1A e 1B	6º ano	11 – 12	2A e 2B	8º ano	3A e 3B	1º ano
1C e 1D	7º ano	13 – 14	2C e 2D	9º ano		

Fonte: elaborado pelo autor.

As aulas acontecem duas vezes por semana e duram 1h35 minutos. No total são cinco anos de curso. Os CILs têm liberdade na escolha de seus livros didáticos e quase todos, menos os de Sobradinho e de Ceilândia (que não usam livro), possuem material didático diferente para os níveis iniciais, relacionados com o 6º ano, com um conteúdo mais infantil.

<sup>8</sup> Medida Provisória 746 deu início a Lei 13.415 que instituiu o fim da obrigatoriedade de oferta da língua espanhola.

## 1.8 A opinião dos professores

Há um grande diferencial em se trabalhar nos CILs, conforme as entrevistas realizadas nesta pesquisa. Os professores gostam das condições de ensino e do grupo de alunos, uma vez que para entrar na escola é necessário querer. As pessoas que não estudam em escolas públicas podem estudar nos CILs caso haja vagas remanescentes. Todos os semestres há sorteios dessas vagas.

As turmas têm no máximo 20 alunos o que facilita o trabalho do professor no desenvolvimento de diversas habilidades, principalmente, quanto à oralidade.

Em conversas preliminares com os professores, pode-se notar claramente a preferência desses profissionais em dar aulas para os alunos do ensino médio, universitários e adultos. O fundamental é sempre citado como o mais difícil, fato que vai ser estudado posteriormente nesta pesquisa.

Os docentes também citam outras vantagens de se trabalhar nessas instituições, como cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela EAPE- DF, embaixadas e instituições de ensino estrangeiras. A Casa Thomas Jefferson e o Instituto Cervantes, por exemplo, oferecem oficinas e encontros semestrais aos professores da rede pública de ensino do DF. Há também oportunidades de fazer cursos no exterior e programas como o Brasília Sem Fronteiras (BSF)<sup>9</sup> que possibilitou viagens ao exterior para alunos e professores da rede pública e diversos outros benefícios.

Continuaremos com as atenções direcionadas para a opinião dos docentes, mas partiremos agora para a fundamentação teórica, o segundo capítulo desta pesquisa.

## 1.9 Síntese do capítulo

Neste capítulo apresentamos os motivos, justificativas, objetivos e os questionamentos que direcionaram esta pesquisa.

Primeiramente, discorreremos sobre o crescimento do ensino de línguas estrangeiras para crianças, a minha trajetória como docente no CIL e como e porque focalizamos a pesquisa nas práticas do professor de espanhol, que trabalha com crianças de 11 e 12 anos (6º ano), como objetivo principal deste estudo.

---

<sup>9</sup> BSF – Brasília Sem Fronteiras foi um programa que possibilitou a alunos da rede pública de ensino a oportunidade de viajar para outros países para praticar o idioma (EUA, Espanha e França).



Relatamos a motivação e a justificativa desse trabalho, quando abordamos as dificuldades que alguns profissionais encontram ao lidar com essa faixa etária e o fato desse estudo poder ajudar o professor a traçar estratégias específicas para o ensino dessas crianças.

O objetivo geral foi apresentado: refletir sobre as especificidades do ensino de espanhol para crianças entre 11 e 12 anos, através da caracterização das dificuldades e configuração das práticas docentes de professores que trabalham com essa faixa etária. Expusemos as duas perguntas que operacionalizam esse trabalho:

1. Quais as dificuldades que os professores de espanhol encontram ao ensinar para crianças de 11 a 12 anos?
2. Como se configuram as práticas de ensino de três professores que declaram a preferência por trabalhar com alunos entre 11 e 12 anos?

Por fim, explicamos como funcionam os CILs, escolas públicas em que os alunos têm seus primeiros contatos com a língua estrangeira a partir dos 11 e 12 anos, e fizemos um panorama do ensino de línguas no Distrito Federal.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de abordar o referencial teórico, recordo que o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre as especificidades do ensino de espanhol para crianças de 11 e 12 anos através da caracterização das dificuldades e configuração das práticas de professores que trabalham com esse público.

Para alcançar o objetivo proposto acima, analisamos as respostas de dois questionamentos:

1. Quais as dificuldades que os professores encontram ao ensinar crianças de 11 e 12 anos?
2. Como se configuram as práticas de ensino de três professores que declaram preferência por trabalhar com alunos entre 11 e 12 anos?

Os dados para as respostas desses dois questionamentos foram fornecidos pelos professores participantes do estudo e analisados com base no referencial teórico apresentado neste capítulo.

A fundamentação teórica desta pesquisa baseia-se nas teorias do desenvolvimento infantil (GESELL, 1978; PIAGET, 1972; VYGOTSKY, 1978), nas teorias da Linguística Aplicada voltadas para o ensino de LEC (BASSO, 2008; RINALDI, 2006, 2011, 2014; ROCHA, 2008; TONELLI, 2010, 2017) e na Linguística Aplicada sob perspectiva da complexidade (BORGES; PAIVA, 2011; PAIVA; NASCIMENTO, 2009).

Este capítulo está dividido em três partes:

A **primeira** trata de teorias relacionadas ao desenvolvimento biológico e psicológico de crianças. A teoria maturacional de Gesell (1978), a psicogenética de Piaget (1972) e a socioconstrutivista de Vygotsky (1978) são relacionadas com o ensino de crianças.

A **segunda** parte trata de uma reflexão sobre conceitos de comunicação, competência e abordagem (ALMEIDA FILHO, 1993, 2007, 2011, 2013; CANTERO, 2008), e traz reflexões a respeito de práticas de ensino sob a perspectiva da complexidade (BORGES; PAIVA, 2011; PAIVA; NASCIMENTO, 2009). Todas relacionadas à Linguística Aplicada que podem ajudar a direcionar as aulas dos professores de alunos entre 11 e 12 anos.

A **terceira** trata de alguns estudos recentes relacionados ao ensino de línguas estrangeiras para crianças no Brasil (BASSO, 2008; RINALDI, 2006, 2011, 2014; ROCHA, 2010; SILVA, 2010; TONELLI, 2017 entre outros).

## **2.1 A teoria maturacional, a psicogenética e a sociointeracionista relacionadas a crianças de 11 e 12 anos.**

Para iniciar a fundamentação, apresentamos algumas teorias sobre o desenvolvimento infantil, ainda que não se trate de séries iniciais do ensino fundamental, é conveniente que o professor de alunos de 11 e 12 anos tenha conhecimentos dos estágios de amadurecimento infantil. Tais saberes são úteis para entender os estágios de desenvolvimento biológico e social pelos quais passam os alunos e para identificar os fatores que podem interferir nesse processo, conforme defende Rinaldi (2014).

São muitas as mudanças escolares pelas quais passam as crianças com idade entre 11 e 12 anos. A grande maioria começa o 6º ano em uma nova escola ou em turno diferente, pois irão cursar o nível fundamental II, que engloba alunos do 6º ao 9º ano. Essas mudanças trazem novidades e desafios para esses jovens.

Geralmente as escolas dividem os alunos do fundamental, inclusive no recreio, do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano. Os alunos que chegam ao 6º (faixa etária de 11 a 12 anos) passam a ser os mais novos daquele grupo ou turno. Antes na mesma escola ou em outra estes alunos eram os mais velhos de seu turno, alunos do 5º ano, veteranos de seu grupo, essa segurança fica sem valor quando no novo grupo ou nova escola passam a ser os mais jovens comparados aos do 7º, 8º e 9º anos.

Os fatores psicológicos e biológicos se mesclam às novas realidades físicas e temporais nessa última etapa da infância e início da puberdade tornando salutar que o professor reconheça as características dessa fase. De posse dessas informações, conforme assevera Rinaldi (2014), o docente poderá sentir-se mais seguro no momento em que for planejar seu curso de língua estrangeira para crianças.

### **2.1.1 A teoria maturacional**

A primeira teoria que quero relatar aqui será a maturacional, que teve como um de seus maiores representantes Gesell (1978). Essa teoria defende a ideia de que o

comportamento das crianças apresenta padrões previsíveis de um processo de desenvolvimento total que funciona em uma sequência de acordo com a idade.

A teoria maturacional baseou-se na hereditariedade e na genética de Darwin e embora envolva quatro dimensões do desenvolvimento (motora, afetiva, cognitiva e social), valoriza mais o desenvolvimento biológico. Ela é importante para que o professor tenha conhecimento do estágio biológico de desenvolvimento que as crianças de 11 a 12 anos se encontram e possa usar esses saberes ao seu favor no planejamento e na prática de suas aulas.

Essa teoria coloca a criança como o centro dos estudos e não mais o método ou a escola, ela advoga que cada criança se desenvolve em estágios e se deve esperar o amadurecimento de cada um deles, até que ela esteja pronta para ser apresentada a um novo patamar de desenvolvimento. Gesell (1978) afirma que há de se esperar até que a criança se desenvolva biologicamente, para que novos conhecimentos possam ser ensinados.

Em seu livro: “O jovem dos 10 aos 16 anos” Gesell (1978) enumera os perfis e as características biológicas e psicológicas de cada idade. Nessa obra ele deu continuidade a uma pesquisa que começou com crianças de 0 a 10 anos e prosseguiu com a grande maioria dos participantes até os 16 anos. A investigação foi feita sob o patrocínio do “Gesell Institute of Child Development” e relacionou a idade com suas peculiaridades em relação ao desenvolvimento.

No estudo ele afirma que o conceito de desenvolvimento infantil fica vago se não for relacionado com situações concretas que ocorrem na rotina do lar, da família, da comunidade, do desenvolvimento físico, das emoções, das relações interpessoais e da vida escolar da criança, por essa razão Gesell (1978) une as características observadas em cada idade das crianças à situações concretas de seu dia-a-dia.

A teoria maturacional considera primordiais os fatores biológicos, mas ela os analisa juntamente com variáveis externas, o que pode gerar interações com a teoria psicogenética de Piaget e o socioconstrutivismo de Vygotsky, que julgo necessárias para direcionar o processo de ensino do professor neste trabalho.

A teoria maturacionista levou-me a questionar se devemos esperar o amadurecimento biológico da criança para fornecer insumos novos ou devemos fornecer mais estímulos para que essa nova etapa de maturidade chegue mais rápido e que desenvolva o aprendizado no aluno? Gesell (1978) afirma que é melhor esperar,

já Piaget (1972) defende que as crianças podem ser sensibilizadas e até estimuladas a aprender certos conhecimentos novos, mas não cobradas por isso.

A partir dessa prerrogativa, a segunda teoria que relato é a psicogenética de Piaget (1972), ela acrescentou ao desenvolvimento biológico a importância do pensamento, da formação estrutural e do raciocínio das crianças ao seu crescimento intelectual e cognitivo.

### **2.1.2 A Psicogenética de Piaget**

A teoria afirma que a criança deve vivenciar experiências para aprimorar suas ideias e desenvolver sua inteligência de maneira lógica e racional em contextos sensoriais e cognitivos ricos. As heranças genéticas ou o treinamento e repetições não são tão importantes, a vivência e a materialidade sim.

De acordo com Piaget (1972), a criança constrói seu conhecimento por si mesma, a partir de suas experiências com o mundo exterior. Esse processo é pautado na autonomia, é a própria criança que organiza, estabelece ou escolhe de forma independente, dentro de sua mente, o desenvolvimento, a construção desses saberes.

O processo de aquisição de um novo conhecimento, segundo Piaget (1972), surge a partir de um desequilíbrio entre o que a criança sabe, o que já está consolidado em sua mente e o novo, o desconhecido. Para acabar com esse desequilíbrio ela tenta assimilar o novo saber, o novo objeto e acomodá-lo em seu conhecimento consolidado. Piaget (1972) chamou esse processo de assimilação e acomodação.

**Assimilação** seria a capacidade da criança de incorporar uma nova ideia, um novo conhecimento, pensamento, ou seja, de adaptar esse novo saber às estruturas já estabelecidas e consolidadas de sua mente.

**Acomodação** seria a adaptação em si. O novo conhecimento é mesclado aos antigos, já consolidados e acomodados, se transformando em um novo saber. O desenvolvimento cognitivo se dá pela assimilação e acomodação e, conforme Moreira (1999), é a base para aprendizagem.

Baseado no desenvolvimento cognitivo da criança Piaget (1972) propôs uma divisão de idades em faixas, exposta logo abaixo em quatro fases distintas:

**1- Período sensório-motor** – onde o próprio nome já a define, a criança tem seu desenvolvimento baseado nos sentidos sensoriais e motores. Seu processo de inteligência é baseado na prática e busca a acomodação. É forçoso estimular com atrativos. Essa faixa vai dos 0 aos 2 anos aproximadamente.

**2 – Período pré-operatório** – a criança começa a perceber o mundo externo a partir de informações recebidas, ela começa a ter noção de uma realidade simbólica de seu mundo, que é muito limitado pelas pessoas ao seu redor, pais, irmãos, professores etc. Ela carrega características egocêntricas naturais da infância. Nesse período as crianças não conseguem fazer diferenciação matemática. Essa faixa vai dos 2 aos 6 - 7 anos.

**3- Período das operações concretas** – a criança começa a ter a capacidade de fazer abstrações, suas estruturas mentais passam a ser mais complexas. Começa a haver a superação do egocentrismo gerando a possibilidade de empatia, com uma realidade mais social. Essa faixa vai dos 6 - 7 aos 11 – 12 anos.

**4- Período das operações formais** – é o período de culminação das crianças, ocorre por volta dos 12 - 13 anos, ela passa a adquirir um pensamento lógico do mundo e ter autonomia para tratar de assuntos como por exemplo a família.

O professor deve ajudar o aluno a construir seu conhecimento para usá-lo ativamente e realizar experiências práticas relacionadas à manipulações concretas, conforme defende Piaget (1972). Lembro que essas faixas não são rígidas e como estamos tratando de crianças entre 11 e 12 anos, é interessante aprofundar mais no fim do período das operações concretas e início do período das operações formais, ou seja, mais na transição dessa idade.

Piaget (1972) afirma que no fim do período das **operações concretas** as crianças agem e operam no mundo concreto, real e percebível dos eventos e dos objetos. O pensamento egocêntrico da fase anterior começa a ser substituído pelo pensamento operatório, com a capacidade de lidar com a variedade de estímulos e objetos externos. A criança observa e compreende que há mais complexidade e diferentes realidades a sua volta. É possível trabalhar a empatia (capacidade nova descoberta pela criança).

As noções de medidas, quantidades, distâncias, comprimento, tempo enfim, problemas que envolvem pensamentos e interpretações mais complexas de cálculos numéricos começam a ser compreendidos, fato que não ocorria na fase anterior. A criança nesse período é capaz de ordenar e organizar acontecimentos no mundo real,

mas operar no futuro com pensamentos complexos, abstratos e hipóteses é só no próximo período, o conhecido como operatório formal.

No período operatório formal o pensamento dos jovens ocorre de maneira altamente lógica, eles são capazes de desenvolver e raciocinar de forma dedutiva e abstrata, permutações, hipóteses, dados e probabilidades fazem parte de seu modo de assimilar o mundo. Os pensamentos em relação ao futuro são estabelecidos.

Nessa breve explicação busco ressaltar a importância que a teoria psicogenética de Piaget (1972) concede à participação ativa da criança em seu próprio desenvolvimento cognitivo e destaco que esse processo ocorre em fases distintas de acordo com a idade. As crianças de 11 e 12 anos, que estão inseridas no final da faixa das operações concretas, estão em um período de transição para a faixa das operações formais e têm algumas especificidades que mesclam características de dois períodos distintos da divisão feita por Piaget (1972).

A terceira teoria que relato aqui é a de Vygotsky (1978), ele acrescenta às ideias de Piaget as variáveis culturais e sociais. O meio em que a criança é criada influencia na aprendizagem, no desenvolvimento de seu raciocínio. Essa teoria é conhecida também como a sociointeracionista.

### **2.1.3 A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1978)**

Na teoria vygotskyana, o desenvolvimento humano também tem um caráter ativo e interativo. Sua composição transcorre em um contexto histórico e cultural que, por sua vez, configuram-se nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Para Vygotsky (1991), a linguagem, tem um papel fundamental na mediação através da interação social, visto que ela nomeia o sentido do mundo à nossa volta. É por meio dela que estamos o tempo todo em diálogo com os outros.

A teoria socioconstrutivista credita à interação social o desenvolvimento do ser humano. Rego (2011, p. 57) contraria Gesell (1978) ao afirmar que “a teoria maturacional é fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano” pois essas dependem da interação da criança com o meio em que vivem, com a sociedade e sua cultura.

Vygotsky (1978) também afirma que as crianças podem ser ajudadas a transpor as divisões etárias por meio da intervenção de um adulto, um mediador, um professor. Tal ideia age contra a maneira passiva na qual o ensino de crianças é tratado na teoria

maturacional de Gesell (1978). O professor não deve esperar o tempo biológico e sim estimular o desenvolvimento da criança quando ela se aproxima de uma próxima faixa de aprendizagem.

As características do funcionamento psicológico tipicamente humano não são transmitidas por hereditariedade portanto, não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são adquiridas passivamente graças à pressão do ambiente externo, “elas são construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação do homem e seu meio físico e social” (REGO, 2011, p. 48).

A fala tem papel importante como mediadora e organizadora no processo de aquisição de novos conhecimentos, principalmente no caso de LEC. Segundo Vygotsky (1978) a prática dialógica entre a fala e atividades práticas significativas culturalmente podem ajudar a criança a reconstruir as ações realizadas externamente de maneira individual e relevante.

Vygotsky (1978) afirma que não basta a criança ter condições orgânicas necessárias para falar, as condições biológicas não são suficientes para que o aluno adquira uma língua estrangeira, ele tem que pertencer a uma comunidade de falantes. Vygotsky (1978) defende dois tipos de desenvolvimento, o primeiro chamado de real ou efetivo e o segundo de potencial, o que a criança pode alcançar.

O **desenvolvimento real** são as conquistas já consolidadas pela criança, são atividades que ela pode ou consegue fazer sozinha. Esse processo pode ser comparado com o a assimilação de Piaget (1972), visto anteriormente.

O **desenvolvimento potencial** se refere ao que a criança consegue fazer, mas com a ajuda de outra pessoa, um pai, professor, instrutor, irmão etc. Esse nível seria o indicador do grau de desenvolvimento mental atual da criança.

A distância entre o que a criança consegue fazer sozinha(real) e o que ela consegue fazer com a ajuda dos outros(potencial) é chamado por Vygotsky (1978) de **ZDP** – zona de desenvolvimento proximal ou potencial. Essa zona define as funções da criança que estão em processo de amadurecimento. Ele defende que o conhecimento da ZDP da criança hoje será o conhecimento real no futuro.

Rego (2011, p. 74) defende que através do conhecimento do conceito de ZDP, é possível “saber as futuras conquistas das crianças no campo do conhecimento e as melhores estratégias para ajudar a alcançar esses objetivos”.



Após conhecer alguns conceitos básicos das teorias maturacional, psicogenética e socioconstrutivista, listaremos agora algumas características das crianças que estão na faixa etária entre 11 e 12 anos de acordo com essas teorias.

## **2.2 A criança entre 11 e 12 anos**

Ao longo de sua pesquisa Gesell (1978) separou as crianças por idades e buscou comportamentos comuns em cada uma dessas divisões. Ele também criou tópicos para tentar detalhar essas características. Seguiremos aqui o mesmo modelo com os seguintes tópicos: **comportamento corporal, a mente, a família, os amigos e a vida escolar**, todos relacionados com a idade de 11 e 12 anos.

Vamos acrescentar também as características observadas pelas teorias psicogenética de Piaget (1972) e socioconstrutivista de Vygotsky (1978). Todas elas também relacionadas com a faixa etária deste estudo, começando pelo **comportamento corporal** dessas crianças.

Vale a pena lembrar que não queremos aqui generalizar as crianças desta faixa etária, mas citar o que os professores e teóricos dizem a respeito das suas características mais comuns. Rocha e Basso (2008) afirmam que no contexto escolar encontramos grande variabilidade de aluno para aluno, logo pode-se ter alunos nos extremos, com puberdade muito precoce ou muito tardia. Temos que levar em conta que as crianças têm diferentes estágios de maturação. Uma criança de doze anos pode apresentar características de dez e corpo de adolescente, mostrando o quão complexo é o desenvolvimento infantil na pré-adolescência.

### **2.2.1 Comportamento corporal de crianças entre 11 e 12 anos**

Gesell (1978) observou que geralmente as crianças com 11 anos começam a apresentar certas formas de afirmação pessoal, mas as expressam ainda de maneira infantil e espontânea. “Elas tendem a falar mais alto e até gritar para chamar a atenção, são faladoras, inquietas e inquisitivas”. (GESELL, 1978, p. 96).

Uma das características mais marcantes, citadas pelos professores nesta pesquisa foi justamente o fato de as crianças, entre 11 e 12 anos, falarem muito e até mesmo gritarem. Observar que isso é inerente ao desenvolvimento infantil é um fato que pode ajudar a direcionar o modo de lidar com elas, levando isso em consideração.

Gesell (1978, p. 103) verificou que as crianças “gostam de estar sempre em movimento” e não são de ficar muito quietas, seus corpos e mentes tendem a ficar sempre em “constante atividade”.

A criança de 11 anos, se permanece sentada, despende uma quantidade de energia na sua atividade postural, contorce-se na cadeira com versatilidade, vira-se, bate os pés ou mãos ou move-se para todos os lados. É como se o sistema motor estivesse cheio de dispositivos de ignição ativados. Tudo isso é devido à imaturidade de seus novos desenvolvimentos emocionais que estão agora em fase inicial de transição para uma futura adolescência (GESELL, 1978, p. 97).

O comportamento corporal das crianças dessa idade é condizente com o que foi informado pelos professores, que trabalham com a faixa etária dessa pesquisa. Ele é justificado pela fase de desenvolvimento biológico em que a criança se encontra. Ver esse comportamento de maneira pragmática pode ajudar a preparar atividades adequadas que contemplem essa característica de movimento.

### **2.2.2 A mente de crianças entre 11 e 12 anos de idade**

Em suas entrevistas, Gesell (1978) viu que nessa idade a criança busca saber sobre tudo e todos, agora com perguntas mais complexas que em idades inferiores.

Aos 11 anos a criança apresenta espontaneidade borbulhante, a criança faz muitas incursões e intromissões na vida das pessoas que a rodeiam e as perguntas são mais diversificadas e detalhadas. A sua exuberância, curiosidade sem limites, sua simpatia aliciante e comunicativa revelam as características de um organismo em vias de mudança (GESELL, 1978, p. 97).

Essa curiosidade descrita acima me lembra um pouco aquelas crianças que perguntam o porquê de tudo. Concordo que de fato, as crianças entre 11 e 12 anos, buscam saber sobre tudo que as rodeia. Nas entrevistas que realizei, para esta pesquisa, essa característica foi muito citada. Os profissionais devem levar em conta esse fato e buscar conteúdos que explorem essa qualidade. “Aprender uma língua estrangeira é quase sempre uma experiência intensa (mágica mesmo) para iniciantes reais em situações de normalidade”, o professor tem uma grande responsabilidade no sentido de “não aniquilar já nos estágios iniciais essa expectativa de adentrar uma nova comunidade de usuários dessa língua-alvo”, destaca Almeida Filho (2013, p. 50).

Gesell (1978) também fez observações quanto à alegria espontânea que as crianças de 11 anos apresentam, os professores entrevistados nesta pesquisa

também incluíram essa qualidade em suas definições. “As crianças são risonhas e qualquer brincadeira pode desencadear picos de sorrisos estridentes, mas as variações de humor ocorrem com frequência, elas se encolerizam de um momento para outro”. (GESELL, 1978, p. 96).

É interessante notar que, nas entrevistas feitas por ele, as crianças mudavam de humor quando tinham “excesso de tarefas e falta de tempo para brincar” (GESELL, 1978, p. 96). É normal uma criança nessa idade agir assim, os jogos, as brincadeiras ainda fazem parte de seu mundo e lhe proporcionam prazer, conforme destacam Basso (2001) e Tonelli (2017) entre outros. O fato de ainda terem necessidade de brincar é outro fator que os profissionais de ensino devem considerar ao ensinar para essa faixa etária.

### ***2.2.3 A relação de crianças entre 11 e 12 anos com suas famílias e amigos***

Nos estudos de Gesell (1978), o jovem de 11 anos guarda um forte sentimento de “lealdade e dedicação” ao lar, os pais ou representantes familiares ainda têm grande importância em sua índole. A presença ou não de entes queridos no convívio com o jovem ainda é muito influenciadora de suas ações embora as suas amizades passem a influenciar bastante daqui por diante, a criança aos 11 e 12 anos “não é isolacionista e gosta da segurança familiar ainda que comecem a aparecer nessa fase uma certa resistência às tarefas e as boas maneiras que lhe querem impor” (GESELL, 1978, p. 96).

Como pode ser visto a família (imagino qualquer formação familiar participativa e presente) tem considerável importância para o jovem entre 11 e 12 anos, embora as amizades comecem a influenciar. Penso que uma maior aproximação entre pais e professores é necessária, reuniões de pais coletivas ou até individuais para que haja uma maior participação desses no dia a dia do aluno podem ser bastante produtivas.

Aos onze anos os jovens gostam de se encontrar com seus iguais, se misturar com eles e competir. Os melhores amigos mudam com frequência, as discussões começam e terminam de maneira corriqueira. Dormir na casa de um amigo é um programa que a grande maioria adora e é o início de um processo gradual de emancipação do jovem. (GESELL, 1978, p. 96).

Competições, eis uma palavra que os professores que gostam de trabalhar com crianças usaram muito para exemplificar atividades que os alunos pedem. As crianças entre 11 e 12 anos ainda estão desenvolvendo formas de relações sociais, por isso

as desavenças são normais e fazem parte desta idade. Competir é algo que ajuda nesse desenvolvimento.

Gesell (1978, p. 96) observou também que o professor deve ter o domínio de sua turma: “Aos 11 as variações de humor das crianças requerem mãos firmes e hábeis, por parte do docente, para as dominar”. O fato das características em comum, relatadas aqui, fazerem parte do desenvolvimento das crianças não significa que o professor deve ficar passivo e aceitar excessos, mas sim, direcionar seu planejamento e suas técnicas conhecendo essas especificidades. O próprio Gesell (1978, p. 96) observa que a “brandura ou bravura excessiva podem gerar um estado de irritação permanente nas crianças”.

#### ***2.2.4 A vida escolar de crianças entre 11 e 12 anos***

Gesell (1978, p. 129) perguntou quais eram as características de um bom professor para as crianças participantes de sua pesquisa e a maioria definiu como sendo um profissional que fosse: “esperto, interessante, firme, justo, bem humorado, compreensivo e que não gritasse com eles”.

As próprias crianças pedem um professor que seja firme, mas que não grite com elas. Penso que essa firmeza remete ao respeito, ao equilíbrio, à presença positiva de um docente que respeita os alunos e ao mesmo tempo sabe se impor.

O autor continua suas entrevistas e descobre que os alunos gostam de professores “que contam piadas”, que sejam “engraçados e tragam coisas interessantes”. Eles têm “prazer em aprender e ainda não se tornaram indiferentes e desdenhosos como serão a maioria dos alunos de 13 anos ou mais” (GESELL, 1978 p. 131).

Esperar um professor que seja engraçado e conte piadas está de acordo com a personalidade de alunos que têm uma grande curiosidade, inquietação e são alegres por natureza. Isso remete a ideia de que as aulas para crianças entre 11 e 12 anos podem ter um clima mais leve e descontraído. Os alunos nessa idade querem, de acordo com Gesell (1978), se divertir também. Já a apatia dos 13 anos, citada por Gesell (1978) é compartilhada por Rocha e Basso (2008) quando afirmam que a adolescência é um período marcado por fortes contradições internas em que o aluno tenta encontrar sua autoafirmação, pode acontecer rebeldia, agressividade,

indiferença e lutas entre o seu novo “eu” e a sociedade que o cerca, mas não vou adentrar sobre esse tema por se tratar de uma faixa etária posterior ao desta pesquisa.

Gesell (1978) observou que, aos 11 anos, os estudantes têm mais inclinação para contestar, em um primeiro momento, do que para concordar. Atividades novas ou trabalhos podem gerar insegurança, volto a afirmar que eles estão em uma fase de amadurecimento e a insegurança ainda é normal e faz parte da idade. Então convém ao professor ter paciência e explicar com mais detalhes, tudo aquilo que se propõe a fazer.

Outro levantamento interessante é o fato de as crianças se concentrarem mais quando trabalham em grupo de alunos do mesmo sexo. Gesell (1978) afirma que ainda persiste uma separação bem definida entre interesses de meninos e meninas que era expressa no comportamento de 10 anos e tende a continuar até os 13 anos.

É positivo pensar nesta característica como algo facilitador para o docente quando pensar em atividades para os alunos. Os grupos teoricamente podem produzir mais quando separados por sexo. Penso que pode haver uma separação também por áreas de interesse dos alunos.

Gesell (1978) observou que aos 11 anos as crianças tendem a pensar de maneira mais objetiva e concreta, tal fato se compara à teoria das fases de Piaget (1972), também vista neste capítulo. De acordo ela, na fase das operações concretas, que vai até por volta dos 12 anos, a criança se fixa mais em situações concretas e observáveis, então ela teria mais dificuldades em criar hipóteses abstratas mais complexas.

Piaget (1972) afirma que aos 11 – 12 anos as crianças não compreendem da mesma forma que um jovem de 14 – 15 anos problemas de cálculos numéricos, quantidades, distâncias e que envolvem interpretações mais longas e complexas. A criança nesse período é capaz de operar o mundo real e atual a sua volta, ela tem dificuldade em operar no futuro.

Vygotsky (1978) acrescenta que nessa faixa etária as crianças necessitam reconstruir as ações realizadas externamente de maneira individual e relevante para elas. A prática entre a fala e atividades práticas significativas pode ajudar no processo de ensino/aprendizagem.

Isso justificaria o fato de que crianças nessa idade preferirem ensinamentos em forma de histórias com ação e se sentirem atraídos por vídeos curtos e atividades diversificadas que não sejam longas, pois seu desenvolvimento ainda não está

preparado para maiores complexidades abstratas. Usar vídeos e atividades curtas pode ser uma maneira de facilitar a preparação e a abordagem do professor com esse público.

Essa primeira parte da fundamentação teórica, tratou principalmente de três teorias relacionadas ao desenvolvimento infantil. A teoria **psicogenética** de Piaget (1972), a **sociointeracionista** de Vygotsky (1978), a **maturacional** de Gesell (1978) e destacou aspectos relacionados ao **comportamento corporal, à mente, à família e à vida escolar** das crianças entre 11 e 12 anos.

Partiremos agora para a segunda parte deste capítulo de fundamentação teórica onde faremos uma reflexão sobre conceitos da Linguística Aplicada relacionados com a abordagem do professor sob a perspectiva da complexidade.

### **2.3 Refletindo sobre comunicação, competência e abordagem comunicativa sob a perspectiva da complexidade**

Antes de iniciarmos a segunda parte da fundamentação teórica (que destaca competência e abordagem comunicativa sob a perspectiva da complexidade), vamos refletir a respeito de alguns conceitos sobre o que é **comunicação, competência e abordagem**. A compreensão desses termos é estrutural para o entendimento e a prática desses estudos.

Dentro da perspectiva das três teorias do desenvolvimento infantil vistas anteriormente, ressaltamos alguns aspectos importantes dentro do conceito de **comunicação**:

Sob a ótica da teoria maturacional de Gesell (1978), a comunicação pode ser vista de uma maneira mais individual, que destaca o ritmo biológico de cada idade no desenvolvimento da capacidade comunicacional.

Piaget (1972) reconhece na comunicação, além de fatores biológicos, a questão da interação, ao destacar que o homem é um ser essencialmente social e isso influencia em seu desenvolvimento individual e no processo comunicativo.

Vygotsky (1978) afirma que as constituições biológicas não são suficientes para o desenvolvimento do processo comunicacional e se aprofundou mais na questão da interação social e cultural na comunicação ao defender que o desenvolvimento da criança depende do aprendizado que realiza em uma determinada comunidade ou grupo cultural.

Conforme se diversifica o conhecimento sobre as teorias do desenvolvimento infantil, o conceito de comunicação ganha novas perspectivas e não pode ser visto como um “processo único de envio de informações” isso passa a ser um tanto ultrapassado, assim como a perspectiva do professor como “emissor do conhecimento e o aluno como sujeito passivo” na sala de aula, conforme afirma Almeida Filho (2008, p. 15).

Cantero (2008, p. 73-74) amplia ainda mais o espectro de comunicação ao acrescentar que qualquer intercâmbio comunicativo, é de fato um intercâmbio multilíngue. “todos os falantes manejam vários códigos simultaneamente, verbais e não verbais de uma mesma linguagem, diversas linguagens ou diversos idiomas”, e “os códigos que manejam cada falante não foram impostos e sim elaborados ao longo de suas vidas em seus intercâmbios comunicativos”. Essas afirmações adicionam novas variáveis e o ato de se comunicar passa a ser visto como um ato interacional, multilíngue que envolve mais que usar a língua, ele cria relações, identidades, trocas de conhecimentos e interações mais complexas, conforme defendem Borges e Paiva (2011).

Sob outra ótica, o **conceito de comunicação** de Almeida Filho (2008) pode ser entendido como um ato multimodal, multifuncional e multicanal contínuo de estabelecer sentidos com outros através da interação para informar, indagar, apresentar, construir identidades, manifestar poder, estabelecer bases de acordos, de conhecer e representar o mundo. Tudo isso marcado pela interação social e cultural. Com esse conceito ampliado, refletiremos agora sobre competência e abordagem.

**Competência** é ter o conhecimento teórico e prático que facilita e permite a ação, a prática e o desempenho orientados por um conjunto de conhecimento que tem natureza implícita e explícita. Para ter competência tem que ter ação, tem que ter prática, defendem Rocha e Basso (2008). A competência é a capacidade de “agir eficazmente em determinadas situações apoiando-se em conhecimento, sem se limitar a eles”. (PERRENOUD, 1999, p. 7). Ela pode ser definida também, de acordo com Almeida Filho (2008), como um conjunto de elementos que capacitam o professor a resolver situações problemáticas, que apoiam e materializam a abordagem.

A **abordagem** se apoia no sistema de competência, ela diz respeito a “capacidade, saberes e habilidades” e se equivale a um “conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios” sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo. O conceito de

abordagem é também compreendido como “uma filosofia, um enfoque uma aproximação, um tratamento, uma lida, ou seja, o conjunto de ideias, crenças e/ou pressupostos com os quais se sustenta qualquer ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 21).

Além dessas definições, Almeida Filho (2011) direciona seu conceito de abordagem para dentro da sala de aula de uma língua estrangeira e defende que “todo professor de idiomas, constrói um ensino, com pelo menos quatro dimensões: planejamento, produção de materiais, método e avaliação, cada dimensão não redutível da outra, todas influenciadas simultaneamente por uma dada abordagem”, assim o que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 30-31).

Reconhecendo alguns conceitos de **comunicação**, **competência** e **abordagem**, continuamos dialogando sobre esses aspectos sob uma perspectiva complexa.

## 2.4 Competência e abordagem comunicativas

Almeida Filho (2008) conceitua a **competência comunicativa** como a capacidade de mobilizar e articular conhecimento de língua e comunicação sob certas atitudes, em interação, com o propósito de situar socialmente uma língua. Ela se desenvolve em uma base sociocultural.

Ao afirmar que a competência comunicativa se desenvolve em uma base social e cultural, Almeida Filho (2008) encontra respaldo nas teorias de Piaget (1972) e Vygotsky (1978) a respeito do desenvolvimento infantil e amplia o conceito de competência comunicativa. Esse conceito é expandido mais ainda por Cantero (2008) que ressalta a importância da interação, mas acrescenta “as variáveis afetivas e pessoais no processo de aquisição da competência comunicativa” (CANTERO, 2008, p. 77).

Cantero (2008, p. 71) afirma que o conceito de **competência comunicativa** geralmente é relacionado automaticamente como “uma soma de saberes que contemplam além da dimensão linguística, as dimensões discursiva, pragmática, sociocultural, mediadora e estratégica”, essa soma de conhecimentos englobaria várias competências que formariam a competência comunicativa, são elas:



**Competência linguística:** a capacidade de conhecer e relacionar as unidades do código, a gramática, os conhecimentos formais, fonemas, palavras, léxicos etc.

**Competência discursiva:** a capacidade de relacionar o conhecimento gramatical, do código em situações comunicativas reais, produzindo e reconhecendo discursos dentro de contextos (inclui formas de análise de discurso, como entonação e adequação pragmática).

**Competência estratégica:** a capacidade de relacionar todas as outras competências para gerenciar as diferentes situações comunicativas. É a base da competência comunicativa, o seu motor.

**Competência cultural:** a capacidade de manejar saberes relacionados com comunicação, desde significados de palavras e suas conotações, até as intenções subentendidas em um discurso, incluído o modelo cultural do falante ou do grupo que ele pertence.

Sob a perspectiva de Cantero (2008), cada uma dessas quatro competências teria em sua composição outras quatro partes, quatro competências formadas em um sistema fractal e permeável. Conforme desenho abaixo:

**Quadro 2 - Um único triângulo múltiplo**



Cantero (2008, p. 78) Revista Horizontes

As quatro competências (linguística, discursiva, estratégica e cultural) seriam formadas e englobariam outras quatro:

- **Competência produtiva:** capacidade de produzir discursos (orais, escritos)
- **Competência perceptiva:** compreender discursos (orais, escritos)

- **Competência interativa:** gerenciar a comunicação com um ou mais interlocutores.
- **Competência mediadora:** capacidade de compreender e se fazer compreendido dentro do contexto linguístico discursivo cultural.

Os triângulos apresentados na figura acima, funcionam em paralelo integrados um ao outro. A **competência estratégica** está composta por um triângulo específico de competências **discursivas, perceptivas, mediadoras, interativas** e assim por diante, **formando um sistema complexo** que inclui várias variáveis.

Supor uma única competência comunicativa que serve para tudo, seria cair em um reducionismo inútil. Mais adequado é tentar compreender a complexidade de nossa competência comunicativa atendendo também a diversidade de códigos que empregamos (CANTERO, 2008, p. 81, tradução nossa).

Cantero (2008) apresenta o modelo de **competência comunicativa** entendida, desde o pensamento complexo, como um todo que vai além da soma de suas partes, acrescentando uma perspectiva que contempla dimensões sociais.

Visto que a competência comunicativa pode ser formada por várias competências que se entrelaçam de forma complexa e possuem diversas dimensões interativas, afetivas, sociais, culturais, linguísticas etc. Partiremos agora para o próximo tema deste tópico que é sobre a **abordagem comunicativa**, que se apoia na competência comunicativa e deve promover seu desenvolvimento em situações de comunicação real (ALMEIDA FILHO, 2008).

A **abordagem comunicativa** pode ser entendida como a ação para promover a competência comunicativa. A ação que promove a funcionalidade do “uso e a efetividade da comunicação entre os usuários em situações concretas de interação linguística”. Ela tem foco nas formas da língua “mais adequadas à determinadas situações, seu contexto é o ambiente imediato” (JORDÃO, 2013, p. 72).

A definição de Jordão (2013) destaca o caráter acional e interativo da abordagem comunicativa e direciona o aprendiz para o ambiente real e imediato do uso da língua. De acordo com Widdowson (2005), a abordagem comunicativa, dentro de uma perspectiva do ensino de línguas, deve observar as necessidades dos aprendizes no mundo real, buscar entender as dificuldades e os esforços dos alunos dentro de um ambiente social e comunicativo. Ao observar as necessidades dos aprendizes no mundo real e as características interacionais da abordagem comunicativa, esses dois autores (WIDDOWSON, 2005; JORDÃO, 2013) aproximam-

se dos princípios das teorias do desenvolvimento infantil Gesell (1978), Piaget (1972) e Vygotsky (1978).

Embora as teorias do desenvolvimento infantil tenham se aproximado da Linguística Aplicada, pouco se avançou na consolidação de uma concepção sobre a natureza do ensino/aprendizagem, talvez devido à “complexidade das teorias de ensino/aprendizagem de línguas que não se limitam à aplicação de uma ou outra teoria, mas sim na junção de várias delas, em sua complexidade” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 340).

#### ***2.4.1 Uma nova concepção de abordagem***

Borges e Paiva (2011) entendem que uma nova concepção de abordagem pode ser construída e além de incluir as teorias inseridas na psicogênese piagetiana, na biologia da cognição, na psicologia comportamentalista e a linguística cognitiva poderia englobar várias outras áreas do conhecimento. Nessa perspectiva ela valora a teoria da complexidade que poderia ser usada para repensar os fenômenos estudados na sociologia, psicologia, antropologia, linguística aplicada entre outros campos e abriria espaço para estudos que englobem a complexidade.

Kanso (2015) sintetiza uma definição interessante sobre o tema, ele afirma que o pensamento da complexidade se fundamenta em uma visão interdisciplinar cujo foco é o estudo de sistemas dinâmicos de comportamento imprevisível que ultrapassa as disciplinas tradicionais e contraria o mecanismo clássico. A complexidade envolveria aplicações variadas e distintas como modelos matemáticos, estudo do clima ou novas teorias de gestão empresarial, tudo isso apoiado em várias e distintas áreas do pensamento humano como a linguística, a pedagogia, a matemática, a informática, a física, a geografia etc.

Borges e Paiva (2011, p. 342) consideram que as soluções apresentadas dentro do movimento comunicativo não são suficientes para se pensar na complexidade da natureza do ensino/aprendizagem e até da aquisição de uma língua. Desse modo é importante a proposição de uma abordagem de ensino de línguas que espelhe de forma mais ampla essa complexidade. De acordo com as autoras a linguagem, o ensino e a aprendizagem devem ser concebidos como fenômenos complexos.

### **2.4.2 A abordagem complexa no ensino de línguas**

Não se trata de definir um novo tipo de abordagem, mas sim conceber que a abordagem é um sistema complexo que engloba diversos saberes, teorias e práticas que ultrapassam o termo comunicativo e que envolve muitas variáveis. No livro *Complex systems and applied linguistics*, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 197-198) falam que o desenvolvimento de uma teoria da abordagem complexa poderia “limitar o ensino de línguas a certas técnicas ou atividades” o que seria uma ideia contrária à teoria da complexidade pois “os métodos assim como a linguagem são dinâmicos e adaptáveis em uso não podendo ser rígidos e pré-determinados”, mas poderiam sim, ser “direcionados pelo agente dessa abordagem”, que no caso desta pesquisa, é o professor.

Borges e Paiva (2011, p. 350-353) afirmam que uma nova abordagem complexa não objetivaria “algo prescritivo ou normativo mas sim algo plausível ao próprio professor que é o conhecedor e experienciador da dinâmica em sua sala de aula”, as autoras também concordam que as abordagens atualmente em uso não dão conta da complexidade do processo de ensino/aprendizagem e de Aquisição de Segunda Língua (ASL). Borges e Paiva (2011, p. 349-353) sugerem ainda uma série de pressupostos, com os quais o professor deve se identificar dentro de uma abordagem complexa, resumidos abaixo:

- o professor deve ter uma visão mais abrangente da competência comunicativa, os alunos não podem ser vistos apenas como comunicadores e resolvidores de problemas, mas sim como pessoas inteiras, com características, anseios, memórias, identidades etc.;

- o docente deve assumir que a linguagem muda e varia no tempo e no espaço, que é algo dinâmico, a natureza do ensino/aprendizagem deve ser entendida como algo multifacetado, orientado pela dimensão dinâmica reconstrutiva desse processo;

- o professor deve identificar a si mesmo como um dos elementos que dá dinamicidade ao sistema e não reprodutor passivo de métodos e teorias. Reconhecer que o educador faz parte de uma rede dinâmica de interação estabelecida entre alunos, currículo, planejamento, abordagem, metodologia, técnicas e métodos, materiais didáticos visão da escola aspectos políticos etc. A interação é a chave para o sucesso no ensino de línguas (MOITA LOPES, 1996, p. 18);

- o processo de aprendizagem e de desempenho dos alunos deve receber atenção central do professor, por meio de uma organização dinâmica da linguagem e de todos os componentes da sala de aula, enfatizando os processos de mudança e negociação de sentidos;

- O educador deve focar no desempenho, que é individual e auto-organizável entendendo que a sala de aula é heterogênea, não centralizar em uma competência e sim no desenvolvimento de várias, como também assevera Larsen-Freeman e Cameron (2008);

- Reconhecer os aprendentes como pessoas complexas, com corações, mentes, pensamentos e identidades para propiciar o desenvolvimento de competências que englobem o ensino comunicativo da língua acolhendo as múltiplas identidades dentro do recorte sociocultural, conforme defende também Vygotsky (1978);

- Entender as práticas sociais da linguagem, incluindo aqui o letramento digital<sup>10</sup> como elementos essenciais no processo de ensino. Isso leva a ultrapassar os limites da sala de aula em busca de oportunidades de uso real e contextualizado dessas práticas, ideia respaldada também por Almeida Filho (2008);

- A aquisição na perspectiva da complexidade deve ser reconhecida como um objetivo mais dinâmico e em constante transformação e reorganização, deve-se admitir que ela inclui hábitos repetitivos (SKINNER, 2003), criativos (PIAGET, 1972), discursivos (VYGOTSKY, 1978), entre outros;

- Deve-se considerar a relação de interação, respeito e admiração entre professor e aluno. Compreende-se que alunos e professores têm o mesmo contato com o meio estrutural e comum, mas uma compreensão particular e individualizada desse meio (MATURANA; VARELA, 2001).

As sugestões propostas acima apresentam uma grande variedade de fontes teóricas de diversas áreas do processo de ensino/aprendizagem e enfatizam questões importantes para um pensar complexo dentro da abordagem do professor.

---

<sup>10</sup> Letramento digital: processo de educação em novas tecnologias que viabiliza o seu conhecimento e o uso de suas ferramentas.

### **2.4.3 A necessidade de uma abordagem complexa de ensino de LEC**

Muitos professores afirmam que adotam determinado tipo de abordagem em suas aulas, mas na prática utilizam outras, afirmam Paiva e Nascimento (2009), um professor que se define como seguidor de uma abordagem comunicativa pode usar também em grande parte de sua aula, uma abordagem gramatical, “as abordagens atualmente em uso não dão conta da complexidade do processo de aquisição de língua, sendo esse provavelmente o motivo pelo qual os professores acabam traindo os fundamentos das abordagens que usam” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 349).

A abordagem complexa poderia então levar à reflexão de diversas teorias, ações e práticas e ressaltaria a importância do professor e sua abordagem no processo de ensino aprendizagem (PAIVA; NASCIMENTO, 2009).

Essa reflexão mais elaborada, mas não conclusiva, sobre uma abordagem de ensino de línguas e a complexidade dos diferentes olhares sobre o fenômeno tenta demonstrar essas distintas variáveis presentes no processo para ajudar o professor em suas práticas de ensino. Na complexidade o professor passa a ser visto como um construtor consciente de sua metodologia (BORGES; PAIVA, 2011).

A abordagem complexa deve acolher a pedagogia intuitiva do professor e/ou sua metodologia servindo não somente de orientação para as suas ações em sala de aula, mas principalmente proporcionando sustentação a elas. Considerando, para tanto, que o que o professor de língua encontra em sala de aula é uma rede de interações dinâmicas e não-linearmente estabelecida entre todos os elementos (professor, alunos, currículo, planejamento, abordagem, metodologia, métodos e técnicas, material didático, visão da escola, aspectos políticos etc.) (BORGES; PAIVA, 2011, p. 351).

As autoras ainda afirmam que na abordagem complexa o ensino/aprendizagem e a aquisição deixam de ser vistos como um processo linear e passam a ser vistos como algo em constante desenvolvimento o que faz com que o termo “língua alvo” seja descartado, pois a concepção complexa não estabelece um ponto de chegada e sim estabilidades temporárias.

É interessante observar a importância do educador na abordagem complexa, conforme afirma Almeida Filho (2008) o trabalho do professor não pode prescindir da constante experimentação (cuidadosa, criteriosa e gradual) pautada pelos interesses, necessidades e até fantasias dos alunos, afirmação que identifica-se com as ideias de um professor que reflete e analisa sua ação, conforme destacam Maturana e Varela (2001). A reflexão na e sobre a prática possibilita que o educador reveja sua própria

atuação, a sua própria abordagem. Essa reflexão abrange não só a abordagem do professor, mas também as teorias de como as crianças aprendem um novo idioma e que técnicas o professor pode utilizar para ajudar esse processo.

Esse conceito de profissional reflexivo juntamente com a valorização da experiência no processo de ensino/aprendizagem são importantíssimos para a adoção de instrumentos e estratégias que facilitam o ensino de língua estrangeira, conforme asseguram Hymes (1980); Krashen (1988); Piaget (1975); Vygotsky (1978) entre outros.

A visão de um professor reflexivo permeia toda a fundamentação teórica. Na primeira parte, quando relatamos as teorias do desenvolvimento infantil, na segunda parte, quando dialogamos sobre os conceitos de comunicação, competência comunicativa e abordagem dentro da perspectiva da complexidade e também agora, na terceira e última parte deste capítulo, quando veremos algumas pesquisas recentes na área da Linguística Aplicada voltadas para o ensino de língua estrangeira para crianças (LEC).

## **2.5 Estudos recentes na Linguística Aplicada sobre ensino de LEC no Brasil**

Nesta terceira e última parte da fundamentação teórica vamos abordar alguns temas relacionados ao ensino de LEC que podem ser interessantes dentro da perspectiva de ensino/aprendizagem que se propõe essa pesquisa.

O estudo do ensino de línguas estrangeiras para crianças é um campo que tem recebido cada vez mais atenção da Linguística Aplicada. Conforme foi visto anteriormente, a procura por cursos de idiomas para crianças e escolas bilíngues ocorre cada vez mais cedo e aumenta todos os anos. No Distrito Federal, nos últimos 3 anos, houve um acréscimo anual de 11% em média na oferta de línguas estrangeiras nas escolas conforme dados do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares do DF (SINEPE/DF), portanto, estudar a forma como as crianças aprendem uma língua é muito importante para qualquer profissional de ensino que deseja desempenhar bem suas tarefas.

Importantes trabalhos têm sido lançados no Brasil sobre o tema, são pesquisas, artigos, dissertações, teses e livros que visam facilitar o ensino/aprendizagem nas séries iniciais. Para se ter uma ideia em 2008 foram realizadas 8 pesquisas sobre LEC no país, já no ano 2016 foram 15 trabalhos sobre LEC, conforme destacou Tonelli

(2017, p. 21) em seu livro “Ensino e formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças”.

Autores e organizadores como Rinaldi (2006, 2011, 2014), Rocha (2010) e Tonelli (2010) na área de formação de professores para séries iniciais, Pádua (2017), Rocha e Basso (2008) na área de práticas de ensinar e aprender línguas na infância, entre outros, mesclaram a realidade brasileira do Ensino Fundamental com as teorias de Krashen (1988), Piaget (1972), Vygotsky (1978), Shulmann (1978), Moita Lopes (1994, 1996), Pavlov (2003, 2009), Almeida Filho (2007, 2009, 2013), Skinner (2003) entre outros.

Falaremos, nesta terceira e última parte da fundamentação teórica, sobre alguns estudos relacionados à formação de professores, ao uso de atividades lúdicas e finalizaremos refletindo sobre a importância do professor no ensino de LEC, considerando algumas variáveis como crenças, afetividade, aspectos sociais e culturais, conforme veremos a seguir.

### ***2.5.1 A necessidade de formação adequada para professores de LEC***

A formação de professores é um tema recorrente nas pesquisas de LEC nos últimos anos, conforme destaca Rinaldi (2006, 2011). Esta resolveu iniciar uma pesquisa ao observar que muitos de seus alunos do ensino médio tinham um certo menosprezo e preconceito em relação à aprendizagem da língua espanhola, alguns se referiam a ela como um “português mal falado”, isso causou preocupação e curiosidade (RINALDI, 2006, p. 10). A autora procurou no ensino infantil a chave para tentar mudar o quadro de desconhecimento e preconceito em relação ao espanhol. Ela buscou dar aos alunos mais novos a oportunidade de conhecer a língua e toda a sua cultura. Assim, ela voltou seu olhar para os cursos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com diversas pesquisas sobre o tema Rinaldi (2006, 2011 e 2014). Seus estudos, principalmente em Rinaldi (2006), mostraram a deficiência dos professores de línguas estrangeiras sobre o conhecimento de teorias da pedagogia infantil e que a formação não é adequada falhando ao não abordar esse tema. Seus trabalhos sobre formação de professores foram muito inspiradores e serviram de base para que eu procurasse ampliá-los para ajudar profissionais que trabalham com crianças de uma faixa etária um pouco acima do ensino fundamental I, no caso entre 11 e 12 anos. Rinaldi (2006) explicita a necessidade de o professor conhecer essas teorias e de uma



formação adequada dos mesmos para se trabalhar com essa faixa etária. Ela sugere mudanças nos cursos de Magistério e também de Letras para que eles contemplem essa deficiência e deem instrumentos para que o professor desempenhe seu papel de maneira prazerosa para o aprendiz.

[...] carecemos de um curso específico que aborde como empregar estratégias e atividades adequadas a essas crianças – nem o Magistério de nível secundário nem o de nível superior trazem inseridos em se programa práticas específicas de língua estrangeira, a licenciatura em Letras com habilitação em espanhol não oferece estudos sobre a docência para crianças, cursos de pós-graduação não habilitam professores a trabalhar com as primeiras séries do Ensino Fundamental (RINALDI, 2006, p. 149).

Em suas pesquisas Rinaldi (2006, 2011) faz muitos levantamentos importantes sobre a formação de professores no Brasil e analisa teorias de ensino juntamente com a participação dos investigados em entrevistas e questionários. Cabe destacar alguns aspectos práticos dessas participações também sobre crenças como no caso de pessoas que acreditam que o ensino de espanhol pode atrapalhar o processo de alfabetização em português, ou que é impossível aprender uma segunda língua em uma escola regular ou ainda um docente que encontrou dificuldades para trabalhar com crianças pois não tinha um material adequado para aquela faixa etária, maiores detalhes podem ser vistos nos estudos de Rinaldi (2006, 2011, 2012).

[...] afirmar que seu problema era devido à falta de material didático configura uma prática pedagógica restrita, baseada somente nesse tipo de recurso. Avaliamos que o professor deve atuar independentemente do material adotado, pois julgamos que este deva servir de apoio e diretriz, e não ser considerado peça-chave no processo de ensino e aprendizagem, como nosso informante parecia acreditar (RINALDI 2006, p. 35).

Ao observar que algumas crenças podem restringir a prática pedagógica, Rinaldi (2006, 2012) amplia o espectro de possíveis ações do professor ao ressaltar a ludicidade no processo de ensino/aprendizagem de crianças, conforme veremos a seguir.

### **2.5.2 Refletindo sobre a importância do lúdico no ensino de LEC**

Em seus estudos Rinaldi (2006) dá pistas de quais elementos uma aula para crianças deve possuir, como a sensibilização, ênfase na oralidade e na ludicidade. Suas ideias mesclam a pedagogia infantil com a abordagem comunicativa, um exemplo é quando afirma que o foco do ensino não deve estar na forma escrita ou em

um estudo gramatical, mas sim na comunicação. Ideia que se junta à afirmação de Almeida Filho (2008) quando ele diz que ao fazer isso o professor não abandona a gramática ou o livro didático, mas eles deixam de ser norteadores da sua aula. A autora também afirma que a “aprendizagem deve ser prazerosa” para a criança. Isso significa que, para as crianças, a motivação está intimamente ligada ao lúdico, ao prazer de brincar. Se os primeiros contatos com a língua estrangeira não trouxerem prazer às crianças, estas poderão desenvolver “um receio, um afastamento e, porque não dizer, uma repulsa contra outros idiomas e sua aprendizagem” (RINALDI, 2006, p. 30). Mais uma vez ressaltado que os primeiros contatos com uma língua estrangeira podem ocorrer aos 11 ou 12 anos, no 6º ano do ensino fundamental.

É ressaltado o papel do professor no processo de aquisição da segunda língua e a importância de uma formação que contemple essa tarefa citando as teorias do crescimento biológico e psicológico das crianças.

O desenvolvimento infantil depende da interação de muitos fatores como seu crescimento biológico e a quantidade e a qualidade de estímulos que a criança recebe e percebe nos primeiros meses de sua vida e nos demais períodos, igualmente. Educadores conscientes das necessidades e possibilidades das crianças certamente poderão auxiliá-las para que seu desenvolvimento seja sadio e contínuo (Rinaldi, 2011, p. 78).

Rinaldi (2006, 2011, 2014) em seus trabalhos discorre sobre as teorias do desenvolvimento infantil e a necessidade do professor que atua com crianças de conhecer essas teorias de modo a fundamentar adequadamente suas técnicas e sua ação e evitar que seu trabalho seja feito à base de tentativa e erro ou por intuição.

Ao reconhecer a necessidade de formação continuada e as teorias do ensino infantil o docente poderá escolher o melhor caminho a seguir com seus alunos, uma vez que, inserido num contexto específico, terá condições de propor atividades coerentes com uma ou mais linhas teóricas, sem cair no ecletismo inconsciente e sem esperar que terceiros lhe forneçam uma receita de atuação (RINALDI, 2014, p. 297).

Entre as proposições coerentes para o ensino/aprendizagem de crianças, que estão especificamente no 6º ano, Rinaldi (2014) destaca o lúdico, que é definido por Tonelli (2005) como toda atividade interativa que seja alegre, descontraída e possibilita a participação ativa do aluno. A partir dessa definição podemos citar os jogos, as brincadeiras, a pintura, a dança, a música como atividades lúdicas, Rochebois (2013) acrescenta ainda o teatro e as histórias em quadrinhos como atividades lúdicas para crianças a partir dos 11 anos. Essas atividades são

importantes pois além de promoverem a interação e a integração das crianças, elas são mediadoras na construção de um conhecimento prático, significativo e prazeroso para os alunos Tonelli (2005).

Lembro que estamos lidando com crianças entre 11 e 12 anos, Piaget(1978) faz uma importante observação dentro da ludicidade quanto aos jogos, ele afirma que as crianças desta faixa etária têm que estar muito bem instruídas antes de começar qualquer jogo ou atividade lúdica, elas estão em uma fase (operações concretas) que valoriza o coletivo e a definição clara de regras favorece esse tipo de procedimento. Não pode haver uma “coação externa” para que a atividade ocorra, defende Figueira (2002, p. 55). A autora continua: “não é o jogo por si, que permitirá o desenvolvimento e a aprendizagem, mas sobretudo a ação de jogar, ação que sem dúvida, depende da compreensão das regras”, enfatizando que a explicação de como se joga é fundamental para o desenrolar da atividade, assim como citou Piaget (1978).

Os jogos proporcionam “um ambiente natural de baixa ansiedade, adequado à aprendizagem das crianças” e são importantes fontes de crescimento (FIGUEIRA, 2002, p. 56). A partir dos jogos as crianças tomam conhecimento de sua própria consciência e por meio de suas ações põem em prática seus pensamentos abstratos, defende Melo (2013).

As crianças podem “reconhecer suas capacidades, habilidades e limites do ponto de vista motor, o jogo provoca comportamentos e atitudes comunicativas entre as crianças que envolvem sensibilidade e reflexão”. O aluno também é levado a conhecer e respeitar regras de convivência social e a interação tem campo fértil para acontecer (ROCHEBOIS, 2013, p. 296).

Conhecer as regras, identificar os objetivos, trabalhar em equipe são construtos que dão segurança e ajudam no desenvolvimento cognitivo, individual e social da criança, afirma Figueira (2002), além de facilitar a interação social e o intercâmbio cultural entre elas, assevera Melo (2013). A ludicidade é uma importante ferramenta, “ a exploração da diversidade do universo lúdico pode ajudar a quebrar rotinas e a deslocar a atenção, eliminando ou suavizando barreiras” (ROCHEBOIS, 2013, p. 294).

Rocha (2006) amplia a visão de Rinaldi (2006) e Tonelli (2005) sobre o lúdico ao ressaltar os gêneros como norteadores de uma proposta de ensino de LEC calcada em uma visão social, cultural, comunicacional e interacional. Rocha (2006) define os gêneros como “trabalhos, atividades, produções que determinada pessoa realiza em certos eventos de sua sociedade ou cultura” (ROCHA, 2006, p. 285).

De acordo com Rocha (2006), os gêneros podem ser classificados da seguinte maneira:

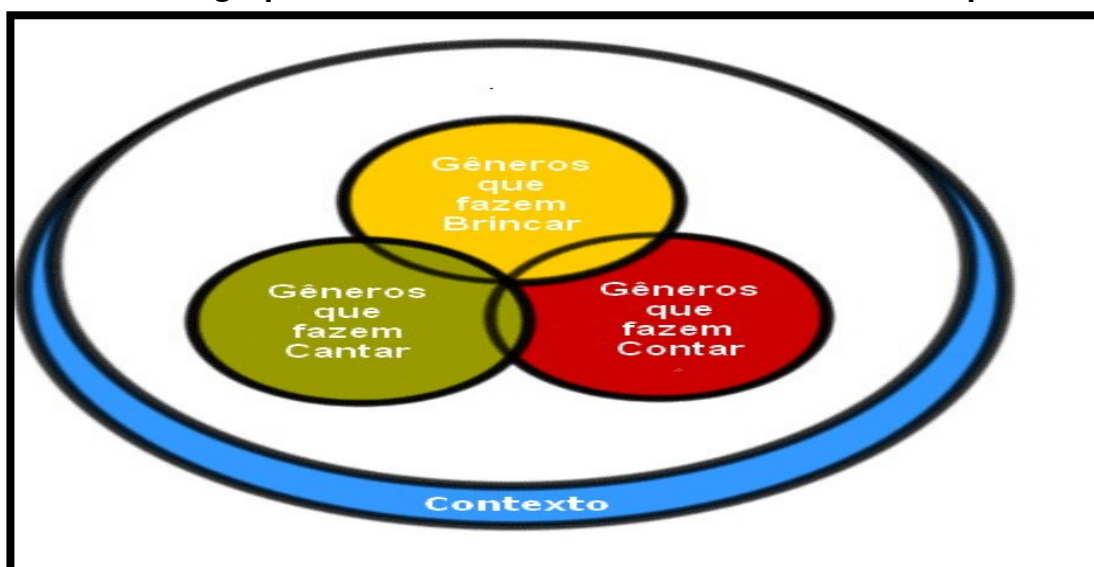
Gêneros que fazem brincar: os jogos e brincadeiras.

Gêneros que fazem cantar: as músicas, cantigas.

Gêneros que fazem contar: as narrativas, versos, contos, prosas etc.

A autora apresenta um interessante quadro:

### Quadro 3 - Agrupamento de Gêneros e Sistema de Atividades para LEC



Fonte: Rocha (2006, p. 287).

Os gêneros que fazem cantar, contar e brincar são ressaltados pela autora como “ferramentas lúdicas facilitadoras no processo de engajamento de forma natural em diversas formas de interações formais, sociais e culturais das crianças”, a autora inclusive cita como exemplo o uso do tema “uma festa de aniversário” onde todos os gêneros, como música dos parabéns, os presentes, o bolo, as brincadeiras entre outros, podem ser trabalhados da maneira mais simples até a mais complexa. (ROCHA, 2006, p. 286-290)

A motivação e o entusiasmo, no ensino de LEC, ocorrem de “maneira natural e integrada” sem a criança ter consciência e se contrapõe à abordagem pedagógica formalista, assimilativa e acumulativa tradicional, propiciando o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do aprendiz e da competência sociocultural. (ROCHA, 2006, p. 280)

Resumimos abaixo algumas vantagens do uso dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem segundo Rocha (2006, p. 278):

Propiciam a colaboração,

Refletem a aprendizagem cultural,

Têm relação significativa e cognitiva no processo de ensino-aprendizagem.

Permite ênfase na ação situada.

Proporciona participação dos aprendizes em práticas reais de linguagem.

Geram ZDP<sup>11</sup> de forma significativa.

Observou-se que a ludicidade é um tema amplo e recorrente no ensino de LEC, abordada por vários autores em estudos recentes como Rinaldi (2006), Rocha (2006), Tonelli (2005, 2017) entre outros.

Os estudos também lembram a importância do papel ativo do educador durante as atividades lúdicas, direcionando e intervindo para que as ações ocorram de forma eficaz e prazerosa para todos os participantes e evitando conflitos. “O professor precisa ter consciência e respeitar o fato de que nem todos aprendem do mesmo modo e prestar atenção nestas diferenças para mediar o conhecimento em classe” (FIGUEIRA, 2002, p. 60). Nas atividades lúdicas são necessários planejamentos coerentes com o universo das crianças, os imprevistos são inúmeros e muitas vezes não imagináveis pelo professor.

[...] fatalmente, como em todo grupo, alguns alunos vão se destacar e outros terão dificuldades, cabe ao educador estudar previamente o contexto e preparar atividades que provoquem a expansão do universo da criança tornando-o mais rico e denso, respeitando a capacidade de comunicação, recepção e produção de cada aprendiz (ROCHEBOIS, 2013, p. 295).

Esse respeito à capacidade de comunicação de cada aprendiz leva à ideia de que o professor deve ter como ponto de partida sempre algo conhecido do aluno, algo dentro de sua capacidade de comunicação e que lhe seja próximo, para a partir disso, buscar um novo conhecimento, assim como defende a teoria da zona de desenvolvimento proximal, ou ZDP, de Vygotsky (1978), vista e explicada anteriormente.

---

<sup>11</sup> ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal - distância entre o que a criança consegue fazer sozinha(real) e o que ela consegue fazer com a ajuda dos outros(potencial) é chamado por Vygotsky (1978) de **ZDP**.

Como podemos observar a ludicidade está presente em vários estudos sobre o ensino de crianças, mas é o professor, com sua formação e suas práticas, que é a força propulsora dessas atividades lúdicas. As suas crenças e o seu direcionamento irão orientar e dar dinamicidade ao processo dentro da perspectiva do ensino/aprendizagem, conforme veremos a seguir.

### **2.5.3 A importância do professor reflexivo, suas crenças e suas práticas**

Os estudos citados acima realçam a importância do professor no processo de ensino/aprendizagem, destaco essa característica por julgar necessária a ideia do profissional reflexivo e consciente de suas práticas, principalmente aquele que lida ou que venha a lidar com crianças entre 11 e 12 anos. Para que o professor compreenda efetivamente a sua prática e o processo de interação, é necessário que ele tenha uma reflexão crítica acerca de seu trabalho, essa autoanálise permite vislumbrar as ideias, as práticas e as crenças para poder iniciar um processo de ressignificação e reorganização para realizar, caso necessário, adaptações ou mudanças na sua prática profissional, defende Almeida Filho (2008).

As práticas e as técnicas do professor se fundamentam nas suas visões, apreciações, definições e crenças. Essas crenças são conceitos “que estão enraizados por nós mesmos e que passam a ser aceitos como realidade”, o ato de agir reflexivamente quanto à prática profissional corrobora para que o professor esteja ciente de seus conceitos, de suas crenças e possa analisá-los (SCHON, 2000, p. 39).

Silva (2008, p. 210, apud BARCELOS 2006, p.18) afirma que as crenças são uma forma de “construção de realidade”, uma “maneira de ver e perceber o mundo” e são resultantes do processo “interativo e de interpretação” da realidade. Rocha (2006, p.163) entende por crenças as “ideias, opiniões, valorações” expressas por alunos, professores e terceiros (pais, coordenadores, diretores, entre outros) através de “afirmações orais e escritas”, ou seja, as ideias que os membros da comunidade escolar possuem a respeito do que é ensinar e aprender um idioma.

Para ilustrar esses conceitos apresentados sobre crenças, posso citar um questionamento recorrente, que também surgiu durante as entrevistas com professores nesta pesquisa, quanto a existência de uma idade ideal para se aprender uma língua estrangeira.

Esse questionamento também chama a atenção devido ao número grande de perguntas que recebo de pais, conhecidos e alunos sobre qual a idade correta ou a melhor idade para ensinar um idioma estrangeiro para um aluno, Tonelli (2017) confirma que a idade é um dos principais mitos referentes a LEC.

Tentarei mostrar a seguir duas vertentes sobre esse questionamento, uma favorável a existência de um período mais fácil para aprender ou adquirir um idioma e outra que discorda dessa afirmação.

Rocha (2008) afirma que vários autores convergem para a ideia de um período crítico de aprendizagem de uma língua devido a mudanças do cérebro no decorrer da idade do indivíduo. Um desses autores é Lamendella (1979) que afirma que um fator muito importante para a aquisição de um segundo idioma é a idade, crianças entre os 6 e 13 anos apresentariam sistemas neurais em fase de amadurecimento o que facilitaria a aprendizagem de um novo idioma. Essa ideia é compartilhada com Krashen (1988) que afirma que a plasticidade ou o desenvolvimento do cérebro, que começou no nascimento, continua na adolescência (período que facilitaria a aquisição) até atingir a idade adulta. Piaget (1978) afirma que no período das operações formais, que vai até os 11 ou 12 anos, ocorreria o equilíbrio de suas ideias e o processo de ensino/aprendizagem aconteceria com mais naturalidade.

Em direção oposta, temos Pizzolatto (1995) que fez um interessante trabalho sobre adultos na terceira idade aprendendo LE e pôde observar que os alunos usavam técnicas de aprendizagem particulares que na opinião deles, e do próprio autor, funcionavam muito bem para o aprendizado, como copiar novamente o conteúdo das aulas dadas e a repetição de expressões e vocábulos que tinham aprendido. Outro autor que defende que não há um período crítico para o ensino/aprendizagem é Conceição (1999). Ela observou, em suas pesquisas, que as pessoas de mais idade têm mais conhecimentos e experiências sobre as estratégias a serem usadas para a aprendizagem e aquisição de um idioma estrangeiro, elas utilizam essas técnicas para que o processo seja mais eficaz e prazeroso.

Lamendella (1979) defende uma idade mais fácil, um período crítico, já Pizzolatto (1995) afirma o uso de técnicas particulares e outros fatores como facilitadores para a aquisição de LE em adultos, essa é apenas uma pequena amostra de como alguns conceitos teóricos podem ajudar o professor a refletir sobre suas práticas e suas crenças no ensino de LEC.

Para finalizar o assunto, Rocha (2006) afirma que não se pode limitar essa discussão a um simples período “crítico” de idade. “[...] devemos manter em mente, que muitos outros fatores, dentre eles confiança, motivação, auto-estima e personalidade, influenciam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE”. (ROCHA, 2006, p. 75).

Mais uma vez afirmo que não quero me aprofundar nesses temas, mas apenas expor a necessidade de o professor conhecer referenciais teóricos e refletir sobre suas ações, para ser capaz de maneira autônoma de ressignificar suas ideias a respeito de suas crenças e como elas influenciam em suas práticas.

Além desses estudos que abordam uma perspectiva reflexiva do professor quanto as suas práticas, crenças e formação (RINALDI, 2006, ROCHA, 2008, TONELLI, 2017), observo que aspectos sociais e culturais também são ressaltados no processo de ensino/aprendizagem de estudos recentes do ensino de LEC (ROCHA, 2008; TONELLI, 2017), mesclando as ideias de aprendizagem significativa (PIAGET, 1972; VYGOTSKY, 1978) com a Linguística Aplicada.

Johnstone (2002) afirma que é salutar ao professor buscar que as crianças desenvolvam um laço afetivo forte com ele de maneira intelectual e emocional para que a aprendizagem seja bem-sucedida, ele ainda amplia o espectro de atuação do ensino de idiomas ao incorporar valores socioculturais, assim como Vygotsky (1978).

Dentro da complexidade do ensino-aprendizagem as variáveis culturais e sociais têm grande relevância nos estudos atuais da Linguística Aplicada (LA) voltados para o ensino de LEC. Os aspectos sociais e culturais devem “transcender a visão restrita das características típicas de um país ou nação”, conforme defende Rocha (2006, p. 88), e serem usados como facilitadores desse processo.

Ressaltamos a importância do desenvolvimento, entre outras, da competência intercultural do aprendiz no ensino de línguas, ou a multiculturalidade, o aspecto propulsor do crescimento linguístico, intelectual, físico, emocional, social e cultural do aprendiz. (ROCHA, 2008, p. 19).

Cook (2003) afirma que devemos considerar as variações culturais em termos de classe, etnia, idade, educação preferências individuais, dentre outros para aumentar o caráter formativo que a educação proporciona ao aluno. Ramos e Roselli (2008, p. 89) sintetizam a importância da dimensão cultural ao afirmar que o ensino-aprendizagem de LEC deve “propiciar a formação de indivíduos com uma visão de



mundo ampliada”, tornando-os mais capazes de se integrarem em uma sociedade globalizada de forma mais consciente.

A inclusão dos aspectos culturais dentro do processo educacional possibilita a aquisição de um novo idioma de forma mais ampla e diversificada. “As capacidades relacionais do aluno ampliam-se uma vez que é oferecida à criança, a possibilidade de perspectivar sua realidade e o mundo além desta” (ROCHA, 2008, p. 91).

Os temas abordados acima: formação de professores, a importância do professor reflexivo, o uso de atividades lúdicas e a relevância de aspectos culturais no processo de ensino/aprendizagem de LEC, foram alguns exemplos de assuntos tratados em pesquisas recentes na área da Linguística Aplicada voltada para o ensino de crianças. Propõe-se fornecer ao professor alguns exemplos desses recentes estudos lançados nessa área para que o próprio docente, caso julgue necessário, possa aprofundá-los no futuro.

**Este capítulo foi dividido em três partes.** A **primeira** tratou das teorias do desenvolvimento infantil, como Piaget (1972), Vygotsky (1978) e Gesell (1978). A **segunda**, trouxe uma reflexão sobre os conceitos de comunicação, competência comunicativa e abordagem comunicativa relacionando-os com uma perspectiva da complexidade tratado por Borges e Paiva (2011). A **terceira** parte destacou alguns temas tratados em pesquisas recentes no ensino de línguas estrangeiras para crianças (BASSO, 2008; RINALDI, 2006; ROCHA, 2010; TONELLI, 2017). Em todas elas, procuramos fazer reflexões e ressaltar a importância da atuação do professor, ator principal desta pesquisa, consciente de suas práticas no processo de ensino/aprendizagem principalmente para o ensino de crianças.

## 2.6 Síntese – Capítulo 2 – Fundamentação Teórica

Neste segundo capítulo, recordamos as perguntas de pesquisa sobre as dificuldades que os professores encontram ao trabalhar com criança de 11 e 12 anos e como se configuram as práticas de três professores que gostam e declaram preferência por trabalhar com esse público. Posteriormente apresentamos a fundamentação teórica que embasa este estudo e a dividimos em três partes:

A **primeira** relatou, principalmente, três teorias relacionadas ao desenvolvimento biológico e psicológico infantil. A teoria maturacional de Gesell

(1978), a psicogenética de Piaget (1972) e a socioconstrutivista de Vygotsky (1978), todas relacionadas ao ensino de crianças.

A **segunda** parte fez uma reflexão sobre conceitos de comunicação, competência e abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993, 2007, 2011, 2013; CANTERO, 2008), e apresentou uma visão a respeito de práticas de ensino sob a perspectiva da complexidade (BORGES; PAIVA, 2011; PAIVA; NASCIMENTO, 2009). Todas relacionadas à Linguística Aplicada e que podem ajudar na análise de dados desta pesquisa.

A **terceira** parte detalhou alguns estudos recentes relacionados ao ensino de línguas estrangeiras para crianças no Brasil, principalmente sobre formação de professores, a importância do lúdico e do professor no processo de ensino/aprendizagem com teóricos como Basso (2008); Rinaldi (2006, 2011, 2014); Rocha (2010); Silva (2010); Tonelli, (2017) entre outros.

### 3 METODOLOGIA

Este estudo parte de dois questionamentos: Quais as dificuldades que os professores de espanhol encontram ao ensinar crianças entre 11 e 12 anos e como se configuram as práticas de ensino de professores que gostam de trabalhar língua espanhola com crianças dessa faixa etária.

Para tentar responder estas questões realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que utilizou os seguintes instrumentos para a geração de dados: **questionários, entrevistas e observações.**

Este estudo conta com a participação de professores de língua espanhola que trabalham nos Centros Interescolares de Línguas (CILs) no Distrito Federal. Inicialmente, trinta profissionais participam da pesquisa. Na primeira parte todos respondem a um questionário. Na segunda três participantes foram selecionados para participar de entrevistas. Na terceira foram feitas observações (APÊNDICE G) de dez aulas de um dos três entrevistados.

O questionário (APÊNDICE C) foi escolhido pela sua amplitude e fácil aplicação, ele foi enviado pelo WhatsApp e por e-mail aos participantes. Esse instrumento buscou responder a primeira pergunta da pesquisa, ou seja, identificar as maiores dificuldades dos professores ao se trabalhar com a faixa etária de 11 e 12 anos. Foram distribuídos para 67 profissionais de diversos CILs do Distrito Federal, mas somente 30 responderam.

A entrevista (APÊNDICE B) foi o segundo instrumento utilizado. Ela foi escolhida por ser mais interativa, aproximar os participantes, favorecer o processo de construção do conhecimento, conforme defende Stake (1995) e principalmente, por ser considerada mais adequada para responder a segunda pergunta desta pesquisa: como se configuram as práticas de ensino de três professores que declaram preferência por trabalhar com alunos de 11 e 12 anos? Três participantes foram escolhidos, dentre os trinta que responderam ao questionário, para participar das entrevistas. O critério foi o fato de declararem sua preferência e terem facilidade de trabalhar com essa faixa etária. Tal característica é reconhecida por eles próprios e pela comunidade escolar.

A observação (APÊNDICE G) foi o terceiro instrumento deste estudo. Foram feitas observações de dez aulas de um único professor, selecionado dentre os três

que participaram das entrevistas. O critério de escolha foi a disponibilidade de tempo do participante.

As observações e notas de campo foram comparadas com os questionários e as entrevistas, fazendo uma triangulação de dados, para ajudar na análise e na elaboração das respostas das perguntas de pesquisa.

Para entender melhor a metodologia desta pesquisa este capítulo foi dividido em quatro seções.

A primeira justifica a escolha do tipo de pesquisa e aborda questões éticas.

A segunda detalha os três instrumentos de coleta de dados utilizados.

A terceira descreve a metodologia de análise de dados.

A quarta detalha o contexto e os participantes da pesquisa.

### **3.1 O tipo da pesquisa**

#### **3.1.1 A pesquisa qualitativa**

Entendo que a pesquisa qualitativa é a mais adequada para responder às perguntas propostas nos objetivos deste estudo. Durante os trabalhos, houve interação com os participantes, uma troca de experiências, conhecimentos sobre o ambiente, os professores, os alunos, a cultura, a família juntamente com todo um contexto de construção social dentro e ao redor dos Centros de Línguas (CILs).

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Eles buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

A busca de soluções proposta pelas perguntas de pesquisa se encaixa na experiência social que esta investigação sobre ensino de língua espanhola quer abordar.

Apesar da metodologia usada para identificar as maiores dificuldades dos professores ter sido um questionário que aponta para resultados estatísticos, este estudo é fundamentalmente qualitativo. Os dados estatísticos servem para posicionar questões sobre formação e conhecimento dos professores entrevistados.

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa tem uma perspectiva mais interpretativa, interacional e dialógica. Nela ocorre uma troca de conhecimentos entre o pesquisador, o investigado e vice-versa.

Houve conversas, entrevistas e trocas de experiências entre os participantes deste estudo. Para justificar a minha escolha recorro mais uma vez a Schwandt (2006, p. 194), em seu artigo “três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa”, no qual ele afirma que este tipo de pesquisa pode ser entendida mais como “um terreno ou arena para se debater ou fazer críticas sociais do que um tipo específico de teoria social, metodológica ou filosófica”.

Tal definição ajuda a justificar o tipo de pesquisa escolhido, pois é necessário o conhecimento do ambiente físico e psicológico do investigador e do investigado. A interação e conversação dialógica são salutares para que haja fluidez no processo de investigação que busca respostas para as perguntas de pesquisa e um futuro retorno desses questionamentos aos participantes, neste caso toda a comunidade escolar.

Para a investigação aqui relatada se usa a visão interpretativa de Schwandt (2006) que expõe três aspectos da noção de compreensão interpretativa com as quais me identifiquei nesta pesquisa. O primeiro é a identificação empática, na qual é preciso que se entenda a consciência, as crenças, os motivos, os desejos e intenções dos atores participantes, neste caso, os professores. O segundo que é a sociologia fenomenológica, que é a análise do mundo cotidiano, a ação, a interação, a realidade social e a reflexão, neste caso o ambiente escolar mesclado com os anseios dos professores. O terceiro que são os jogos de linguagem, que são o sistema de comunicação, de jogos, de regras que revestem de significado os seus participantes, são as normas institucionais e culturais, entram aqui os desejos e aspirações individuais e coletivos.

Respeitando os três aspectos da compreensão interpretativa de Schwandt (2006), vistos acima, procurei trabalhar com cuidado para que minhas visões não atrapalhassem ou direcionassem a pesquisa. Denzin e Lincoln (2006) afirmam que os conhecimentos prévios do pesquisador são justamente os tipos de julgamentos necessários para que possamos abrir caminho, embora experimentalmente, no pensamento cotidiano, na conversação e na ação. A ideia não é desconsiderar os meus conhecimentos prévios, mas fazer com que eles não alterem ou interfiram nos resultados da pesquisa.

### **3.1.2 A pesquisa etnográfica**

André (1995) define etnografia como uma metodologia de pesquisa desenvolvida por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, já Chizzotti (2006) faz uma definição mais específica, ele afirma que a etnografia é uma metodologia que busca fundamentar com a descrição científica as observações sobre as ações do outro, procurando enquadrar seus relatos aos critérios científicos. Ao pesquisar algo, a partir do ponto de vista de um grupo e dando voz aos participantes deste estudo estou partindo para um trabalho etnográfico.

A pesquisa de cunho etnográfico se mostra muito pertinente ao tipo de estudo que proponho, ou seja, procurar saber quais as dificuldades ao se trabalhar com alunos com idades entre 11 e 12 anos e como se configuram as aulas de espanhol de professores que declaram preferência por trabalhar com esses alunos.

Van Lier (1998) destaca que a etnografia possibilita uma visão ampla e completa de um grupo social, pois destaca as relações sociais, culturais e o ambiente do estudo, fatos muito relevantes nesta pesquisa.

Pela proximidade com que trabalho com os envolvidos neste estudo, principalmente ao realizar as entrevistas e as observações, a etnografia possibilita um contato maior entre os participantes. Fetterman (1998) cita a etnografia como condição básica para um contato próximo entre o pesquisador e o pesquisado e uma maior sensibilização quanto às ideias e as práticas dos pesquisados.

Segundo Moura Filho (2000), os estudos etnográficos podem favorecer uma aproximação entre a pesquisa e as práticas pedagógicas tornando os professores mais conscientes do processo de ensino/aprendizagem.

Essa aproximação entre teoria e prática e a conscientização do docente, também estão presentes e caracterizam as duas perguntas de pesquisa deste estudo, que podem ser resumidas na busca por identificar as principais dificuldades em se trabalhar com alunos entre 11 e 12 anos e na configuração das práticas de ensino de três professores que declaram preferência por esta faixa etária.

É interessante observar a visão destes três professores em relação ao seu trabalho com crianças. Uma delas afirma que tem um carisma muito grande e que as crianças simplesmente se sentem bem. Mas será só isso? Que outras características possuem essa profissional que a fazem se destacar? A pesquisa etnográfica pode tentar responder essas perguntas com mais exatidão e também empoderar os

professores participantes, à medida que eles tomam consciência de suas características sobressalentes.

Outro aspecto importante que caracteriza essa pesquisa está relacionado com a segunda fase: a da descoberta, na qual será necessário estabelecer com os participantes uma maior familiarização com o contexto para proporcionar meios para uma reflexão mais aprofundada de questões que podem, à primeira vista, passar despercebidas aos olhos do pesquisador, conforme afirmam Rees e Mello(2011) que também defendem que ao final do estudo, o pesquisador deve apresentar sua análise para a apreciação dos participantes.

Foram necessários uma aproximação e um entrosamento com os participantes, para que o pesquisador deixasse de ser um estranho e se identificasse com os professores. Embora a promoção da interação com os professores em seu cotidiano para compreender melhor suas práticas e procedimentos seja uma característica da etnografia, como afirma Chizzotti (2006), sinto que nesta pesquisa a relação dialógica e interacional da etnografia facilitou o estudo e trouxe mais resultados ao se estabelecer um clima de confiança e respeito entre pesquisador e investigado, tudo isso dentro de um contexto ético.

### **3.1.3 Questões Éticas**

Para Schüklenk (2005), a ação ética deve-se basear no pensamento de que é necessário sempre agir eticamente, sendo este um dever moral. Para seguir tal raciocínio no primeiro contato que fiz com as escolas, sempre deixei claros os motivos que me levaram a trabalhar a temática desta dissertação, primeiramente aos coordenadores e posteriormente aos outros membros da instituição.

Ao me apresentar, comprovei meu vínculo com o programa de pós-graduação da UnB para me identificar e estabelecer um primeiro contato com confiança. Nessa conversa deixei claro que o estudo visa contribuir com outros profissionais, salientei a minha obrigação de não causar dano à outras pessoas e afirmei meu compromisso com os participantes para que a pesquisa seja considerada justa e correta.

Perguntei aos coordenadores de espanhol o número de professores, o contexto social da comunidade escolar e a possibilidade de deixar o questionário com todos os professores de língua espanhola.

Os coordenadores dos Centros de Línguas foram muito solícitos, mas convém salientar que houve alguns entraves burocráticos quanto às autorizações para se entregar os questionários.

Tais cuidados éticos são baseados nos princípios de Beauchamp e Childress (2002) que se referem à nossa obrigação de ajudar outra pessoa, à ideia de não causar dano à outra pessoa e, finalmente, pressupõe que os riscos e os benefícios de uma pesquisa sejam levados em conta para que uma ação seja considerada justa e correta, conforme pensamento de Schüklenk (2005).

Vale ressaltar o compromisso de tratar todos os membros desta pesquisa como sujeitos participantes, com papel ativo no início, no meio e ao final dos trabalhos. Conforme afirma Schuklenk (2005), durante boa parte da história da ética na pesquisa, as pessoas que participavam dos experimentos eram chamadas de sujeitos de pesquisa. A justificativa para a mudança está no reconhecimento do papel dessas pessoas nas pesquisas, de sujeitos passivos passaram à condição de agentes ativos. Assim como uma equipe, os participantes contribuem para o sucesso de um estudo.

Após os participantes terem sido informados e estarem devidamente esclarecidos é a vez de concordarem com os propósitos da pesquisa, sempre conscientes que não são apenas instrumentos para um fim, mas são parte fundamental de um processo. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>12</sup> auxilia nesse contexto de troca de confiança e o do dever de agir de forma ética e moral.

A realidade de inclusão e participação ativa dos professores, das escolas e até dos alunos membros da pesquisa em seus resultados é favorecida e explicitada na assinatura do termo de consentimento. A concordância dos participantes com a pesquisa é uma forma de expressar que os propósitos da pesquisa são compartilhados e que não são apenas instrumentos para um fim, mas parte fundamental de um processo Schüklenk (2005).

A conscientização moral e ética dos participantes é primordial para a pesquisa. A ciência de sua importância e futura utilidade no complemento de ações profissionais, de futuros professores de língua espanhola para crianças, é o início do percurso de uma pesquisa basilar, estruturada e com grandes chances de se tornar referencial para profissionais que iniciarão os trabalhos com essa faixa etária.

---

<sup>12</sup> O TCLE consta no Apêndice A deste estudo.



### 3.2 Os instrumentos de geração de dados

Concordo com Prodanov e Freitas (2013) que consideram a coleta de dados a parte mais importante de um estudo, tal procedimento se mostra basilar em nossa pesquisa pois com a ambientação, questionários, entrevistas e observações montamos a arena em que é feita e debatida a análise dos dados.

A coleta de dados ocorreu em três etapas, começou de maneira mais ampla com a distribuição dos questionários, depois continuou, de forma mais seletiva, com as entrevistas e para finalizar observou-se o planejamento e as aulas de um dos entrevistados.

Na primeira etapa da coleta de dados, foi feita uma pesquisa em sete Centros de Línguas (CILs) do DF, para traçar um panorama geral do ensino de espanhol. Foi feito um questionário no *Google Forms* com 20 perguntas (APÊNDICE C) e entrevistas com os professores e coordenadores.

Solicitei à EAPE, órgão da Secretaria de Educação do DF, por meio de ofício, a autorização para a pesquisa. A EAPE solicitou ainda cópia do pré-projeto, contendo a descrição da pesquisa, a metodologia do estudo, o público-alvo, os procedimentos e os instrumentos a serem utilizados para autorizar o início do trabalho.

O documento dado pela EAPE não autoriza registros audiovisuais ou fotográficos de pessoas (alunos, pais, professores e demais funcionários da escola) e também não autoriza a fazer qualquer menção dos nomes ou referência que identifique esses representantes/membros da comunidade escolar.

No documento é permitido ao pesquisador, sob consentimento e anuência da Direção Escolar, fazer observações, registros fotográficos de espaços, recursos e materiais de rotina pedagógica da escola, bem como realizar entrevistas com registros escritos de rodas de conversas, oficinas, entre outras atividades especificadas neste documento, com a comunidade escolar, desde que preserve suas respectivas identidades e não comprometa os processos escolares.

Após levar o documento na escola a ser pesquisada, entrevistar o coordenador e os professores de língua espanhola e solicitar a participação de cada um na pesquisa, enviada via e-mail e *WhatsApp*, os professores preencheram e assinaram o TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

### **3.2.1 O questionário**

Para enviar um questionário de 20 itens, com questões de múltipla escolha, foi necessário vencer entraves burocráticos. A EAPE analisou o conteúdo da pesquisa e depois de três semanas autorizou o procedimento por meio de um documento de apresentação.

Eu havia pensado na participação direta de todos os dezesseis CILs, mas devido à demora e burocracia diminuí o número de participantes para sete escolas. Ainda assim, busquei diferenciar as regiões dos participantes. É bom lembrar que o modo da coleta reflete sobre a qualidade da pesquisa, é importante ser objetivo e não andar em círculos, conforme afirma Moura Filho (2000), mas foi necessário ir às escolas ao menos três vezes somente para a primeira parte da pesquisa. A primeira para entregar a autorização e marcar horário com o coordenador. A segunda para falar com o coordenador e se possível com os professores, a terceira para recolher as assinaturas do TCLE.

Os questionários foram enviados para 67 professores e houve resposta de 34 participantes, mas tive que desconsiderar 4 pois estavam em duplicidade. Todas devidamente autorizadas pelo TLCE.

As cinco primeiras perguntas do questionário referem-se à identificação do professor, sua área de atuação, tempo de serviço e formação. O restante do primeiro questionário se refere à formação do docente no que se refere ao trabalho com crianças. As perguntas foram formuladas para saber se o professor teve uma formação considerada adequada por ele no curso de Letras ou se fez algum tipo de complementação, como formação continuada para trabalhar especificamente com esse público.

A segunda parte do questionário também busca saber se o professor se sente à vontade em trabalhar com crianças entre 11 e 12 anos e se existem dificuldades em trabalhar com essa faixa etária. Para terminar existe espaço onde o professor pode citar as vantagens ou desvantagens de se trabalhar com crianças de acordo com seu ponto de vista.

Depois de encerrada a primeira parte da coleta de dados, partimos para as entrevistas.

### **3.2.2 As entrevistas**

O questionário no início da pesquisa deu uma visão geral do que iria ser tratado, mas as entrevistas, foram mais interativas, aproximaram-me dos participantes, do dia-a-dia, dos trabalhos, dos estudos, da rotina, do lazer e até da família. Isso favoreceu um processo de construção de conhecimento, com várias dimensões e a partir de diversas visões compreender a realidade daquele grupo.

Stake (1995) fornece sugestões que foram seguidas para preparar as perguntas, como por exemplo, elaborar um roteiro, ouvir, tomar notas, manter o controle da situação para que não haja fuga do tema e submeter o relato ao entrevistado.

O principal propósito das entrevistas dos participantes deste estudo foi identificar as características e atributos de seu modo de agir profissional, com os alunos de 11 e 12 anos de idade, para analisá-los com seus planejamentos e práticas de ensino. Concordo com Stake (1995) que esta é uma excelente ferramenta para conseguir informações singulares que o pesquisador não consegue observar.

A duração de cada entrevista foi de aproximadamente 15 minutos. Foram feitas dentro da escola em um horário livre. Procurei fazer de maneira mais descontraída possível. Fiz as mesmas perguntas para os três entrevistados, vou chamá-los aqui de professor A, professor B e professor C. Gravei suas falas e busquei o que havia de comum nos procedimentos desses professores. A negociação com as pessoas que se vai trabalhar é essencial, as entrevistas foram feitas com naturalidade e simplicidade e tentamos ser sinceros aos olhos dos participantes para que houvesse realmente uma interação natural, com o cuidado de não expor ninguém.

No capítulo posterior, da análise, vi que algumas perguntas não eram pertinentes e por isso foram corrigidas em alguns momentos por usar expressões consideradas ultrapassadas em minhas perguntas da entrevista.

O entrevistado tem papel central. No decurso da entrevista, é fascinante ouvir a narrativa em construção. Alguns dos elementos são muito bem lembrados, mas detalhes e interpretações podem surpreender até mesmo o entrevistado, conforme Bauer e Gaskell (2015) afirmam, talvez seja apenas falando que possamos saber o que pensamos.

### **3.2.3 As observações e notas de campo**

Iniciamos a terceira parte da coleta de dados com um dos participantes das entrevistas, identificado neste estudo com a letra “C”. Fiz a observação de dez aulas ministradas e diversas anotações. Analisei o planejamento das aulas, a produção de materiais, o início, o desenvolvimento e o fechamento das aulas. Cada uma das quatro partes da aula, conforme divisão proposta por Almeida Filho (2008), mereceu anotações e considerações quanto à fundamentação teórica, tratada no capítulo anterior, que será mais detalhada na análise.

Na observação, Stake (1995) destaca que deve haver uma descrição incontestável e o leitor deve ter a impressão de já haver estado lá, deve incluir fotos, mapas de localização e contexto escolar para servir a futuras análises. Todos esses conjuntos de informações estão no apêndice e serão detalhados a seguir na análise de dados. Foi um trabalho mais próximo ao participante e gerou diversas interações dialógicas e práticas quanto a construção da análise final.

## **3.3 Metodologia de análise de dados**

### **3.3.1 Análise de dados**

A análise de dados foi dividida em duas partes, de acordo com as duas perguntas de pesquisa propostas neste estudo.

Na primeira parte, os dados do questionário foram usados para responder à pergunta inicial: identificar quais as dificuldades que os professores de espanhol encontram ao ensinar para crianças de 11 a 12 anos.

Na segunda parte da análise, as entrevistas e as observações foram usadas para responder a segunda pergunta de pesquisa: como se configuram as práticas de ensino de três professores que declaram a preferência por trabalhar com alunos entre 11 e 12 anos.

As respostas dos questionários, das entrevistas e das observações são analisadas com base no referencial teórico deste estudo e os dados são triangulados para chegar aos resultados.

### **3.3.2 Triangulação de dados**

Entende-se como triangulação “o procedimento que analisa os resultados de um estudo a partir de diferentes métodos de coleta”, conforme pensamento de Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) que afirma que o uso de diversos tipos de fontes de dados comparados pode confirmar ou não uma hipótese de forma mais assertiva. Por isso, nesta pesquisa optamos por três fontes de dados distintas: questionário, com dados quantitativos e qualitativos, entrevistas e observações. Denzin (2006) também defende a ideia de que a coleta de dados deve ter fontes distintas, para que se tenha uma descrição mais rica e detalhada do que se vai analisar.

A comparação entre os dados do questionário e das entrevistas evidenciam o fato de que há dificuldades por parte dos professores em se trabalhar espanhol com crianças de 11 e 12 anos, e me deu oportunidade de explicitá-las por meio de contraposição de ações.

Esse confronto de dados parte das ideias de Lüdke e André (1986) que afirmam que para realizar uma pesquisa é necessário o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre um assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Segundo Chizzotti (2006), a delimitação do objetivo e o meio de alcançá-lo nem sempre são muito claros, é necessário, pois, examiná-los à luz dos meios disponíveis e buscar maiores informações do problema que se quer resolver ou sobre o objetivo que se pretende atingir.

Enfim, os questionários, as entrevistas e as notas de campo são vitais pois dão elementos que proporcionam uma análise multidimensional e aprofundada deste estudo, fornecendo base para a análise dos dados.

### **3.3.3 Resultados esperados**

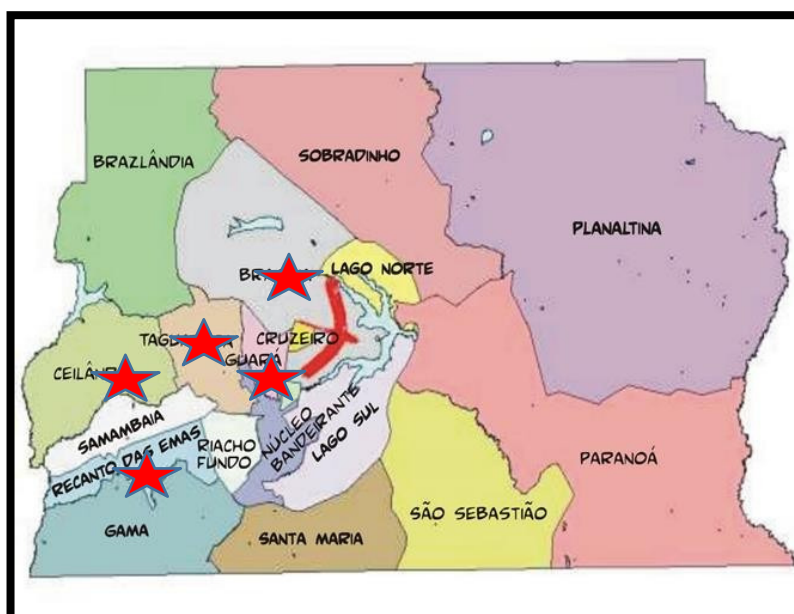
As duas perguntas de pesquisa: Quais são as dificuldades de se trabalhar com crianças de 11 e 12 anos e como se configuram as práticas de ensino de três professores que declaram preferência por trabalhar com este público, são norteadoras desta análise. Espera-se que, por meio da triangulação, detalhamento dos dados e análise a luz da fundamentação teórica, essas perguntas sejam respondidas e possam contribuir para ajudar o profissional que trabalha ou venha a trabalhar com essa faixa etária.

### 3.4 O contexto da pesquisa

#### 3.4.1 As escolas participantes

Este estudo ocorre em ambiente escolar da rede pública do Distrito Federal com a participação da comunidade escolar e principalmente dos professores dessas unidades. Ela busca representar todo o Distrito Federal. Para isso, foram coletados dados em escolas da Asa Sul, Asa Norte, Guará, Ceilândia, Taguatinga e Recanto das Emas, mostrado em detalhes nos quadros abaixo:

**Quadro 4 - Cidades satélites de Brasília.**



Fonte: site Mapasblog.com.



Local do Centro de Línguas pesquisado

**Quadro 5 - Plano Piloto - Asa Sul e Asa norte**



Fonte: site [www.historia.seed.pr.gov.br](http://www.historia.seed.pr.gov.br)

Para iniciar a busca pelas respostas feitas aos questionamentos desta pesquisa, buscamos fazer um mapa do ensino de língua espanhola para crianças de 11 e 12 anos (6º ano) do ensino fundamental no Distrito Federal. Os Centros Interescolares de Línguas (CILs) são responsáveis pelo ensino deste idioma na Rede Pública; já que nas escolas regulares, ele só é oferecido no ensino médio.

Essas escolas estão localizadas em quase todo o DF, conforme mapas acima, e pertencem a rede pública de ensino. Atualmente, oferecem os cursos de alemão, espanhol, francês, japonês e inglês para alunos da rede pública e as vagas remanescentes para o público em geral (alunos de escolas particulares, universitários, aposentados etc.) a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

### **3.4.2 Os professores participantes**

Os participantes da pesquisa são todos professores da rede pública do DF, que colaboraram com os questionários, entrevistas e autorizaram observações de suas aulas.

Para distribuir os questionários foi necessário enviar uma solicitação à EAPE, outra para cada uma das regionais dos CILs e mais uma para cada uma das escolas participantes, com a devida anuência da direção e da coordenação.

O trabalho envolveu um tempo muito maior que o previsto inicialmente, por isso foi necessário reduzir o número de escolas participantes. Foram enviados via aplicativo *WhatsApp* e e-mail para 67 professores, mas só obtive respostas e autorizações de uma parte.

**Quadro 6 - Número de participantes da pesquisa**

Número de professores que responderam os questionários	30
Número de professores que foram entrevistados	3
Número de professores que tiveram suas aulas observadas	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao todo, 30 professores participam da pesquisa. Todos responderam a um questionário geral para os profissionais de língua espanhola.

Em meio aos trinta professores que responderam ao questionário, três foram selecionados para participar das entrevistas, por declararem preferência para trabalhar com crianças entre 11 e 12 anos e por terem reconhecimento de seu trabalho com essa faixa etária, respaldo da coordenação, da direção e de toda a sociedade escolar, sendo reconhecidos como professores que gostam de lecionar para esse público e um desses três entrevistados teve suas aulas observadas. Busquei selecionar os casos conforme Stake (2006) sugere que, ao estudar casos específicos como os desses professores; o pesquisador, primeiramente, necessita limitar os casos, selecionar o que será enfatizado e buscar padrões de dados para desenvolver e tentar responder às perguntas de pesquisa.

Os três docentes que participaram das entrevistas, não serão identificados e foram tratados na pesquisa como professores A, B e C.

**Quadro 7 - Formação dos entrevistados****Os três professores selecionados para as entrevistas**

Professor	A	B	C
Graduação	Sim	Sim	Sim
Tempo de experiência	21 anos	27 anos	6 anos
Curso de Pedagogia ou Normal <sup>13</sup>	Sim	Não	Sim
Especialização	Sim	Sim(2)	Sim
Mestrado	Sim	Não	Em curso

Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>13</sup> Curso Normal: antigo curso técnico que habilitava professores para lecionar para o Ensino Fundamental I.



O professor A é licenciado em Letras Espanhol desde 1998, pela Universidade de Brasília. Também é formado em Pedagogia pela escola normal de Brasília, desde 1994. Tem experiência de 21 anos em sala de aula em cursos de alfabetização de escolas fundamentais e em cursos de Língua Espanhola nos Centros Interescolares de Línguas de Brasília. Possui Mestrado em Linguística Aplicada na UnB, título obtido em 2005.

O segundo participante, professor B, possui diversos cursos de formação continuada, duas especializações e tem mais de 27 anos de experiência em sala de aula.

O terceiro é o professor C que é licenciado em Letras e graduado em Pedagogia. Esse professor, além de ser entrevistado, teve dez aulas observadas em um Centro de Línguas de Brasília, em uma sala com no máximo 20 alunos, com idades entre 11 e 12 anos. Todos matriculados na escola regular no 6º ano do ensino fundamental.

### **3.5 Síntese do capítulo**

Neste capítulo nos dedicamos à metodologia de pesquisa. Definimos este estudo como qualitativo e de cunho etnográfico e fizemos as respectivas justificativas de tais escolhas. Detalhamos os protocolos éticos, inclusive com o TCLE e relatamos os três instrumentos de geração de dados utilizados:

1º - Questionários: respondido por 30 professores de língua espanhola dos CILs.

2º - Entrevistas: feitas com 3 professores, que declararam preferência por trabalhar com alunos de 11 e 12 anos.

3º - Observações: feitas em 10 aulas de 01 professor escolhido dentre os três participantes das entrevistas.

Explicamos que os dados do questionário foram usados, principalmente, para responder a primeira pergunta de pesquisa: identificar quais as dificuldades que os professores de espanhol encontram ao ensinar para crianças de 11 a 12 anos. Posteriormente relatamos que as entrevistas e as observações foram usadas para responder, principalmente, à segunda pergunta de pesquisa: como se configuram as práticas de ensino de três professores que declaram a preferência por trabalhar com alunos entre 11 e 12 anos.

Relatamos que os dados obtidos a partir dos questionários, das entrevistas e das observações foram analisados com base no referencial teórico deste estudo e triangulados para possibilitar elaborar as respostas das perguntas propostas na pesquisa.

Por fim, o contexto da pesquisa foi detalhado, com as localizações, mapas, escolas e professores participantes.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Antes de iniciar a análise, relembro que o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre as especificidades do ensino de espanhol para crianças entre 11 e 12 anos através da caracterização das dificuldades e configuração das práticas de professores que trabalham com essa faixa etária.

Para atingir esse objetivo, neste estudo, eu busco resposta para dois questionamentos:

1. Quais as dificuldades que os professores de espanhol encontram ao ensinar para crianças de 11 a 12 anos?
2. Como se configuram as práticas de ensino de três professores que declaram preferência por trabalhar com alunos entre 11 e 12 anos?

Para responder à primeira pergunta serão analisados os dados do questionário<sup>14</sup>, respondido por 30 professores.

Posteriormente serão usados os dados das entrevistas e das observações para responder ao segundo questionamento, buscando refletir sobre os conhecimentos teóricos da linguística aplicada direcionados para o ensino infantil.

As análises foram baseadas nas teorias do desenvolvimento infantil (GESELL, 1978; PIAGET, 1972; VYGOTSKY, 1978), nas teorias da Linguística Aplicada voltadas para o ensino de LEC (BASSO, 2008; RINALDI, 2006, 2011, 2014; ROCHA, 2008; TONELLI, 2010, 2017) dentro da perspectiva da complexidade (BORGES; PAIVA 2011; PAIVA; NASCIMENTO, 2009).

Responderam os questionários 30 professores, sendo que três deles foram selecionados<sup>15</sup> para participar das entrevistas um teve suas aulas observadas<sup>16</sup>.

### 4.1 As dificuldades de se trabalhar com crianças entre 11 e 12 anos

Para responder ao primeiro questionamento, sigo a seguinte ordem:

1º - Busco conhecer a formação, a experiência e as preferências dos professores participantes quanto às faixas etárias dos alunos.

---

<sup>14</sup> Presente no apêndice 3 desta pesquisa.

<sup>15</sup> O critério de seleção dos três professores foi o fato de declararem sua preferência e terem facilidade de trabalhar com crianças de 11 e 12 anos.

<sup>16</sup> Dentre os três professores um foi escolhido para ter suas aulas observadas, o critério foi a disponibilidade de tempo do participante.

2º- Tento identificar as dificuldades que os professores encontram para lidar com crianças de 11 a 12 anos.

3º - Procuo promover, junto ao professor participante, uma reflexão quanto à sua formação e quanto aos seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, como veremos a seguir.

#### **4.1.1 A formação dos professores participantes**

Quanto à formação, foram apresentados os seguintes dados:

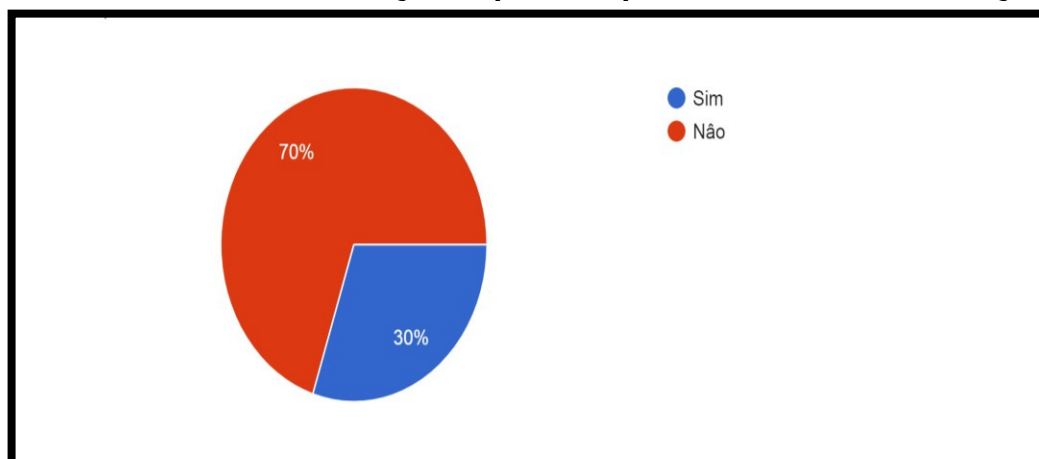
**Quadro 8 - Formação dos 30 participantes do questionário**

<b>Curso superior em Letras</b>		<b>100%</b>
<b>Pós-graduação (lato senso)</b>		60%
<b>Mestrado</b>		20%
<b>Doutorado</b>		0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pode-se notar que o grau de formação dos professores da rede pública no DF é superior à média nacional. Na maioria dos estados da federação os profissionais da área de educação não são formados em cursos de licenciatura. No último censo do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - 2018, somente 42% dos professores de Língua Estrangeira possuíam habilitação adequada para ministrar a disciplina. Dentre os professores participantes deste estudo, todos cursaram Letras, com mais da metade possuindo especialização e um quinto Mestrado.

Posteriormente, questioneei se os professores tinham formação específica para ensinar crianças. Convém salientar que não é necessária tal formação para trabalhar com o público de 11 a 12 anos, mas apenas quero visualizar se há um direcionamento teórico adequado para que esses profissionais possam trabalhar com o público infantil.

**Gráfico 1 - Possui formação específica para trabalhar com crianças**

Fonte: Questionário elaborado pelo autor.

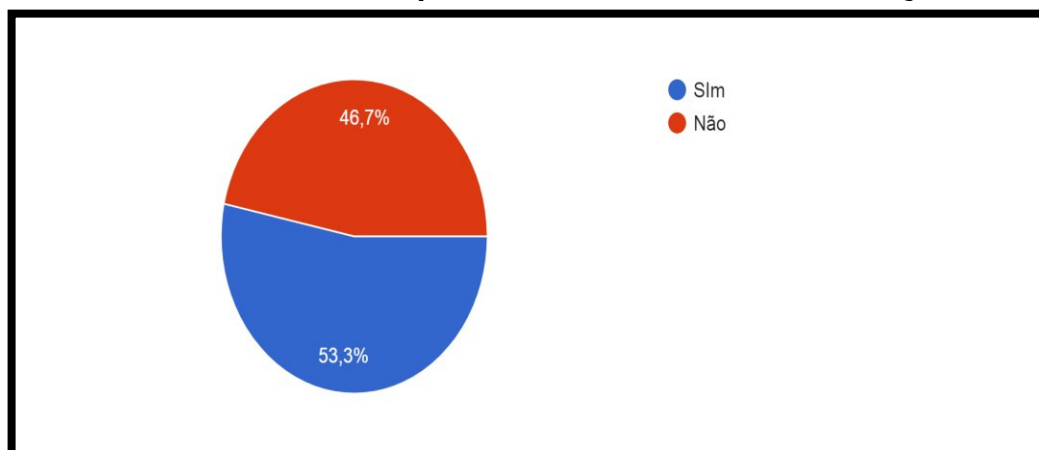
Observa-se que, dos participantes da pesquisa, 30% tem formação em Pedagogia ou no antigo curso técnico de ensino médio de Magistério<sup>17</sup>, ou seja, estão habilitados também para trabalhar com séries iniciais. A maioria, 70%, não tem cursos de formação na área de ensino de crianças. Rinaldi (2007, 2011); Rocha (2008, 2010); Silva (2010), Tonelli (2010, 2017), entre outros, já alertaram sobre a necessidade de preencher a lacuna entre curso de formação de línguas estrangeiras e a formação de professores para atuarem com crianças.

#### **4.1.2 A experiência dos participantes com o ensino de crianças**

Depois da formação, procurou-se saber se o professor já trabalhou com o ensino fundamental I (1º ao 5º ano), a resposta pode ser vista abaixo:

---

<sup>17</sup> Curso Magistério – antigo curso técnico que habilitava professores para o ensino de crianças do Ensino Fundamental I.

**Gráfico 2 - Possui experiência no trabalho com crianças?**

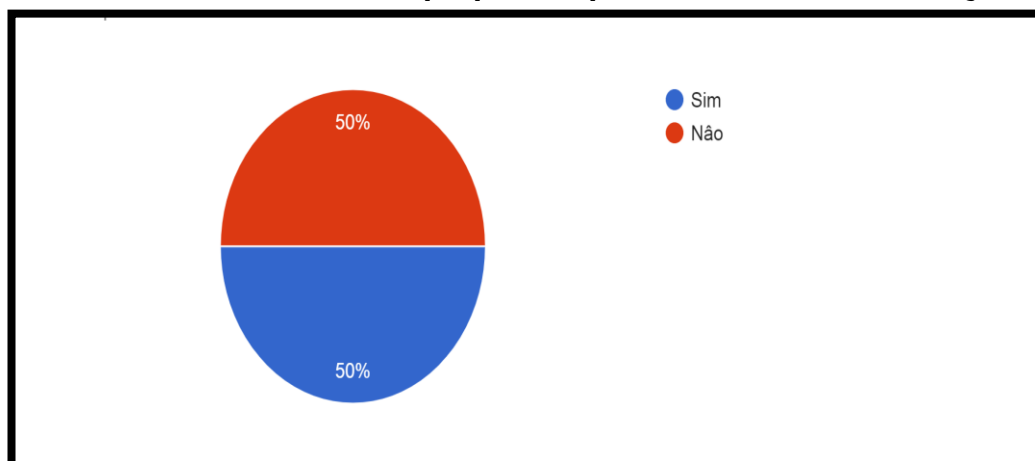
Fonte: Questionário elaborado pelo autor.

Quase a metade, 46,7% nunca trabalhou com crianças. O desconhecimento de como lidar com aprendentes desta faixa é um fato que deve ser considerado pois o professor, que é o foco principal deste estudo, tem importância basilar para essas crianças que em sua maioria estão vendo o idioma pela primeira vez.

Almeida Filho (2013) destaca que o professor é uma força potencial porque é ele que imprime movimento, ação ao processo de ensinar a partir de energias vindas de suas motivações profissionais e pessoais, tornando-se indispensável sua participação ativa e reflexiva no processo de aprendizagem do aluno.

O professor tem a capacidade de direcionar a criança para que ela amplie o conhecimento de si própria e do mundo novo, plurilíngue, pluricultural que se abre com a aprendizagem de um novo idioma (ROCHA, 2006, p. 270).

Ciente da importância do papel do professor no processo de ensino/aprendizagem, na próxima pergunta, questiono aos mesmos profissionais se eles se sentem preparados para trabalhar com crianças.

**Gráfico 3 - Você se sente preparado para trabalhar com crianças?**

Fonte: Questionário elaborado pelo autor.

A metade, 50%, afirma que sim. O fato de somente metade dos entrevistados se sentir preparada para dar aulas para crianças é mais uma evidência da necessidade de aportes para os profissionais no campo do ensino de LEC. Várias pesquisas constataam a necessidade de colocar em foco a problemática desse campo de formação. Rinaldi, (2006, 2011); Silva (2010); Tonelli, (2010).

Silva (2010) também reforça a necessidade da formação específica para trabalhar com crianças ao mostrar, em um artigo, o aumento de instituições bilíngues no Brasil. Ao acrescentar essas instituições ela ressalta a carência e a necessidade de mais profissionais preparados para lidar com o público infantil.

O crescimento de escolas bilíngues, segundo Silva (2010), é um caminho sem volta e é consequência da crescente influência de fatores comerciais, tecnológicos, contextuais e históricos advindos do processo de globalização.

Após obter informações sobre a formação e a experiência com crianças, veremos como é a visão desses docentes participantes quanto à idade e o grau de maturidade das crianças de 11 a 12 anos.

#### **4.1.3 O planejamento, as aulas e sua relação com as faixas etárias**

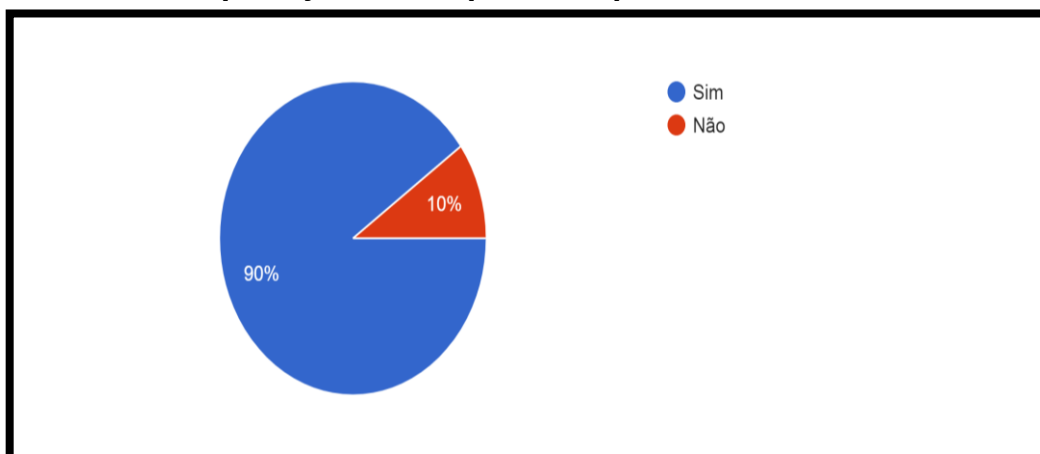
O professor quando planeja uma aula, deve levar em consideração o público com o qual vai lidar, deve conhecer e adaptar suas práticas. Tal conceito é basilar pois o planejamento ecoa na prática, nos projetos, nas avaliações e em todas as outras etapas do curso.

Uma aula é apenas a ponta de um iceberg, a culminância de um processo, a maior parte dele está submersa, é onde se encontram o planejamento, o método, o aperfeiçoamento profissional, a preparação dos materiais, a discussão com os colegas, a seleção de livros e a correção (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 34).

O professor deve estar ciente das especificidades de seus alunos ao preparar trabalhos, avaliações etc. Gesell (1978) por exemplo, afirma que as crianças de 11 a 12 anos precisam de atividades mais direcionadas e de pequena duração, precisam externar suas energias e têm a necessidade de trabalhar mais atividades sinestésicas, tocar, ouvir, ler e sentir. Elas não conseguem ficar muito tempo concentradas em uma só tarefa. Ideias também endossadas por Vygotsky (1978)

Para refletir sobre esse aspecto, busca-se saber se o professor leva em consideração os diferentes estágios de maturidade das crianças, primeiramente, indaga-se aos docentes se eles planejam suas aulas de maneira diferenciada para os alunos de 11 a 12 anos.

**Gráfico 4 - Você planeja aulas específicas para os alunos de 11 e 12 anos?**



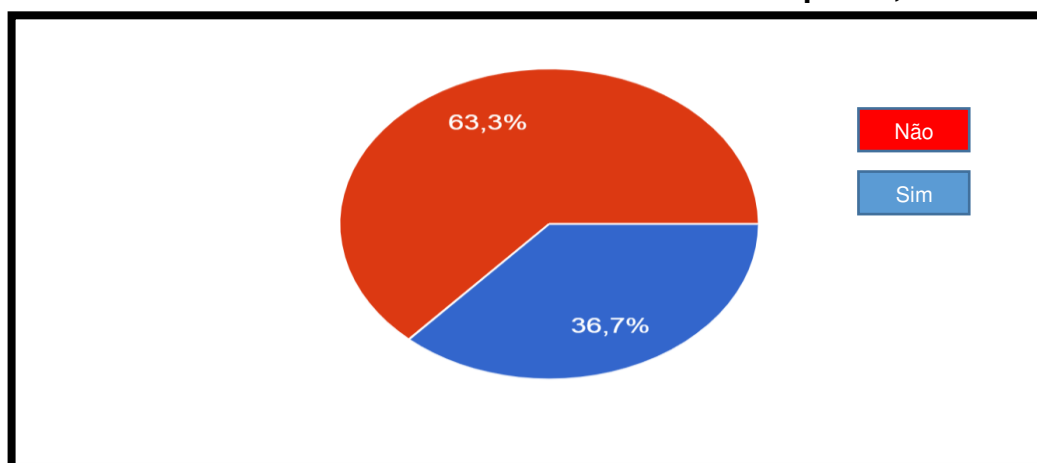
Fonte: Questionário elaborado pelo autor.

Noventa por cento dos professores afirmam que planejam suas aulas para esse público de maneira diferente das outras faixas etárias. Fato que considero positivo à primeira vista, mas convém lembrar que todos os CILs que utilizam livros didáticos, colocam um livro diferente para o nível inicial e esse fato pode ser interpretado pelos professores como um planejamento diferenciado. Um livro diferente tem entre suas justificativas o fato de que crianças de 11 a 12 anos não estão maduras o suficiente para atividades longas, conforme asseguram Gesell (1978), Rocha (2006), Rinaldi (2011) entre outros.



O fato de o CIL utilizar material didático diferente para as turmas de 11 e 12 anos e que sua utilização é obrigatória pelo professor poderia dar uma falsa imagem de tratamento personalizado. Para elucidar esse fato, foi feito um questionamento mais específico para saber se o professor, em seus planejamentos, considera as diferenças psicológicas e biológicas desse público em relação aos alunos mais velhos do ensino fundamental. A próxima pergunta que faço ao docente é se em sua visão, o aluno de 11 e 12 anos tem a mesma maturidade do aluno do 14, 15 e 16 anos? A resposta foi mais relevadora.

**Gráfico 5 - Alunos de 11 e 12 têm a mesma maturidade que 13, 14 e 15 anos?**



Fonte: Questionário elaborado pelo autor.

A maioria dos participantes, 63,33% considera que as crianças de 11 a 12 anos não têm a mesma maturidade para aprender que as crianças de 13 a 16 anos, mas um número considerável, 36,7% ou seja, 11 professores dos 30 participantes, consideram que todos esses alunos têm o mesmo grau de maturidade.

A diferença de idade já indica que pode haver especificidades na maneira de aprender destas duas faixas etárias já que, os primeiros têm entre 11 e 12 anos e os últimos entre 13 e 16 anos, estão em estágios diferentes de desenvolvimento biológico e psicológico, segundo autores como Piaget (1972), Gesell (1978) entre outros.

De acordo com as faixas de desenvolvimento de Piaget (1978), crianças entre 11 e 12 anos, encontram-se na terceira faixa, a de operações concretas, e não na quarta como os de 13 em diante, o que já justifica a diferença de planejamento que deve ser feito para ambos os públicos. Diferenças marcantes também são citadas por Gesell (1978) entre o desenvolvimento biológico da criança de 11, e 12 anos em relação às de 13, 14, 15 e 16 anos, conforme pode ser lido no referencial teórico.

Piaget (1978) também considera que as crianças com idades entre 11 e 12 anos ainda não têm a mesma maturidade que as de 13 ou 14 anos. Elas não estão preparadas, por exemplo, para entender sobre situações hipotéticas e de interpretação mais longa e complexa. Tal fato poderia influenciar no ensino/aprendizagem já que o ensino de LEC deve-se embasar na construção do sentido, conforme destaca Cameron (2001).

Vygotsky (1978) também concorda com as diferenças e cita, entre outros exemplos, que o egocentrismo, presente na mentalidade das crianças de 11 e 12 anos, ainda não deu lugar a uma visão empática em relação ao convívio social, isso geralmente começará de forma gradual somente na adolescência.

Aos 11 e 12 anos, as crianças ainda têm a necessidade de brincar, as atividades lúdicas têm papel fundamental e fazem diferença nessa fase de desenvolvimento infantil, conforme asseveram Rocha (2006), Rinaldi (2007) entre outros.

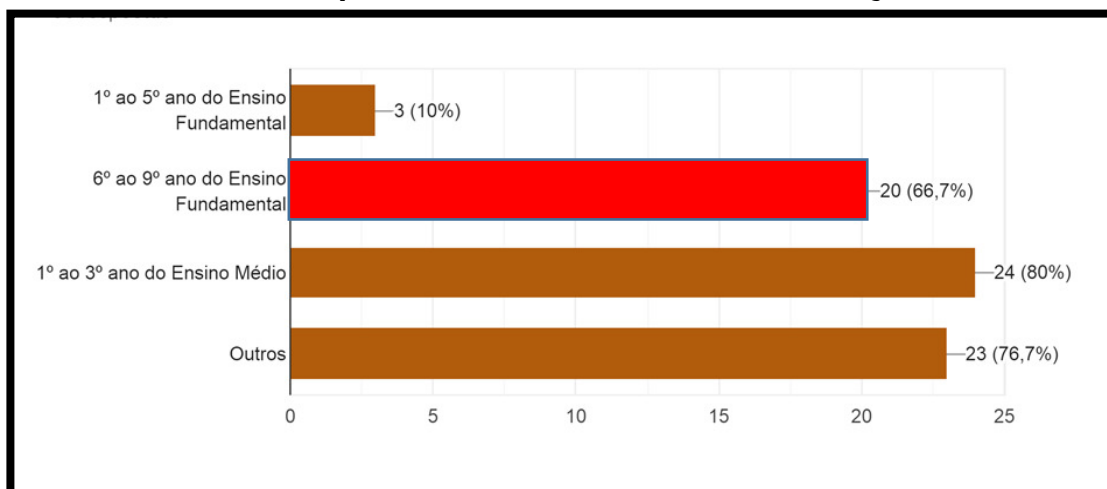
A resposta de nosso primeiro questionamento continua a se desenhar ao observar-se que muitos professores não tratam os alunos de 11 a 12 anos com as particularidades do momento de desenvolvimento ao qual estão passando, o que poderia evidenciar carências na formação docente.

Continuo a buscar por respostas à primeira pergunta de pesquisa ao tentar fazer uma reflexão com os professores sobre suas dificuldades ao lidar com crianças dessa faixa etária.

#### ***4.1.4 As faixas etárias preferidas pelos professores participantes***

Para começar, quis saber, qual a porcentagem de professores que está trabalhando, no momento da resposta do questionário, com crianças de 11 e 12 anos no ensino fundamental. Tal questionamento é necessário para verificar o quanto seria interessante essa pesquisa para os profissionais que estão com essas turmas.

Conforme gráfico abaixo, o resultado foi o seguinte:

**Gráfico 6 - Professores que trabalham com turmas de crianças de 11 e 12 anos.**

Fonte: Questionário elaborado pelo autor.

A grande maioria dos professores, 24 (80%), trabalha com Ensino Médio, 23 (76,7%), citaram o termo “outros”, que são os alunos que não são da escola pública, podem ser alunos menores de escolas particulares, adultos trabalhadores ou não, universitários, aposentados, enfim a comunidade em geral. O ensino fundamental II (onde estão incluídos os alunos de 11 e 12 anos), ficou com 20 profissionais ou 66,7% e o fundamental I com 10%. É importante lembrar que os professores podem trabalhar com diversos níveis, por isso a soma da porcentagem acima pode ultrapassar 100%.

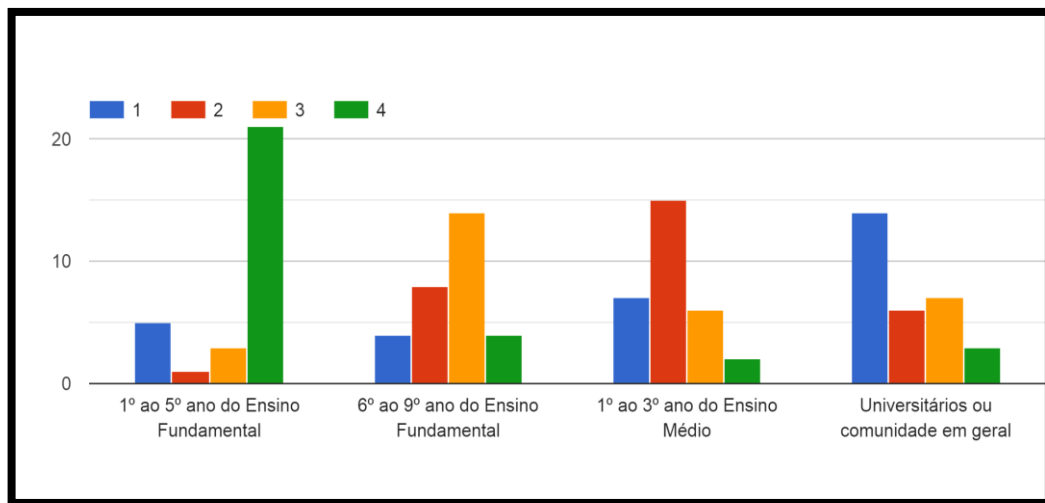
A comunidade teve um número expressivo pois nas escolas pesquisadas (CIL), a partir do ano 2015, as vagas excedentes<sup>18</sup>, das que foram oferecidas primeiramente para alunos das escolas públicas, podem ser preenchidas por alunos de escolas particulares, universitários, aposentados, profissionais de diversas áreas, enfim, qualquer pessoa alfabetizada que queira aprender outro idioma, por necessidade ou puro prazer. Para ter direito às vagas remanescentes, basta ser alfabetizado e ser contemplado no sorteio.

Nas entrevistas observa-se que tal iniciativa foi bem recebida pelos professores. A medida trouxe mais alunos conscientes e interessados em aprender o idioma e como consequência gerou uma melhoria e diversificação do ambiente escolar.

<sup>18</sup> Os Centros Interescolares de Línguas (CIL) devem oferecer prioritariamente suas vagas para alunos de escolas públicas do Distrito Federal, mas caso sobrem vagas, define a Lei Distrital 5.536, as pessoas não matriculadas na rede pública de ensino poderão ocupar vagas remanescentes em instituições educacionais de formação complementar de natureza especial, como os Centros Interescolares de Línguas.

Essa opinião pode ser verificada claramente nas respostas da segunda pergunta do questionário. Nela os professores deveriam pontuar de 1 a 4 sendo 1, de cor azul, o conjunto de séries que ele mais gosta de trabalhar, 2 vermelho, o segundo conjunto de sua preferência, 3 o de cor amarela e terceiro de seu agrado e por último o número 4, de cor verde, o conjunto de séries em que ele menos tem agrado em trabalhar.

**Gráfico 7 - As faixas/anos preferidos pelos professores para trabalhar**



Legenda:

- Azul – 1º lugar em preferência do professor.
- Vermelho – 2ª em preferência do professor.
- Amarelo – 3ª em preferência do professor.
- Verde – 4ª em preferência pelo professor

Fonte: Questionário elaborado pelo autor.

Se analisarmos somente a relação dos votos de número “1” ou cor azul, o grupo preferido foi o de universitários e comunidade em geral que recebeu 14 pontuações número 1. Em segundo lugar, o grupo do 1º ao 3º ano do ensino médio, que recebeu mais pontuações número 2; em terceiro, alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I de cor verde. Em quarto e último, alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II de cor verde. O gráfico foi também adaptado conforme tabela abaixo:

**Quadro 9 - As preferências dos professores para trabalhar**

Os grupos preferidos pelos professores		Número de votos
1º	Universitários e comunidade em geral	14
2º	Ensino Médio	7
3º	1º ao 5º ano (Fundamental I)	5
4º	6º ao 9º ano (Incluídos 11 e 12 anos)	4

Fonte: Questionário elaborado pelo autor.

É bom lembrar que o foco da pesquisa são os alunos de 11 e 12 anos, presentes no último bloco de preferência dos professores. Vale ressaltar que não há oferta para língua estrangeira no CIL para alunos do 1º ao 5º ano, mesmo assim eles receberam mais votos que os alunos do 6º ano.

O fato dos alunos de 11 e 12 anos estarem em último lugar pode corroborar falta de conhecimento teórico e prático em trabalhar com esta faixa. Rinaldi (2011), em sua tese de doutorado, destaca que os professores, que não tinham formação adequada, encontravam muitas dificuldades ao trabalhar com crianças e isso causava muita insegurança aos profissionais. Ensinar uma turma de crianças de 11 anos pode ser uma experiência excitante ou exaustiva (e por vezes uma coisa e outra). Se o profissional for capaz de contatar o grupo de maneira calorosa, emocional e entusiástica e tomar interesse pelas mesmas coisas que eles, poderá conseguir muito dos alunos (GESELL, 1978).

A seguir tento descobrir os fatores que levam os professores a colocar a faixa etária de alunos mais novos em último lugar na sua preferência, para isso, peço aos participantes que caracterizem os alunos de 11 e 12 anos de idade, conforme abaixo:

#### **4.1.5 A caracterização dos alunos entre 11 e 12 anos**

Para tentar detalhar dificuldades encontradas pelos docentes para trabalhar com a faixa etária, foram feitas duas perguntas. A primeira sobre aspectos positivos da personalidade e do comportamento dos alunos e a segunda sobre os aspectos negativos nesta mesma esfera.

#### 4.1.5.1 *As características positivas dos alunos entre 11 e 12 anos*

Dentre as características positivas desses alunos, citadas pelos professores (os participantes podiam citar mais de uma opção), destacam-se:

**Quadro 10 - Aspectos positivos citados pelos 30 participantes do questionário**

Participação	83,3%
Alegria	73,3%
Interesse	60%
Motivação	56,7%
Obediência	26,7%
Disciplina	18,7%
Maturidade, concentração e segurança	Menos de 5%

Fonte: Questionário elaborado pelo autor.

**1- Participação:** foi a característica positiva mais citada pelos professores nos questionários. Gesell (1978) justifica essa condição ao afirmar que nesta idade as crianças são muito comunicativas, têm a necessidade de expor suas ideias e externar seus pensamentos. “Elas apresentam uma espontaneidade borbulhante e querem dar opinião e participar de discussões e debates”, afirma Gesell (1978, p. 93). O autor também alega que essa característica é pertinente de um organismo em vias de mudança, prestes a entrar na adolescência. Cameron (2001) ratifica esse pensamento e acrescenta que além das crianças gostarem de participar ativamente de atividades diversas, a grande maioria não tem medo de errar ao tentar falar em outra língua.

**2- Alegria:** é a segunda característica mais marcante, de acordo com os professores participantes. Gesell (1978) ressalta essa alegria em seus estudos ao notar que as crianças de 11 e 12 anos são risonhas e qualquer brincadeira pode desencadear picos de risadas estridentes. Ele observa em suas pesquisas que a criança de 11 anos tem o prazer em aprender e ainda não se tornou indiferente e desdenhosa como será aos 13 anos ou mais. O autor também cita que essa alegria diminui se a criança não pode externá-la, o excesso de tarefas e a falta de tempo para suas atividades prazerosas, como brincar, foram citados como fatores cerceadores dessa alegria infantil.

Tonelli (2005) conceitua o brincar como uma atividade alegre e descontraída que possibilita a expressão do agir e interagir. A autora afirma que o professor deve propiciar um ambiente alegre que favoreça o brincar com atividades lúdicas e contextualizadas. Rinaldi (2011) também cita o brincar como promotor do ensino/aprendizagem e realça mais uma vez o papel do professor como grande direcionador dessa vitalidade das crianças.

**3- Interesse:** foi a terceira característica mais relatada pelos professores participantes. Esse fato também é confirmado nos estudos de Gesell (1978) ao verificar que as crianças de 11 e 12 anos buscam saber sobre tudo e todos, agora com perguntas mais complexas que em idades inferiores. “Elas fazem muitas incursões e intromissões na vida das pessoas que as rodeiam e nessa fase as perguntas são mais diversificadas e detalhadas que na fase dos porquês” (GESELL, 1978, p. 86).

**4- Motivação:** foi a quarta característica mais positiva citada pelos participantes. Vygotsky (1978) relata essa qualidade e a justifica pela dinâmica da idade biológica, nessa faixa, a criança se sente motivada a conhecer o novo, tende a querer conversar, participar de forma ativa de novas descobertas e contribuir com projetos concretos com significância cultural para elas.

**5- Obediência, disciplina, maturidade, concentração e segurança:** ficaram em último lugar. Pode-se justificar tal colocação devido a fase de amadurecimento biológico em que se encontram essas crianças. Obedecer a comandos e manter a disciplina pode ser difícil para elas. Concordo com Gesell (1978) que afirma que nessa idade, as crianças não conseguem ficar quietas, têm a necessidade fisiológica de se mover, levantar-se, movimentar os membros, questionar tudo e a todos, usar um tom mais alto para chamar a atenção e tentar se afirmar como uma pessoa independente. Não se pode exigir maturidade, disciplina, concentração ou obediência de um aluno de 11 ou 12 anos na mesma proporção que se exige de um adolescente. Isso é devido a sua imaturidade biológica e emocional típicas dessa faixa e que vai se desenvolver, se modificar e ganhar segurança nos próximos anos.

#### *4.1.5.2 As características negativas das crianças entre 11 e 12 anos*

A segunda pergunta busca detalhar as dificuldades dos professores participantes, focaliza as características negativas desse público. A relação citada

pelos profissionais, que podiam assinalar mais de uma opção, pode ser observada abaixo:

**Quadro 11 - Aspectos negativos citados pelos 30 participantes do questionário**

Conversa	73,3%
Imaturidade	<b>66,7%</b>
Indisciplina	<b>56,7%</b>
Falta de atenção	<b>36,2%</b>
Timidez	<b>16,7%</b>
Insegurança, medo de falar	<b>13,3%</b>
Desinteresse, falta de participação	<b>Menos de 10%</b>

Fonte: Questionário elaborado pelo autor.

**1- Conversa:** a conversa “excessiva” ou “fora de hora” foi a característica negativa mais citada entre os professores participantes da pesquisa. Ela é compreensível pois nessa idade as crianças estão em um período de mudanças tanto biológicas quanto psicológicas, são curiosas, estão conhecendo a si mesmas e o mundo ao seu redor, que se expande também com novas disciplinas, professores e amigos. A conversa é natural e faz parte de seu entusiasmo e interesse, Cameron (2001) corrobora esse pensamento ao observar que as crianças são desinibidas, participativas e menos temerosas ao erro propiciando assim um ambiente rico em troca de experiências significativas, Vygotsky (1978) endossa essa ideia.

Rocha (2006, p. 255) também destaca que a “conversa” é característica nas crianças e afirma que o professor deve usá-la para desenvolver a oralidade por meio de atividades lúdicas em situações de comunicação em detrimento à gramática e vocabulário.

**2- Imaturidade:** segunda característica mais lembrada. De acordo com Piaget (1972), não se pode esperar que uma criança de 11 ou 12 anos tenha a mesma maturidade que uma de 13 ou 14, elas estão em faixas diferentes de desenvolvimento, Gesell (1978) corrobora esse pensamento ao demonstrar em seus estudos diferentes estágios de desenvolvimento de acordo com a idade e que as crianças de 11 anos carregam consigo ainda muitas características de idades infantis anteriores.



**3- Indisciplina:** terceira característica destacada pelos participantes do estudo. As crianças nessa idade têm a necessidade de brincar, de movimentar-se e isso pode ser considerado como indisciplina, defende Rocha (2006). Gesell (1978) também confirma esse dado ao verificar em suas pesquisas que, dos 11 aos 12 anos, a criança tem dificuldade em ficar muito tempo concentrada em uma atividade, é inquieta, tem a necessidade de movimentar-se, até mesmo quando está sentada. “A criança aos 11 anos quer ativamente participar de tarefas, ela é curiosa e faz perguntas antes mesmo do professor terminar de explicar” (GESELL,1978, p. 94). Esse comportamento, que pode ser visto de maneira negativa, é parte de sua caracterização etária, biológica, emocional e inerente à idade da criança. Brown (2001) também confirma essa característica infantil ao observar em seus estudos com adultos e crianças que os primeiros apresentam maior capacidade de concentração no que se refere à aprendizagem de uma língua estrangeira que as crianças. Essas, além de apresentarem concentração menor, necessitam de uma quantidade maior de variação de atividades para que o ensino/aprendizagem seja bem-sucedido.

**4- Desatenção:** foi a quarta característica mais citada pelos participantes da pesquisa. A falta de atenção é uma característica comum entre as crianças de 11 e 12 anos e Gesell (1978) cita esse fato como sendo natural dessa idade. A criança tem dificuldade em manter a atenção em temas mais complexos e novos por muito tempo.

**5- Timidez:** foi a quinta característica relatada pelos participantes, com um número baixo, mas relevante de citações, 16,7% dos participantes a descreveram. A timidez ou acanhamento é definida, pelo dicionário Aurélio, como um desconforto em situações de interação social e geralmente aflora em ocasiões de exposição pública.

Ela também está presente no comportamento das crianças de 11 anos, embora autores, como Gesell (1978); Piaget (1972); Rinaldi (2007); Rocha (2006) entre outros, citem que a maioria das crianças dessa faixa etária são alegres, conversadoras e extrovertidas, não se pode generalizar.

O professor que ensina LEC deve estar ciente e respeitar esse acanhamento nas crianças. Deve-se recordar do período silencioso proposto por Krashen (1988) no qual ele ressalta a importância de se respeitar o tempo que essas crianças começam a falar e a produzir em um novo idioma. Rocha (2006) endossa a necessidade de se respeitar as características individuais ao também citar o respeito à particularidade da personalidade do aluno no processo de ensino/aprendizagem.

**6- Insegurança e medo de falar:** são características citadas por menos de 10% dos professores participantes e podem ser relacionadas também à timidez.

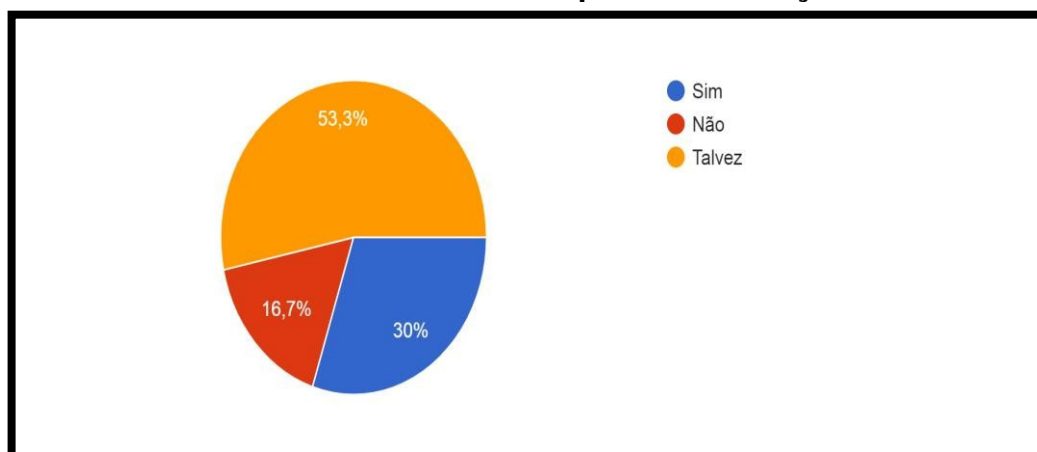
Cabe ao professor propiciar um ambiente físico e psicológico acolhedor que transmita tranquilidade e segurança para as crianças como endossa Rocha (2006, p. 259) “É necessário criar um ambiente autêntico, significativo no processo de ensino de LEC, para fazer a criança se sentir segura, a fim de que não construa crenças negativas em relação a este ensino”.

Os dados acima revelam as características dos alunos de 11 e 12 anos relatadas pelos professores participantes do estudo e começam a desenhar a resposta para a primeira pergunta da pesquisa, agora vejamos se esses mesmos professores levam em consideração essas especificidades ao preparar e aplicar suas aulas para esse público.

#### **4.1.6 Refletindo sobre dificuldades apresentadas pelos docentes**

Depois de explicitar as características positivas e negativas dos alunos de 11 a 12 anos, busca-se saber a seguir, de uma forma geral, a quantidade de professores participantes que acha que há algum tipo de dificuldade ou particularidade para se trabalhar a língua espanhola com crianças dessa faixa etária. Para isso é feito um questionamento direto:

**Gráfico 8 - Há dificuldades ao ensinar espanhol a crianças de 11 e 12 anos?**



Fonte: questionário elaborado pelo autor.

As repostas foram que 30% acreditam que sim, 54,3% creem que talvez haja, e somente 16,7% não vê dificuldade. O resultado, com mais de 80% dos professores

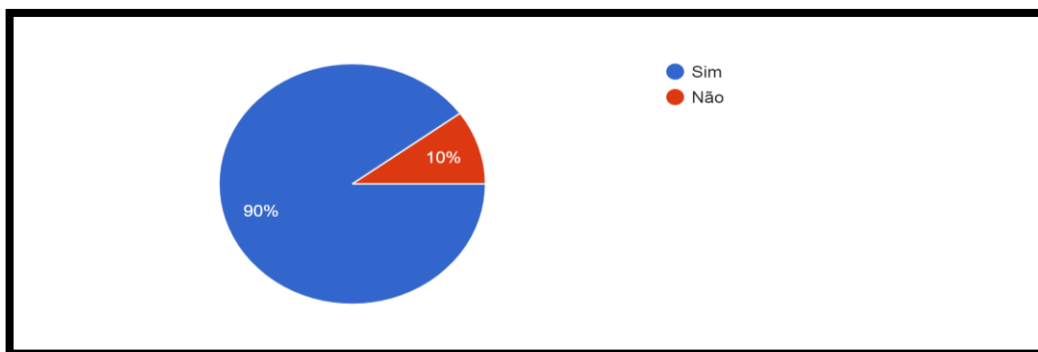
afirmando ter dúvidas quanto a alguma dificuldade para ensinar, resultado que chama a atenção e remete, mais uma vez, à formação docente.

A resposta para a primeira pergunta da pesquisa continua a se estruturar a medida que observamos as dificuldades dos professores e que elas provavelmente se originam na falta de uma formação que contemple o ensino de LEC.

#### **4.1.7 Refletindo sobre a formação do professor que trabalha com crianças**

Para continuar a reflexão sobre a necessidade de conhecimentos adicionais de teorias e práticas relacionadas a crianças de 11 a 12 anos, questiono aos professores participantes se é necessário algum tipo de formação especial, para que os profissionais possam trabalhar com esse público específico.

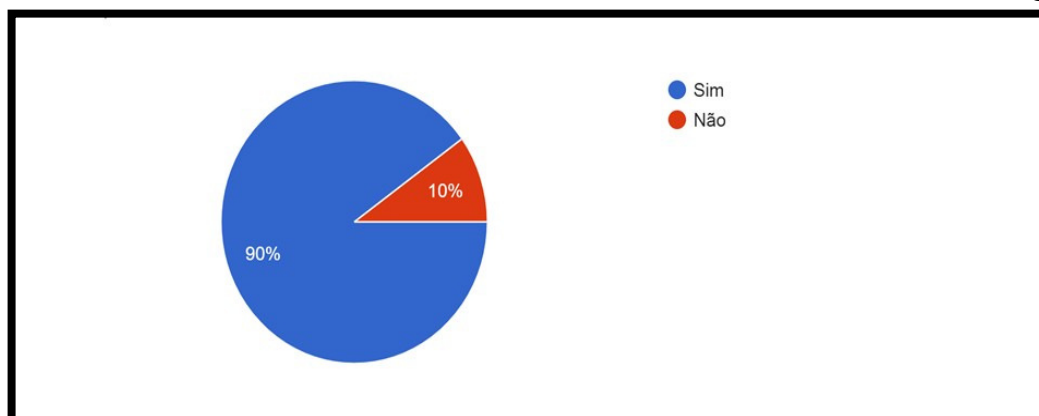
**Gráfico 9 - É necessário formação especial para trabalhar com crianças?**



Fonte: Questionário elaborado pelo autor.

A resposta de 90% foi sim, acreditam que para trabalhar com esse público é necessário formação específica, ressaltando a carência desse conteúdo específico na formação do professor, conforme evidenciado em várias pesquisas nos últimos anos, como Rinaldi (2007, 2011); Rocha (2006, 2010); Silva (2010); Tonelli (2010, 2017).

A próxima pergunta questiona se o participante deseja receber algum tipo de curso relacionado ao ensino de crianças.

**Gráfico 10 - Gostaria de receber curso relacionado ao ensino de crianças?**

Fonte: Questionário elaborado pelo autor.

Como se pode observar, 90% dos participantes afirmam que sim. O fato da maioria dos professores pesquisados evidenciar que deseja receber informações sobre técnicas de ensino para esse público justifica a importância desse estudo e respalda sua divulgação posterior entre os profissionais de ensino da SEEDF e da rede privada.

#### **4.1.8 Conclusões preliminares sobre as dificuldades dos professores**

Ao terminar essa primeira parte do estudo, observa-se alguns dados quanto à formação dos professores e sua adequação para trabalhar com crianças:

- Embora todos os participantes tenham curso superior, apenas 30% têm algum tipo de formação específica para trabalhar com crianças.
- Quase a metade dos participantes nunca trabalhou com crianças e não se sente preparada para isso.
- Mais de 2/3 dos participantes consideram que os alunos de 11 a 12 anos têm a mesma maturidade que os alunos de 13, 14 ou 15 anos.
- Os professores participantes colocam em último lugar em sua preferência lecionar para alunos de 6º ao 9º ano, incluídos aí estudantes de 11 e 12 anos.

É possível também fazer uma relação de características em comum dos alunos de 11 a 12 anos relatadas pelos participantes. Os docentes citam que os alunos dessa faixa etária são mais participativos, alegres, interessados, motivados e obedientes, que seus pares de 13 anos ou mais, todavia conversam em excesso, são mais desatenciosos, imaturos, indisciplinados e não conseguem manter o foco nas atividades. É bom lembrar que essas características são citadas pelos professores

participantes e não se quer aqui generalizar ou afirmar que todas as crianças dessa idade agem da mesma maneira.

- Quase a totalidade, 90% dos participantes, gostaria de receber algum curso específico para lidar com esse público.

Pode-se notar que as dificuldades que os professores relatam são muito ligadas ao comportamento biológico e psicológico inerentes à criança de 11 e 12 anos (conversa, desatenção, indisciplina, falta de foco, motivação, participação, alegria etc.) conforme endossam teóricos como Gesell (1978); Piaget (1972); Rinaldi (2007); Rocha (2006); Tonelli (2010); Vygotsky (1978) entre outros.

Observa-se também que os professores participantes sentem a necessidade de uma formação que contemple a prática e as teorias de ensino/aprendizagem voltadas para o público infantil.

Nessa primeira parte dessa análise de dados, discutimos sobre as dificuldades dos professores em se trabalhar alunos de 11 e 12 anos, enfocamos assuntos que nos levaram à problemática da formação docente e evidenciaram a necessidade de maior conhecimento por parte dos profissionais da área do ensino de LEC.

A segunda pergunta desta análise é sobre como se configuram as práticas de ensino do professor de espanhol para crianças de 11 e 12 anos. Para respondê-la, volto, meu olhar sobre os dados obtidos das entrevistas e observações de aulas de professores que declaram preferência para trabalhar com o mencionado grupo de alunos.

#### **4.2 Como se configuram as práticas de três professores que declaram preferência para trabalhar com crianças entre 11 e 12 anos.**

A partir do quadro exposto anteriormente<sup>19</sup>, que mostrava que os alunos de 11 e 12 anos estavam em terceiro e último lugar na preferência de escolha dos professores dos CILs. Foram selecionados três professores (que se encontram nesse terceiro grupo) para participar das entrevistas e um deles teve 10 aulas observadas.

O critério de escolha dos docentes foi declarar preferência para trabalhar com crianças dessa faixa etária, ter reconhecimento dessa habilidade pelos seus pares, pela direção, coordenação da escola, por seus alunos, ex-alunos e por toda a comunidade escolar.

---

<sup>19</sup> Quadro presente na página 79 baseado nas respostas do questionário.

As entrevistas foram feitas com cada um deles e as perguntas procuraram identificar como se configuram as suas práticas para esse público, buscando assim, responder ao segundo questionamento deste estudo.

As perguntas são divididas nos três grandes temas abaixo:

1. A formação e experiência dos entrevistados
2. A caracterização dessa faixa etária pelos participantes
  - aspectos positivos
  - aspectos negativos

A configuração de suas aulas conforme os seguintes tópicos:

- O planejamento
- Os procedimentos mais adequados para esse público
- Os procedimentos não adequados para essa faixa etária
- A oralidade e sua prática nas aulas
- O livro didático
- A questão da indisciplina
- As tarefas de casa
- O processo avaliativo
- A importância da família no processo de ensino/aprendizagem.

#### **4.2.1 A formação e experiência de três professores entrevistados**

**Quadro 12 - A formação dos 03 professores participantes das entrevistas**

<b>Os participantes das entrevistas</b>			
<b>Professor</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>Graduação</b>	<b>Letras</b>	<b>Letras/Direito</b>	<b>Letras/Pedagogia</b>
<b>Experiência</b>	<b>21 anos</b>	<b>27 anos</b>	<b>6 anos</b>
<b>Curso de Magistério/Normal</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>Especialização</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim(2)</b>	<b>Sim</b>
<b>Mestrado</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Em curso</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os três professores entrevistados são formados em Letras, sendo que dois têm um segundo curso superior. Dois deles fizeram o magistério, o que pode justificar a

habilidade em trabalhar com crianças. Todos possuem especialização, um tem mestrado e outro está cursando.

Os três entrevistados têm em comum, além do fato de gostar de crianças, buscar sempre atualização, ler e estudar muito, atos que descrevem com bastante prazer e naturalidade.

Pode-se observar uma grande diferença entre esses três e o grupo anterior onde 70% não tinha formação para trabalhar com crianças. Cabe ressaltar que o único professor que não tem magistério ou pedagogia, possui duas especializações e mais de 27 anos de experiência em sala de aula.

A importância da formação adequada e continuada aparece também já na base dessa segunda parte da análise, verificaremos agora como esses professores enxergam seus alunos.

As perguntas serão exibidas em cada bloco e as respostas dos professores A, B e C estarão expostas nas colunas com partes destacadas em negrito.

#### 4.2.2 A caracterização dos alunos entre 11 e 12 anos

##### 4.2.2.1 Os aspectos positivos

1 - Quais as vantagens de se trabalhar com crianças entre 11 e 12 anos?		
Professor A	Professor B	Professor C
Eles são <b>motivados</b> , tem o brilho nos olhos, porque são <b>motivados</b> , alegres, estão em um momento excelente para aprender o idioma e me <b>motivam</b> . Eles juntam <b>vontade</b> com <b>facilidade</b> , com <b>ânimo</b> .	Na minha opinião as crianças têm... Elas vêm com um <b>potencial</b> muito grande, algumas vêm assim porque a família obriga e tudo, mas ao passo que você trabalha de maneira mais lúdica a criança vai desenvolvendo o gosto pela língua e aí você consegue	Eu acho que eles têm um <b>potencial</b> muito grande pra língua e eu acho que é nesta fase que a gente consegue conquistá-los pra ... É pra que eles comecem mesmo a querer estudar a língua espanhola, eles chegam bem <b>empolgados</b> , ainda têm menos resistências às atividades que são propostas, ainda estão <b>dispostos</b> a fazer tudo e em geral eles são mais <b>animados</b> , principalmente quando requer alguma atividade

	<b>motivá-las</b> pra aprendizagem.	motora, então eles ainda têm essa <b>facilidade</b> .
--	-------------------------------------	---

As respostas dos três transmitem a sensação de satisfação em trabalhar com essa faixa etária. É interessante observar que as palavras **motivação**, **potencial**, **facilidade**, juntamente com seus sinônimos, ecoam em todas as respostas.

O professor A deixa claro que também é influenciado pelos seus alunos ao afirmar que “**eles também me motivam**”, deixando transparecer uma interação, um sentimento positivo de troca de sensações.

Essa importante relação entre professor/aluno, encontra respaldo na teoria sociointeracional de Vygotsky (1978). Rocha (2006) também ratifica a importância da interação ao afirmar que as crianças aprendem mais quando se integram, entendem e são capazes de opinar e manipular o seu meio, visão também defendida por Almeida Filho (2011) que afirma que a relação entre professor e aluno é interacional e que a comunicação é uma via de mão dupla, um processo de troca de saberes.

Características como motivação, entusiasmo e desinibição são também observadas por Cameron (2001) e Gesell (1978) em seus estudos. Eles acrescentam ainda que as crianças são cheias de vida, participativas e adoram aprender sobre algo novo.

Além da **motivação**, outro termo figura nas respostas dos professores A e C, **facilidade**, essa palavra exemplifica uma crença recorrente no ensino de línguas, a da idade ideal para o ensino/aprendizagem de um idioma. O mito do “quanto mais cedo melhor”. Rinaldi (2006) não concorda com que essa facilidade, descrita pelos professores, seja maior nas crianças. Rocha (2006, p 70) confirma que alguns autores, como Lamendella (1979) e Schutz (2018), convergem para a ideia de um período crítico para aprendizagem de uma língua (até os 13 anos) devido a plasticidade do cérebro da criança que ainda se desenvolve, mas conforme, cita a mesma autora, devemos manter em mente que muitos outros fatores, dentre eles confiança, motivação, autoestima e personalidade, influenciam decisivamente no processo de ensino/aprendizagem de LE (Rocha, 2006, p. 75).



## 4.2.2.2 Os aspectos negativos

2 - Quais as dificuldades ao se trabalhar com crianças entre 11 e 12 anos?		
Professor A	Professor B	Professor C
Dificuldade é ... Controle de turma, né, porque eles são bastante <b>animados empolgados</b> e eles se relacionam com todo mundo e todo mundo conversa, <b>a gente tem que tentar usar isso ao nosso favor né</b> , e o outro ponto é conseguir manter a <b>motivação</b> , o estímulo que eles têm em aprender a língua estrangeira, acho que isso é um desafio, né, ir do começo ao fim do semestre com essa <b>empolgação</b> , não deixar eles desanimarem.	Eles são ... são muito <b>ativos</b> , eles são <b>inquietos</b> , e na verdade assim, <b>você precisa mantê-los... Sempre concentrados</b> essa concentração é a minha maior dificuldade em relação a eles.	A dificuldade é que da mesma forma que eles vêm muito <b>agitados</b> pra produzir vêm muito <b>agitados</b> pra lidar com as novas regras, tentar entender que aquilo também não é só uma aula de línguas também não é uma atividade por mais que seja uma brincadeira pra eles, mas ela tem um objetivo, então como a aula tem que ser sempre dinâmica então em alguns momentos eles perdem o limite entre o que é brincadeira e o que é realmente é a aprendizagem.

**Agitados, animados, empolgados, ativos, inquietos e motivação** foram palavras que ecoaram nas respostas dos três professores. As dificuldades acima relatadas são muito parecidas com às palavras relacionadas às vantagens de se lidar com esse público como os termos **motivação, animados, empolgados** que aparecem no quadro anterior.

Ao que parece os três professores entrevistados veem as dificuldades relatadas pela maioria dos professores de forma reduzida e muito parecidas com as vantagens. Os entrevistados parecem tentar usar essas características negativas como instrumentos facilitadores, como afirma o professor A: **“temos que usar isso ao nosso favor”** e o professor B **“você tem que mantê-los concentrados”**.

### 4.2.3 Como se configuram as aulas dos três entrevistados

#### 4.2.3.1 O planejamento

3 - Há alguma diferença no planejamento das aulas para esse público?		
Professor A	Professor B	Professor C
<p><b>Sim</b>, a gente tenta planejar as aulas um pouco <b>mais dinâmicas que tenha a ver comeles</b> com a parte <b>sinestésica</b>, também que eles gostam muito, nem sempre é possível porque a escola tem determinadas regras, conteúdos a serem cumpridos e a gente tem que seguir essa programação, mas geralmente nesse nível a gente consegue inserir alguma coisa ou outra <b>diferente</b>.</p>	<p><b>Sim</b>, há diferença, há diferença porque na verdade cada turma tem de ser analisada de forma <b>individualizada</b> e assim, procurando atender da melhor forma possível cada grupo né, claro que é impossível você atender individualmente, mas você <b>não pode dar a mesma aula</b> para todos os seus grupos você precisa de um <b>planejamento diferenciado...</b></p>	<p><b>Com certeza!</b> Aí principalmente, por essas questões que eu já mencionei, assim, <b>a idade</b>, a forma de lidar, que eles têm de é de estar saindo do fundamental I pro fundamental II, já gera muita diferença na forma de abordar também a aula...</p>

Os três professores foram unânimes em afirmar que planejam suas aulas de modo diferenciado, que levam em consideração a idade e o grau de maturidade desse público. Os entrevistados parecem ter ciência dos diferentes graus de desenvolvimento infantil e utilizam práticas diferentes para cada faixa etária. As expressões **que têm a ver com eles, diferenciado, a idade e individualizado**, que aparecem nas respostas dos três, exemplificam esse olhar diferenciado.

Observações quanto ao planejamento das aulas	
Professor B	Professor C
...Sempre que eu tenho <b>tempo livre</b> em coordenação eu leio muito a respeito de	...Para se trabalhar com o 6º ano você em que ter <b>um plano A, B, C, D e N até</b>

<p>atividades, é atividades extras, né, joguinhos e tudo então eu tenho aqueles da <b>carta na manga</b> né, então quando isso acontece eu já tenho aquelas atividades em mente, e assim, uma coisa que eles não gostam é a rotina é a mesmice, então você precisa fazer atividades diferentes com esses alunos sempre surpreendendo, se você surpreende o seu aluno ele já fica, ele já vem pra sua aula com aquela motivação, poxa, será o quê que vai acontecer hoje? então eu dou atividades de soletração, eu dou atividades de força eu dou atividades de que ele tem que usar o vocabulário que ele já aprendeu, dá pra improvisar um bingo, naquele momento ali que tá <b>sobrando dez minutos</b> da aula ou até mesmo trabalhar alguma musiquinha com eles, tem alguns sites que ajudam muito e no próprio YouTube tem alguns canais que a gente pode trabalhar. Então eu trabalho com eles essa parte.</p>	<p><b>o Z</b>, você tem que pensar porque muitas vezes os alunos chegam muito ou muito agitados ou agitados de menos e dependendo as vezes uma <b>tarefa que você planejou</b> pra uma aula inteira acaba em meia hora e uma tarefa que você <b>planejou para meia hora</b> dura a aula inteira, então você tem que sempre adaptar, sempre tem que ter a ideia e tentar o máximo possível que eu ... acho que essa é a pior parte, tentar ao máximo possível <b>controlar o seu tempo</b>.</p>
---	--

Os professores B e C acrescentam que precisam estar preparados caso ocorra algum imprevisto. Para essas ocasiões o professor B citou que tem sempre “**cartas na manga**”, ou seja, atividades extras, muitas delas lúdicas, para dar continuidade à aula, sempre surpreendendo e motivando, de acordo com o docente. Já o professor C assegura ter sempre **um plano “A, B, C, D, até Z”**.

Palavras relacionadas a **duração** de aula foram frequentes nas respostas dos professores. Vejo certa preocupação com o tempo da aula, talvez por uma cobrança da própria escola em ter determinados conteúdos trabalhados com os alunos. Almeida Filho (2008) relata que a preocupação com a totalidade de conteúdos ministrados

pode engessar o professor e a aula, principalmente, se tratando de crianças, que necessitam de diversão também, de ludicidade (GESELL, 1978).

#### 4.2.3.2 *Procedimentos considerados adequados para esse público:*

<b>4 - Quais atividades funcionam melhor com os alunos entre 11 e 12 anos?</b>		
<b>Professor A</b>	<b>Professor B</b>	<b>Professor C</b>
<p>Eles gostam muito de <b>jogos</b>, <b>dinâmicas</b>, é de ver <b>vídeos</b> que mostrem outras realidades da língua que estão aprendendo né tanto no <b>aspecto cultural interação</b> com outros colegas, eles gostam muito de afirmar de se afirmar quando eles aprendem alguma coisa ou conhecem alguém que fala a língua, então eles <b>se identificam</b>, é basicamente isso <b>joguinhos dinâmicas</b> e o conteúdo formal também, ... eles adoram tudo que seja de <b>lúdico</b>, de <b>movimento</b>, de de andar, de <b>jogar</b>, de correr, e pegam a palavra e nem que seja o colar a palavra no quadro e ver quem fez primeiro eles gostam disso né de <b>competir</b>, eles gostam de <b>música</b> também né, de <b>filme</b>, de <b>vídeo</b> é, é basicamente</p>	<p>Eles gostam muito de trabalhar com <b>material concreto</b> então as vezes uma situação que é as vezes pro professor é ... ah não isso é uma atividade é irrelevante e pra eles não é, então assim eu costumo trabalhar quando eu trabalho com nacionalidades eu gosto muito de trabalhar com a bandeirinha do país pra trabalhar o país e a nacionalidade com essas bandeirinhas a figura da bandeira do país você pode trabalhar em atividades, por exemplo você pode pedir pro aluno se apresentar como se fosse é nativo daquele país você pode trabalhar inclusive um <b>bingo</b> com eles e eu fiz esse bingo esse semestre e eles</p>	<p>Com certeza adoram criar <b>jogos</b>, eles adoram criar <b>jogos</b> e não gostam muito de escrever... Sim... atividades de <b>repetição</b>... É construção de textos, pra que eles possam ir praticando, <b>construção</b> que pode ser coletiva, <b>atividades colaborativas</b>, também , é trabalhar sempre em pares, correção de <b>pares</b>... É muito difícil eu deixar eles trabalhar sozinhos só quando exige, uma atividade que exige mais concentração, mas eu acho que uma atividade sempre em pares ou <b>colaborativas</b> até porque como eles têm muita energia...</p>

<p>isso...Ultimamente estou usando com eles é essas atividades que a gente pode fazer com celular...joguinhos com o uso da internet no celular, e eles gostam muito porque alia a <b>tecnologia</b>, o conteúdo e <b>a competição</b>.</p>	<p>adoraram... Ah, eu gosto muito de trabalhar com música, as <b>músicas</b> assim, principalmente se for uma <b>música</b> que chame atenção, que facilite a <b>memorização</b> eles gostam eles participam, outra coisa que ajuda hoje em dia é <b>material concreto</b> e também <b>vídeos</b> então assim o YouTube é um grande parceiro para o professor.</p>	
--	--	--

Nas três respostas destacam-se muitas atividades relacionadas ao lúdico e à interação. Os **jogos** são citados por todos os professores. **A música** e os **vídeos** aparecem nas respostas de dois participantes.

Gesell (1978) e Rocha (2008) respaldam a repetição das palavras **jogos** e **competição**, que ecoam nas respostas de todos os participantes, os teóricos afirmam que aos 11 – 12 anos as crianças estão em um período de afirmação e conhecimento próprio, saber que têm capacidade de ganhar as estimula a participar.

Os professores A e B citam a **música** e os **vídeos**. Esses elementos apresentam uma riqueza de possibilidades e podem facilitar o direcionamento da aula pelo professor, conforme defende Melo (2013).

O professor B afirma que as músicas devem ser de fácil memorização, ideia defendida por Rinaldi (2011) ao sugerir o uso de músicas com melodias harmônicas, com aliterações, relacionadas com o planejamento e que respeitam a faixa etária dos alunos e a filosofia da escola.

O professor B relata o uso de **material concreto** e o professor C a **construção colaborativa** de **textos** e **jogos**. Essas tarefas envolvem a confecção de algo palpável, incluem diferentes sentidos e têm mais significados para os alunos. Elas remetem ao ensino/aprendizado contextualizado, defendido por Vygotsky (1978) e a

fase das operações concretas, proposta por Piaget (1972) na qual estão inseridas as crianças entre 11 e 12 anos.

**Confecção de vídeos, jogos, celular, músicas e competição** são palavras presentes nos três depoimentos dados pelos professores e remetem à tecnologia. Infere-se então que os participantes buscam meios diversos para levar o conhecimento aos seus alunos e isso inclui as ferramentas tecnológicas atuais. Borges e Paiva (2011) também defendem essa prática e afirmam que o professor deve reconhecer o letramento digital como elemento essencial no processo de ensino.

O professor A destaca o uso de atividades que mostrem as **diferentes realidades e aspectos culturais** da língua que estão aprendendo. O docente defende que a abordagem para crianças deve abranger a cultura, ideia respaldada por Scaramucci, Leny e Rocha (2008).

A inserção da dimensão cultural no processo de ensino-aprendizagem de LEC possibilita o desenvolvimento integral do aprendiz, uma vez que o leva a inferir, indagar, compara, analisar, avaliar entre outros, a respeito da língua e da cultura de outros povos. Rocha (2008) ainda amplia mais o potencial da dimensão cultural ao afirmar que ela permite a formação de indivíduos com uma visão de mundo ampliada, fazendo com que eles sejam capazes de se integrar em uma sociedade globalizada de forma mais consciente e crítica. Esse processo de integração favorece o início de um pensamento crítico nos alunos e remete à ideia da educação como prática libertadora de Paulo Freire (1996).

#### 4.2.3.3 *Procedimentos não adequados para esse público:*

<b>5 - Quais atividades não são adequadas para trabalhar com essa faixa etária?</b>		
<b>Professor A</b>	<b>Professor B</b>	<b>Professor C</b>
Eles não gostam de coisa <b>muito repetitiva</b> muito <b>maçante</b> né, e eles adoram tudo que seja de lúdico, de movimento, de andar, de jogar, de correr, e pegam a palavra e nem que seja o colar a palavra no quadro e ver quem fez	Olha, o <b>professor</b> que dá aula para o 6º ano <b>tem que ser bem sensível</b> ao ponto de verificar o que é que eles conseguem produzir, porque se ele der uma tarefa que eles <b>não conseguem cumprir</b> eles	Atividades que exijam <b>muita complexidade</b> ou <b>muitas etapas</b> , uma coisa que <b>eu percebi</b> né, dando aulas pro J é que um comando por vez,

<p>primeiro eles gostam disso né de competir, eles gostam de música também né, de filme, de vídeo é, é basicamente isso... ultimamente estou usando com eles é essas atividades que a gente pode fazer com celular, o grande problema que tem é quando as condições externas não são favoráveis né não tem celular, a internet não funciona e aí <b>eles se frustram porque eles querem jogar</b>, basicamente isso, né, o que eu vejo que <b>não funciona muito com eles são os jogos mais antigos</b> que a gente fazia quando era criança, porque eles não veem muita lógica...</p>	<p>ficam desmotivados e acabam deixando de lado a credibilidade no professor então por exemplo, eu posso, eu percebi que eu posso trabalhar com 6º ano qualquer atividade desde que esteja <b>dentro do contexto dele</b>, eu cheguei a ter assim algumas experiências que não foram muito produtivas com relação a perguntas e respostas então perguntas e respostas você consegue motivar o 6º ano se você der perguntas e respostas que ele <b>tenha capacidade de responder...</b></p>	<p>porque essa ideia eu acho que eu já tentei, eu tentei, eu vi que deu muito errado. Ah! São 10 tarefas numa se você passar as 10 <b>de uma vez nenhuma se conclui</b>, então tem que ser um a um a um é a etapa, explicar por que e finalizar.</p>
--	--	--

De acordo com os professores, as **atividades repetitivas, complexas** e que envolvem **muitas etapas** não são adequadas para serem trabalhadas com crianças entre 11 e 12 anos. O professor B, volta a falar do planejamento e endossa que os docentes têm de ter a **sensibilidade** de propor atividades factíveis para os alunos dessa faixa etária. Tal afirmação demonstra a importância de o profissional conhecer as teorias sobre o desenvolvimento infantil de Piaget (1972), Gesell (1978), Vygotsky (1978) e refletir sobre elas e as suas práticas. Apresentar atividades difíceis e não adequadas para crianças que estão vendo uma língua estrangeira pela primeira vez, pode gerar problemas e desmotivar os alunos, afirma Rinaldi (2011).

O professor A faz uma ressalva: “[...] o que eu vejo que não funciona muito com eles são os jogos mais antigos que a gente fazia quando criança, porque eles não veem muita lógica”. Creio que ao falar de jogos que sejam condizentes com a realidade atual o professor A afirma a importância de se levar materiais relacionados

com o gosto das crianças e não somente às preferências dos adultos e dos professores.

#### 4.2.3.4 A oralidade em língua estrangeira

<b>6 - Como você trabalha a oralidade com seus alunos?</b>		
<b>Professor A</b>	<b>Professor B</b>	<b>Professor C</b>
<p><b>Tento fazer com que eles usem a língua</b> alvo. Cobrar todos os dias né, pedir, <b>estimular</b> e mostrar que eles sabem já muita coisa eles, vai muito da turma, tem turma que eu tive uma turma de 1B este semestre que já foi 1A e 1B que eles falam, duas turmas do mesmo nível um falava muito e assim não precisava de muito estímulo e cobrança e outra já não queria falar nada então não sei se é muito do professor ou se depende muito da turma do histórico da turma.</p>	<p>Se você trabalhar somente a <b>oralidade</b> ele não vai desenvolver a <b>escrita</b> e assim eu já fiz algumas experiências que eu introduzi o conteúdo somente oralmente e trabalhei a escrita posteriormente então não foi eficaz então o ideal é <b>trabalhar ambos concomitantemente</b>. que também é muito bacana é você colocar o nome nos objetos da sala quando você coloca o <b>nome nos objetos da sala</b> e eles ficam vendo aqueles nomes e geralmente eu coloco os alunos pra participar disso né então eles participam eles colam os nomes nos materiais de sala de aula então eles começam a identificar e aí o meu acordo com o aluno é aquela palavra que você aprendeu em inglês você não vai mais falar em português você vai falar em inglês então a gente vai tirando a língua materna <b>aos poucos e introduzindo a língua estrangeira</b> no cotidiano deles.</p>	<p>No início eu sempre deixo claro que <b>a aula ai ser na língua espanhola</b> desde o início eu já tento trabalhar isso com eles, pra pelo menos, irem já ir escutando a pronúncia e ir se adaptando. A medida é que vai passando, por exemplo: ah, já aprendeu a saudar, então ele tem que chegar e fazer a <b>saudação em sala</b>, em espanhol, já aprendeu a <b>falar frases simples</b>, ele já tem que falar em espanhol aquelas frases, e aí isso <b>vai aumentando</b> de acordo com o vocabulário que eles <b>vão adquirindo</b>.</p>



Os três professores utilizam a língua estrangeira em sala e procuram, primeiramente, criar ambientes propícios para a construção da aprendizagem e a participação dos alunos pois acreditam que a quantidade e qualidade de insumos apresentados na nova língua é muito importante.

Os professores deixam transparecer que buscam a criação de um ambiente de aproximação cultural dentro da aula, com estímulos visuais auditivos e orais. Isso faz com que a aula seja um momento de maior imersão no idioma, fato que remete às ideias da aculturação<sup>20</sup> defendidas por Schumann (1978) que afirma que o convívio, a troca de experiências e a valorização da nova língua, pode fazer surgir na criança o desejo de se tornar parte desse grupo, dessa nova cultura, assemelhar-se a ele (o grupo de aprendentes da sala de aula). O professor, neste caso, ajuda no processo produzindo atividades e ambientes que proporcionem sensibilização com estímulos em uma nova língua.

O uso da língua estrangeira, por parte dos alunos, ocorre aos poucos e algumas palavras presentes nas respostas dos entrevistados, como: **estímulos, aos poucos, introduzindo, adquirindo e aumentando** indicam esse processo gradativo.

Os professores são exigentes, mas fazem o processo ocorrer em um ambiente com estímulos que deixam os alunos a vontade e favorecem o aprendizado de vocabulários novos. O professor B afirma que sua sala, voltada para crianças, possui quadros, figuras e desenhos que remetam à língua alvo e que trabalha a escrita juntamente com a oralidade. Ele também cita quadros com perguntas em língua espanhola que o aluno pode e deve utilizar como: pedir permissão para sair, ir ao banheiro, repetir uma frase, explicar o que significa uma palavra etc.

O professor C afirma que, à medida que os alunos aprendem palavras e frases na língua espanhola, eles devem se comunicar usando aqueles novos comandos que aprenderam.

**“Ah! Já aprendeu a saudar, então ele tem que chegar e fazer a saudação em espanhol e aí vai aumentando de acordo com o vocabulário que eles vão adquirindo”. (Excerto da entrevista do professor C)**

---

<sup>20</sup> Aculturação pode ser definida como a busca por interação social e cultural com um novo e estar aberto psicologicamente para ele. O aprendiz, que vê os falantes de uma nova língua como um grupo a ser alcançado, que respeita e tenta seguir sua cultura e estilo de vida, ou seja que queira integrar-se culturalmente a este grupo social e busca proporcionar insumos ao seu redor para que isso ocorra, conforme defende Schumann (1978).

A colocação de nomes nos objetos e frases prontas em língua estrangeira foi citada pelos professores B e C. Eles afirmam que a visualização desses comandos e sua repetição pelos alunos favorece o ensino/aprendizagem.

**“também é muito bacana você colocar o nome nos objetos da sala, quando você coloca o nome nos objetos da sala eles ficam vendo aqueles nomes e geralmente eu coloco os alunos pra participar”.** (Excerto da entrevista do professor B).

Essa atitude encontra respaldo na teoria comportamental que foi base para métodos de ensino áudio-linguais predominantes na década de 1970 e 1980. A repetição de frases feitas, de vocábulos com fitas cassetes e até CDs de áudio foi muito popular.

É importante lembrar que muitos professores que ensinam idiomas tiveram contato com a teoria comportamental. Um de seus maiores representantes é Skinner (2003) que afirma que a aprendizagem é fruto da repetição e do reforço. O processo de ensino/aprendizagem de um novo idioma passaria pela satisfação que o aluno recebe ao aprender, assim, ensinar uma língua é ensinar a adquirir hábitos linguísticos automáticos e isso é feito através da repetição de estruturas básicas da língua (PAIVA, 2014, p. 21).

Não se quer aqui defender a teoria behaviorista, mas observar que os professores entrevistados usam artifícios diversos para ensinar para crianças de 11 anos, incluindo técnicas baseadas na teoria de Skinner (2003). Convém lembrar que o autor não levou em consideração aspectos culturais, sociais e tem seu método muito questionado, mas ele influenciou e continua influenciando o ensino de línguas, demonstrando também o quanto é complexo e variado o referencial teórico para justificar o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças.

O professor A faz uma interessante observação ao afirmar que o desenvolvimento da oralidade varia de turma para turma, conforme abaixo:

**“duas turmas do mesmo nível, uma falava muito e assim não precisava de muito estímulo e cobrança e outra já não queria falar nada, então não sei se é muito do professor ou se depende muito da turma, do histórico da turma”.** (Excerto da entrevista do professor A)

O planejamento parece ser o mesmo, mas duas turmas se comportam de maneiras opostas no quesito oralidade. Larsen-Freeman e Cameron (2008) defendem

que o professor, em suas aulas, não deve buscar algo prescritivo ou normativo que funciona com todas as turmas, mas sim “algo plausível ao próprio professor que é o conhecedor e experienciador maior da dinâmica em sua sala de aula”. Deve-se lembrar que a sala de aula é heterogênea, e não é necessário “centralizar em uma competência e sim no desenvolvimento de várias”, o desempenho é individual, conforme afirma (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 197-198).

#### 4.2.3.5 A questão da indisciplina

7- Como você lida com a indisciplina nesta faixa etária?		
Professor A	Professor B	Professor C
<p>Eu <b>não diria indisciplina</b> mas gera certo <b>ruído</b> que é o que a gente não está acostumado né, em língua estrangeira, eu não , sinceramente eu não sei muito disso porque <b>minha aula é bem zoada</b> como dizem eles, mas eles gostam, eles ficam <b>animados</b> daí você <b>tem que saber o limite</b> entre o que é indisciplina e o que é animação, né, mas eu acho que no geral eles respeitam, eu <b>não tenho muito problema</b> com indisciplina eu não sei se porque os nossos grupos são bem divididos né, mas uma técnica seria é <b>não deixá-los sem fazer nada</b>, porque se fica sem fazer nada é dá problema, porque eles não gostam de ficar sem fazer nada né <b>ocupá-los</b> o tempo inteiro, e quem já</p>	<p>É ... a indisciplina é uma coisa que realmente que atrapalha e assim, sempre tem aqueles alunos que são mais <b>agitados</b>, dão um pouco mais de trabalho, eu costumo realmente <b>marcar o lugar</b> desses alunos se eu vejo que eles estão inquietos porque terminaram eu dou uma <b>atividade extra</b> ou se eles estão inquietos porque eles não entenderam a atividade, ou seja, eles precisam, os alunos indisciplinados eu</p>	<p>Olha ... se alguém souber de alguma coisa, me fala por que eu não sei, como ... na verdade eu acho no início, infelizmente tem que <b>ser bem claro nas regras</b> e no início e ... como eles não, eles não têm essa diferenciação ainda, no que você está falando sério, você tem que ser um pouco <b>mais carrasco alí no início</b> você tem que estabelecer regras e <b>ser mais rígido</b> e com o tempo você vai conquistando e vai mostrando até o ponto onde vai, mas acabar com a indisciplina isso é um sonho (risos).</p>

terminou, sempre tem um mais espertinho que termina, tentar direcionar esse menino ou essa criança para tentar ajudar o outro que é um pouco mais lento e assim a dança dos pratos né a gente fica tentando salvar os pratos que ficam sem girar.	percebi que eles precisam de <b>mais atenção</b> mesmo do professor.	
---	--	--

Observa-se que as dificuldades dos professores que gostam de trabalhar com crianças são menores e menos complexas. Transparece a ideia de que elas são pertinentes à idade. O professor A, inclusive me corrigiu ao afirmar que não há indisciplina nos alunos de 11 e 12 anos “**mas sim um certo ruído que é o que a gente não está acostumado**”. Conforme ele próprio, suas aulas são “zoadas”, mas as crianças gostam, tal afirmação remete a brincadeiras e ao lúdico em geral, conforme destaca Rocha (2006), a criança ainda tem a necessidade de brincar e de se divertir. O professor faz com que os alunos fiquem à vontade, mas posteriormente diz que impõe limites entre o que é animação e o que é indisciplina. Afirmação compartilhada pelos professores B e C. Um bom professor, conforme as próprias crianças de 11 e 12 anos, deve ser **firme** e bem-humorado, como defende Gesell (1978, p. 129) em seus estudos. **Ser rígido, ser claro com as regras e impor limites** são termos que aparecem nas respostas dos três participantes.

Outro fator que chama atenção é o fato dos professores A e B considerarem que é importante não deixar as crianças ociosas, duas palavras exemplificam isso: **ocupá-las e atividades extras**.

#### 4.2.3.6 O livro didático

<b>8 - Você acha que o livro didático é importante?</b>		
<b>Professor A</b>	<b>Professor B</b>	<b>Professor C</b>
Ele é <b>um apoio</b> a mais para o professor, porque é quando você esgota essas possibilidades mais	Olha, a partir do momento que você tenha um acesso a uma	Eu acho que é <b>uma das ferramentas</b> porque o aluno, ele

<p>dinâmicas, o livro, ele te dá o suporte de fornecer um material a mais é ele te ajuda nesse sentido, também é uma questão mais estrutural você se organiza o curso o semestre isso assim é mais por uma falha do sistema pelo menos na escola em que trabalho, uma grande crítica que eu faço é que a escola não tem um currículo a próprio, a gente não tem um currículo, então essa falta de rito de uma linha a seguir sempre acaba levando a um material didático e o nosso, todo o nosso curso acaba sendo baseado nesse material, então assim, o livro é importante? <b>Sim, até porque os pais querem ter alguma coisa palpável,</b> mas para mim não seria a principal ferramenta, seria uma <b>ferramenta complementar.</b></p>	<p>internet de banda larga de qualidade e você tem acesso também a material impresso, na verdade o material impresso a gente precisa porque os meninos é, a assimilação deles é boa mas é muito imediatista então você precisa muito solidificar aquela informação então o livro <b>pode ser um suporte</b> que ajude ou pode se tornar também um empecilho o tudo depende do professor, então se você souber trabalhar e levar <b>o livro como material de apoio</b> ele pode se tornar dispensável então depende do público.</p>	<p>vai aprender muito com a parte sensorial só que pra ... como ele já, ele geralmente vem de uma escola que trabalha com o livro e ele precisa dessa organização eu vejo que o livro é <b>mais uma organização para tarefas</b> de casa pra que ele tenha uma ... ele tenha uma organização pessoal e não que a gente consiga dar aula só com o livro.</p>
---	--	---

Os três professores afirmaram que o livro não é essencial, foram usadas expressões como **ferramenta complementar, suporte, apoio, organizador de tarefas** que exemplificam essa afirmação. Mas cabe ressaltar que eles consideram uma ferramenta importante no auxílio ao professor e algo concreto (palpável) para os alunos e para os pais, mas o livro não direciona suas aulas e sim ajuda.

## 4.2.3.7 As tarefas de casa

9 - Você passa tarefas de casa?		
Professor A	Professor B	Professor C
<p><b>Geralmente sim,</b> passo atividades pra casa. Nesses níveis mais iniciais é um pouco mais raro, mas eu passo quando tem que <b>fazer pesquisa</b> alguma coisa assim ou alguma atividade mais <b>estrutural de gramática</b> eu passo.</p>	<p><b>Sim, sempre, sempre.</b> Sim passo atividades escritas e também esse semestre eu <b>introduzi as atividades orais</b> pra é criar o hábito de estudo então eu dizia por exemplo, estudem o alfabeto, eu fiz essa atividade com eles, o dever de casa hoje eu falei pra eles nós fazemos aquele contrato de início do semestre olha toda aula vai ter um dever de casa, aí quando eu introduzi o alfabeto eu falei olha o dever de casa de vocês é treinar o alfabeto eu mostrei <b>musiquinhas no YouTube</b> fiz com que eles anotassem a pronúncia.</p>	<p>Não, todas as vezes, mas eu <b>sempre procuro passar, mas coisas alcançáveis,</b> não ... não necessariamente a tarefa gramatical, mas a tarefa sempre que esteja com algo que passei seria algo para fixar. Passo sempre <b>atividades escritas</b> também.</p>

Todos os professores entrevistados afirmaram que passam tarefas para a casa, mas observa-se que são atividades condizentes com o que foi dito anteriormente sobre a idade dos alunos.

Há uma variação no estilo de atividades, pesquisas, estrutura gramatical, músicas, mas todas parecem seguir as mesmas especificidades que os professores trabalham em sala. O professor C enfatiza: “**coisas alcançáveis**”, o professor B exemplifica utilizando mais o lúdico “**uma musiquinha do alfabeto**” e o professor A afirma que utiliza exercícios “**estruturais de gramática**”. O professor A deixa transparecer que as atividades gramaticais são aliadas presentes nas tarefas de casa.

Creio que essas iniciativas favorecem e diversificam o aprendizado ao oferecer mais fontes de input para os alunos e a quantidade de insumos recebidos (*input*) tem peso considerável no processo de ensino/aprendizagem como ressalta Rinaldi (2011).

## 4.2.3.8 A questão da avaliação

10- Como é o processo avaliativo?		
Professor A	Professor B	Professor C
<p>Eu acho que a avaliação como um todo em qualquer grupo tem que ser pensada, <b>de acordo com os objetivos, a metodologia</b>, tudo que foi né ... tem que ser <b>condizente com a metodologia</b> de trabalho, a abordagem geral do professor também e eu considero que a gente tem que levar em conta é ... mais as atividades relacionadas a desempenho mesmo do ... do ... da língua alvo é ... é as, funções linguísticas <b>menos focado em metalinguagem</b>, né!? Com a língua pra fazer coisas porque eles estão em uma ... numa época que eles não querem muito é pensar sobre a língua, <b>eles querem agir na língua, eles querem fazer coisas</b>,</p>	<p>Bom, o processo avaliativo do 6º ano é um pouco <b>diferenciado</b> sim porque eu busco colocar os colocar os meninos pra fazerem as avaliações de forma mais <b>descontraída</b> né, não é aquela ... aquela coisa estanque de que hoje é avaliação, geralmente eu dou aula, uma hora de aula e depois é que eu dou a avaliação pra eles até mesmo quando eu vou dar uma avaliação mais complexa, a prova escrita, por exemplo, que vale mais pontos antes de começar a dar a avaliação pra eles né ... de entregar o instrumento avaliativo pra eles, eu procuro trabalhar um pouquinho a revisão de forma oral, fazer perguntas, perguntar se eles têm dúvidas, eu <b>me preocupo muito com o lado emocional e psicológico das crianças</b> e eu acho que isso faz a diferença porque quando eu acho que você não tem esse</p>	<p>Ah! Por exemplo, é em geral eu <b>não avalio</b> um aluno de ... do ... 6º ano <b>como eu avaliaria um de 9º</b> que ainda sejam iniciantes, é no sentido por exemplo, ah tem que saber tal competência se ele erra ainda alguma coisa eu vou vendo se aquele erro, ele é um erro que já vem persistindo ou se foi momentâneo, e foi momentâneo na hora da avaliação ou se ou se é momentâneo em geral não, eu <b>evito que a avaliação seja tão firme</b> quando seria com um aluno com ... com uma idade maior, não que ele não seja avaliado mas <b>a correção do erro é diferente</b>, assim, e mesmo que ele erre, muitas vezes tentar não reforçar: ah! cuidado como o erro! Pra que ele</p>

<p>eles querem aprender a pedir um prato, eles querem aprender a dizer nomes de coisas a se relacionar com o mundo, então seria mais nessa linha de, de, é <b>avaliar é a parte mais funcional da língua</b> em vez da metalinguagem que é o que a gente geralmente ... é ... está acostumando a ... a cobrar principalmente nas avaliações escritas acho que é isso basicamente assim como a classe deve ser <b>mais lúdica, mais é menos metalinguística</b>, com menos estrutura, a avaliação também deve caminhar para este rumo apesar de ser uma coisa mais complicada que a gente tem que ter mais trabalho pra ... pra elaborar, pra pensar o que seria mais interessante pra eles e mais consequente... mais de acordo com a</p>	<p>suporte de você <b>tranquilizá-los antes</b> de começar, muitos deles sentem dificuldades, eu consigo detectar principalmente isso, quando eu detecto eu vou aplicar a compreensão oral pra que eles estejam assim preparados com os ouvidos abertos... no momento quando falo que é avaliação então eles falam: - Professora, eu não tô entendendo nada, não tô conseguindo entender... Na verdade são exercícios que eles já fizeram antes, mas <b>o emocional acaba interferindo</b>, então assim, eu <b>procuro prepara-los psicologicamente, emocionalmente</b> pra fazeras avaliações ... é um baque pra eles ... mas quando eles começam a ficar mais acostumados com aqueles instrumentos que para eles é novidade, compreensão oral, prova oral, tudo isso é muito, fazer apresentação oral lá na frente, então assim eu procuro <b>tranquiliza-los isso é muito importante.</b></p>	<p><b>ao invés de falar se retraia</b>, então, assim, ah tá errado, corrijo, eu vou corrigindo no geral pra ver se ele vai ... vai pegando senão chamo a parte, mas acho que a avaliação não dá pra você não pode deixar de avaliar mas acho que <b>não pode ser uma cobrança tão grande quanto com um aluno que tem uma idade maior</b> senão acho que aí acaba desestimulando a aprendizagem da, não só a aprendizagem, até porque acho que nessa idade eles têm muita vergonha né, de falar ou...vergonha nenhuma ou vergonha demais então isso pode gerar no futuro que eles não, é parem aquelas correções que se você for fazer no meio seriam muitas ... é acaba que depois <b>ele acaba ficando com vergonha e não falam mais.</b></p>
---	--	--



metodologia adotada no final ... eu acho que é isso...		
--	--	--

Os três professores afirmam que fazem avaliações diferenciadas para esse público. O professor A enfatiza o uso de provas condizentes com a metodologia e os objetivos estabelecidos. Ele ressalta mais uma vez o lúdico e a importância de o processo ser significativo e ter a participação ativa dos alunos:

**“eles querem agir na língua, eles querem fazer coisas, eles querem aprender a pedir um prato, eles querem aprender a dizer nomes de coisas a se relacionar com o mundo”.** (Excerto da entrevista do professor A)

Uma avaliação com menos metalinguagem e estrutura gramatical, com mais ludicidade e condizente com o período de desenvolvimento que essas crianças estão.

Os professores B e C mostram um cuidado especial com o lado psicológico dos alunos. Algumas frases denotam isso:

Professor B	Professor C
[...] me preocupo muito com o lado emocional e psicológico das crianças[...]	[...] evito que a avaliação seja tão firme[...]
[...] o emocional acaba interferindo, procuro prepará-los psicologicamente, emocionalmente[...]	[...] ele acaba ficando com vergonha e não falam mais, não pode ser uma cobrança tão grande[...]

Uma das características, das crianças entre 11 e 12 anos, citadas anteriormente foi a desinibição, mas vale a pena ressaltar que os docentes não generalizam as características desse público. Um exemplo disso é o fato de os três participantes terem um cuidado com o lado emocional e fazer uma avaliação voltada para as especificidades psicológicas desse grupo.

As respostas dos participantes remetem ao filtro afetivo de Krashen (1985), embora não tenha sido citado. O filtro afetivo pode ser definido como um muro emocional que impede os alunos de receber por completo as informações da língua nova que estão aprendendo, quando há por parte do aluno insegurança, objeção, medo, ansiedade, vergonha, baixa autoestima ou falta de identificação cultural esse

muro é alto. Por outro lado, quando o aluno se identifica com o novo idioma, tem segurança, apresenta uma baixa ansiedade, tranquilidade, curiosidade, esse muro, ou filtro afetivo fica baixo, facilitando a aprendizagem. Cabe ao profissional de ensino proporcionar um ambiente que favoreça a diminuição ou inexistência desse muro.

Ao citar atividades lúdicas, descontraídas e um preparo emocional, os professores buscam diminuir o muro do filtro afetivo. A busca pela motivação, segurança e aumento da autoestima dos alunos pode facilitar o trabalho do primeiro professor de um idioma estrangeiro e de todos os outros que trabalhem com esses alunos em outros anos, pois cria uma consequência afetiva duradoura na relação idioma/aluno facilitando a aprendizagem.

11- Qual a importância da família no processo de ensino/aprendizagem?		
Professor A	Professor B	Professor C
<p>É... Essa <b>parceria</b> entre escola e família, né é uma tríade <b>escola família</b> e o aluno acho que <b>é essencial</b> para qualquer época da vida acadêmica do aluno da vida escolar <b>é o suporte</b> para eles depois aprenderem a caminharem sozinhos geralmente <b>os alunos que têm melhor rendimento</b> são os alunos que <b>o pai está mais</b></p>	<p>Eu acho que <b>a família é</b> assim <b>indispensável</b>, sempre que tem uma criança que tem dificuldade e tudo mais e que eu consigo me comunicar com a família e <b>peço pra família pra que nós formemos uma parceria</b> eu falo sempre pra família isso tem que existir uma parceria entre a escola e a família então as vezes a criança mente, fala que não tem dever de casa, então quando tem uma incidência muito grande de deveres de casa sem fazer eu me <b>comunico com a família</b> e quanto tem esse retorno da família a criança realmente recupera o conteúdo é é recupera a própria motivação porque conforme eles veem que eles não fazer o dever de casa eles começam a deixar de participar em sala de aula</p>	<p>Ah, <b>total</b>, porque assim eu via que <b>os pais</b>, mesmo, mesmo aqueles que não falavam espanhol, mas que estudavam com eles em casa, eles ficavam contando como era que <b>o pai estava ajudando</b>, que ensinava pro pai aí o pai me falava ah! Ele ensinou tal coisa, me ensinou tal palavra, então assim eu via que ele ficava mais empolgado mesmo que os pais não sabiam, mas quando</p>

<p><b>presente</b> né não é uma condição sino qua non mas é um geral.</p>	<p>então a partir do momento que eu consigo essa <b>parceria com a família</b> essa esse aprendizado flui de maneira muito melhor.</p>	<p>dava pelo menos importância pra aquela atividade.</p>
---	--	--

Os três professores entrevistados afirmam que a família é muito importante no processo de ensino/aprendizagem. O professor B a cita como **indispensável**, já o professor C qualifica essa importância como **total**. É interessante notar que palavras como **parceria, suporte e essencial** ecoam nas respostas e podem sintetizar bem essa relação.

Ao término das análises das entrevistas, focalizaremos agora nos dados gerados a partir das observações.

### 4.3 As observações

Foram observadas (APÊNDICE G) 10 aulas de um dos participantes das entrevistas, o professor C, escolhido pela disponibilidade de tempo e facilidade de locomoção para seu trabalho. As aulas foram para alunos de duas turmas de 1A com idades entre 11 e 12 anos nas segundas-feiras e quartas-feiras, às 8h30 e nas terças-feiras e quintas-feiras às 10h30 respectivamente.

#### 4.3.1 O ambiente

#### 4.3.2 A escola

As observações ocorreram no CIL localizado no Plano Piloto, Brasília, a escola possui turmas de inglês, espanhol e francês. É uma escola de fácil acesso, perto de uma parada de ônibus e está em uma área tranquila e residencial.

##### 4.3.2.1 A sala de aula

A sala de aula, utilizada pelo professor, é pintada com cores claras e não há ruído vindo do exterior, tem ar condicionado, ventilador, retroprojetor fixo no teto e cabem tranquilamente 20 alunos, que é o máximo permitido para um Centro de Línguas (CIL). É uma sala ambiente de cada professor que trabalha no seu turno. Ela é

adornada com cartazes com frases feitas, denominação de objetos e pôsteres que remetem à cultura de países de língua espanhola.

As carteiras sempre estavam colocadas em círculos, o que em minha opinião, aproximou o professor dos seus alunos e criou um ambiente mais aconchegante e participativo nas aulas. O fato de as salas apresentarem diversos quadros e figuras que remetem à língua espanhola também agrega um valor de imersão naquele período de tempo em que os alunos estão com o professor e o quadro de frases prontas é utilizado pelos alunos sempre que necessário e de forma espontânea.

### **4.3.3 As aulas**

Pude verificar que o professor era bastante acolhedor e simpático no início das aulas, tratava os alunos pelos nomes de forma carinhosa e respeitosa, perguntava como havia sido o fim de semana, o dia anterior e procurava primeiramente criar um clima naturalmente descontraído. Vi que os alunos se divertiam por estar ali aprendendo espanhol. A diversão é destacada por Cameron (2001) e Rinaldi (2011) como um fator muito importante no processo de ensino/aprendizagem de crianças, Rocha (2008) também defende que as aulas sejam divertidas ao afirmar que as crianças aprendem quando brincam e que o brincar, a diversão e o lúdico, também englobam o ensino e a aprendizagem.

No início de cada aula, o professor observado sempre tecia comentários do que foi visto na aula passada e o que seria visto na aula do dia, mas de forma natural, como se estivesse situando os alunos em sala, para aquele momento. O professor prepara um clima propício ao ensino/aprendizagem e estabelece um clima de confiança entre ele e os alunos. Essa ação é justificada, conforme afirma Almeida Filho (2008, p. 30), o “clima se refere metaforicamente à construção do ambiente distintivo em que vai se dar mais uma aula de língua estrangeira”. A confiança, reafirmada através de uma “rodada de prática com material já parcialmente conhecido”, visa reduzir o filtro afetivo. De acordo com o autor, o professor faz isso para minimizar possíveis problemas de ansiedade, timidez, cansaço, motivação insuficiente, falta de identificação entre outros.

#### **4.3.4 A oralidade**

Na minha opinião, há uma valorização perceptível da oralidade. O professor fala somente em língua estrangeira, há um ambiente preparado para o estímulo dessa língua, existe um incentivo à interação e a participação dos alunos. Há uma valorização do uso da língua oral em detrimento da gramática, conforme defende Almeida Filho (2011). Simone Rinaldi (2011) também defende essa prática ao destacar que o professor deve primeiramente falar tudo em espanhol e abordar aspectos presentes no mundo da criança, sua casa, família, brinquedos, passatempos entre outros. Ao usar temas da realidade do estudante ele aproxima a língua estrangeira da cultura do próprio aprendiz.

Durante as observações das aulas pude notar que o professor explanava suas ideias de forma pausada e cadenciada. O professor circulava entre as mesas e tinha uma presença central durante às explicações. Ele estava sempre próximo aos alunos e utilizava muitas expressões faciais e até mímicas para realçar as explicações e os diálogos.

Os textos, exercícios ou as explicações escritas eram sempre lidas pelos alunos, mediante pedido aleatório do professor, fazendo com que todos prestassem atenção ao que estava sendo trabalhado. O docente afirma que isso ajuda a manter a atenção do aluno focada durante a aula. O professor usa palavras de incentivo e motivação aos alunos que leram o texto, destacando o esforço deles durante a prática.

Essa ação encontra respaldo, de acordo com a teoria do desenvolvimento de Gesell (1978), na faixa de idade em que essas crianças se encontram, entre os 11 e 12 anos é difícil para elas manter a concentração em qualquer atividade por muito tempo, agindo assim o professor busca manter a atenção e ainda faz com que todos participem.

Todos os alunos que faziam algum pedido ao professor, deviam fazê-lo na língua que estavam aprendendo, nas observações isso parecia natural e sem nenhum tipo de contrariedade ou dificuldade por parte dos alunos.

#### **4.3.5 Atividades durante as aulas**

Concordo com a descrição feita pelos professores quanto às características dos alunos dessa faixa etária. Nas aulas que eu observei, havia muito ruído, conversa e as crianças realmente se movimentam muito. Elas parecem que necessitam de

atenção contínua do professor, que estava sempre presente em sala de aula, sempre supervisionando as atividades.

Alguns alunos ainda tratavam o professor como “tio”, fato que não causava estranhamento nenhum ao docente, que explicava e tirava as dúvidas dos alunos pacientemente.

Vejo a importância da formação adequada para o profissional, Rinaldi (2011) destaca que o professor deve estudar e ter uma formação adequada para poder reconhecer as fases do desenvolvimento infantil e as atividades propícias a cada uma das faixas etárias. Rocha (2008) também afirma que o ensino deve ser adequado aos anseios e às características das crianças.

Durante as observações, foram feitas duas tarefas que levaram mais tempo por parte dos alunos. A primeira foi detalhar como era sua moradia, com as partes da casa e os objetos que se encontram em cada uma, a segunda foi a confecção de uma nova letra para uma música já existente. Essas tarefas foram feitas em pares ou grupos pequenos e contavam com a participação, sempre muito ruidosa e agitada, de todos. Notei que os meninos preferem fazer grupos entre si, o mesmo ocorrendo com as meninas. Pude confirmar que o professor não passa todas as etapas do trabalho de uma vez, até porque os alunos faziam muitas perguntas várias vezes, mesmo o professor explicando devagar e passo-a-passo, na minha opinião.

Cada uma das atividades levou três aulas para serem concretizadas e estavam ligadas ao conteúdo linguístico que deveria ser visto pelos alunos naquele semestre: vocabulário relativo à casa, pronomes e adjetivos.

Na confecção das tarefas os alunos solicitavam a presença do professor constantemente, seja para tirar dúvidas ou para mostrar o que já havia sido feito, parecia ser uma necessidade de as crianças receberem elogios, mais uma vez o docente sempre estava presente.

O professor utilizou músicas em três aulas. Possuíam letras simples, uma vinha com lacunas para completar e as outras só para cantar. As músicas eram relacionadas aos temas da aula e pude notar que os alunos se divertiam muito cantando.

Ao final das aulas, o professor fazia um pequeno resumo do que trabalharam em classe naquele dia e lembrava a tarefa que deveria ser feita ou terminada em casa.

#### **4.3.6 Observações finais**

Ao observar as aulas pude ter um conhecimento mais próximo da realidade dos professores, comparar com as entrevistas e chegar as seguintes conclusões:

- A língua estrangeira é usada todo o tempo pelo professor e a sala de aula é preparada e ambientada para isso.
- O professor usa muito o lado emocional e afetivo no tratamento com as crianças.
- As atividades são em pares ou grupos e tem um objetivo concreto, envolvem a confecção ou construção de algo maior, o ensino por tarefas.
- O docente busca manter um ambiente calmo. Ele está sempre supervisionando e é firme quando é necessário chamar a atenção de algum aluno.
- As explicações são detalhadas, mas curtas e são repetidas continuamente pelo professor.
- Existe animação, ruído, conversas, movimentação, mas tudo isso faz parte da aula e o professor tenta usar essas características ao seu favor.

#### **4.4 Triangulação de dados**

Faremos agora uma triangulação de alguns dados que se sobressaíram nas análises dos questionários, das entrevistas e das observações sobre os seguintes assuntos:

A visão dos professores quanto às características dos alunos de 11 e 12 anos.

As práticas dos docentes que declaram preferência para trabalhar com esse público.

A comparação da formação dos professores participantes.

Para começar abordaremos a caracterização dos alunos entre 11 e 12 anos, feita pelos 30 professores que participaram dos questionários, comparando com a realizada pelos 3 professores que participaram das entrevistas.

Destacamos em azul os aspectos positivos e em vermelho os negativos.

Os professores que participaram dos questionários caracterizaram aspectos positivos e negativos dos alunos de 11 e 12 anos, de maneira bem distinta e clara, conforme se observa no quadro abaixo:

### Quadro 13 - Caracterização dos alunos 11/12 anos feita pelos 30 professores



Aspectos positivos

- Participativos
- Alegres
- Interessados
- Motivados



Aspectos negativos

- Conversadores
- Imaturos
- Indisciplinados
- Desatentos
- Tímidos
- Inseguros

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já, os professores que participaram das entrevistas, que declaram preferência para trabalhar com esse público, caracterizaram os alunos de 11 e 12 anos da seguinte forma:

### Quadro 14 - Caracterização dos alunos de 11 e 12 anos feitas no questionário



Aspectos positivos

- Empolgados
- Animados
- Motivados
- Fáceis de lidar
- Apresentam grande potencial



Aspectos negativos

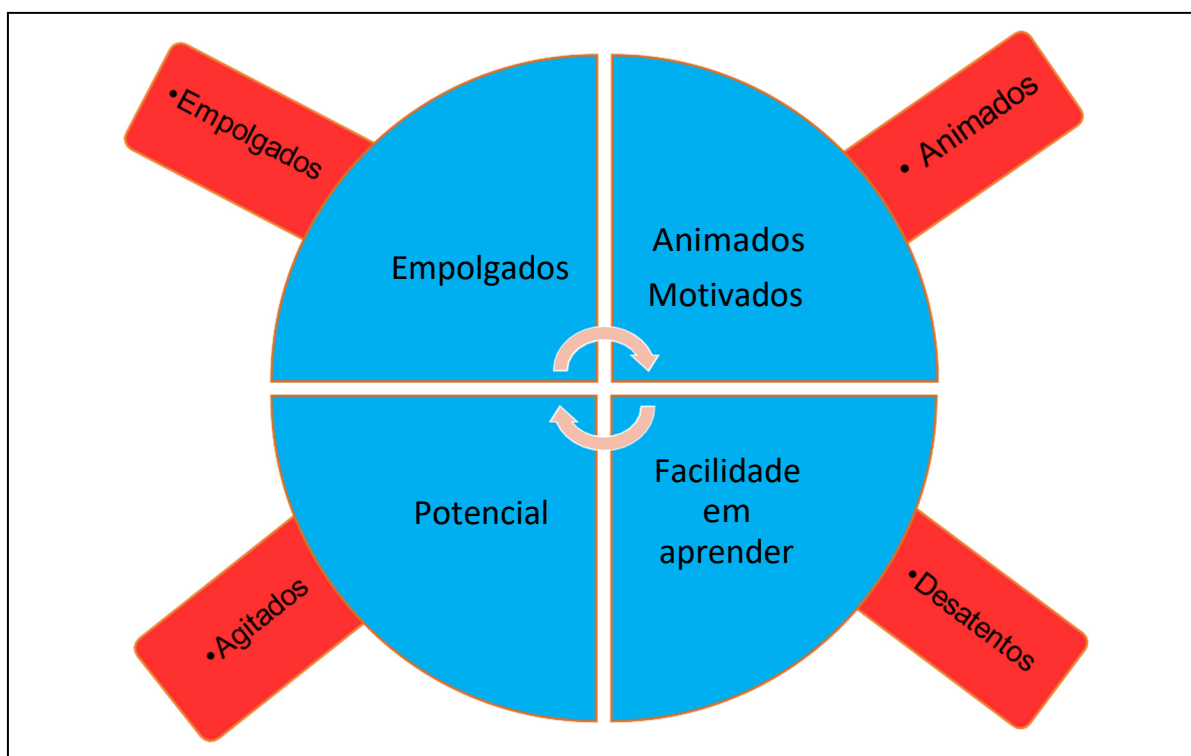
- Empolgados
- Animados
- Agitados
- Motivados
- Desatentos

Fonte: Elaborado pelo autor.



Observamos que na caracterização dos participantes entrevistados, as crianças de 11 e 12 anos têm aspectos positivos e os negativos muito parecidos. Os professores veem as dificuldades relatadas de forma reduzida, em comparação ao grupo do questionário, e muito parecidas com as vantagens.

**Quadro 15 – Capacidade facilitadora para o processo de ensino/aprendizagem.**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os aspectos positivos se sobrepõem aos negativos e parecem unir-se fazendo um conjunto de características, que os professores entrevistados sabem usar a favor do processo de ensino/aprendizagem, para direcionar suas prática pedagógicas, transformando as dificuldades em potencialidades, em uma caracterização geral da faixa etária guiada pelo conhecimento de práticas condizentes com o grau de desenvolvimento biológico e psicológico dos alunos.

As características citadas pelos professores que declaram preferência para trabalhar com alunos iniciantes com idade de 11 e 12 anos encontram respaldo em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, como as que constam no referencial teórico deste estudo, principalmente com Gesell (1978), Piaget (1972) e Vygotsky (1978). As práticas em comum citadas pelos docentes também se justificam em estudos recentes da Linguística Aplicada como Basso (2008), Rinaldi (2006) e Tonelli

(2010); e, principalmente, nos princípios do ensino de LEC defendidos por Rocha (2006, p. 269) destacados a seguir:

- Propósito real para uso da LE.
- Tempo suficiente para essa aprendizagem.
- Insumo variado e significativo.
- Oportunidades para a prática e uso da LE.
- Promoção de um ambiente descontraído.
- Proporcionar conhecimento de relações sociais e culturais.
- Desenvolvimento da competência cultural.
- A avaliação deve ser de natureza formativa e processual.
- Minimização da tensão.

Podemos verificar também a diferença na formação dos 30 docentes que participaram dos questionários (lado esquerdo, em vermelho) em relação aos três que foram entrevistados (lado direito em azul) e declaram preferência em trabalhar com crianças:

**Quadro 16 - Diferenças entre os professores participantes**

<b>PROFESSORES PARTICIPANTES DOS QUESTIONÁRIOS (30)</b>	<b>PROFESSORES PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS (3)</b>
Apenas 30% têm algum tipo de formação específica para trabalhar com crianças	Todos possuem mais de um curso superior ou técnico e especializações
Quase a metade dos professores nunca trabalhou com crianças do Ensino Fundamental I	Todos já trabalharam com crianças do Ensino Fundamental I anteriormente
Mais de 2/3 considera que os alunos de 11 e 12 anos têm a mesma maturidade que os de 13, 14 ou 15 anos.	Planejam as aulas de maneira específica para seus alunos de 11 e 12 anos
Quase a metade (46%) coloca em último lugar em sua preferência, lecionar para alunos de 11 e 12 anos	Todos declaram preferência para trabalhar com alunos iniciantes de 11 e 12 anos.
90% gostaria de receber algum curso com técnicas, especialmente voltadas para crianças de 11 e 12 anos.	Gostam de estudar e procuram sempre estar atualizados através de cursos, oficinas, encontros, especializações
<b>Cursos de formação continuada</b>	

Elaborado pelo autor.

Na triangulação de dados, verifica-se que os participantes da pesquisa têm visões diferentes quanto à faixa etária de 11 e 12 anos, no que se refere à caracterização desses alunos e às práticas pedagógicas que são utilizadas para esse público. Observa-se também que a formação dos três professores que declaram preferência em trabalhar com crianças de 11 e 12 anos é diferenciada, voltada também para a Pedagogia e conhecimentos da Linguística Aplicada para o ensino de língua estrangeira para crianças. Esses professores também gostam e mantêm o hábito de continuar estudando.

#### 4.5 Síntese do capítulo

Neste capítulo buscou-se analisar as informações obtidas através dos instrumentos de geração de dados sob a ótica do referencial teórico apresentado, focalizando as perguntas de pesquisa propostas no início do trabalho:

A **primeira parte** buscou responder ao primeiro questionamento de pesquisa, relatou as dificuldades que 30 professores de língua espanhola encontram ao trabalhar com crianças de 11 e 12 anos, sendo organizada da seguinte forma:

1º A formação e a experiência dos docentes.

2º As dificuldades relatadas pelos docentes ao lidar com essa faixa etária.

3º Buscou promover reflexões junto aos professores quanto aos seus conhecimentos em relação ao ensino infantil.

A **segunda parte** buscou responder ao segundo questionamento da pesquisa, analisou como se configuram as aulas de 03 professores que declararam preferência por trabalhar com alunos de 11 e 12 anos, para tal usou-se dados das entrevistas e das observações, sendo dividida em três blocos que procuraram analisar:

1º A formação e a experiência desses três docentes.

2º A caracterização dessa faixa etária feita pelos três entrevistados.

3º A configuração das aulas desses profissionais (planejamento, técnicas etc.).

Ao final foi feita uma triangulação dos dados de forma a responder às duas perguntas de pesquisa e chegar às **considerações finais**.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta análise buscou respostas para dois questionamentos iniciais: identificar as dificuldades que os professores têm ao trabalhar com crianças de 11 a 12 anos e configurar as práticas dos professores ao lidar com essa faixa etária.

### **5.1 As dificuldades ao trabalhar com crianças.**

No início da análise, em resposta à primeira pergunta de pesquisa, pudemos verificar que as dificuldades apresentadas pelos professores estão muito voltadas para aspectos comportamentais dos estudantes. A falta de maturidade, a agitação, a conversa em excesso, a indisciplina, a falta de concentração entre outras, foram as dificuldades mais citadas pelos professores.

Entendo que o professor deve saber identificar e reconhecer essas características como algo inerente ao período de desenvolvimento biológico e psicológico das crianças e tentar utilizar esses conhecimentos em favor do processo de ensino/aprendizagem.

A solução para essas dificuldades pode estar primeiramente no estudo e conhecimento das teorias do desenvolvimento infantil, como as de Gesell (1978), Piaget (1972) e Vygotsky (1978) e posteriormente, em estudos mais recentes no campo da linguística aplicada, voltados para a educação de crianças, como Rinaldi (2006, 2011); Rocha (2008); Silva (2010); Tonelli (2010, 2017) entre outros. Esses últimos teóricos convergem para a necessidade de uma formação mais adequada para o professor de idiomas que trabalha com crianças, formação que mescle conhecimentos da pedagogia e da linguística aplicada atual, como afirma Rinaldi (2011), que cita algumas ideias para acrescentar à formação do professor na esfera da habilitação para séries iniciais, o que não é o nosso caso, pois o foco desta dissertação são as crianças entre 11 e 12 anos, mas podem ajudar também o professor que trabalha com crianças mais velhas. Ela acrescentaria disciplinas voltadas para o ensino de LEC nas universidades ou a criação de cursos específicos de formação continuada, por exemplo, uma pós-graduação.

Penso que diante da inexistência de cursos, cabe ao professor, dentro de uma visão autônoma e reflexiva, como ressalta Almeida Filho (2008), buscar materiais sobre a educação infantil que supram a necessidade urgente de um referencial teórico

e prático que possibilite acesso às pesquisas disseminadas nesse contexto, ideia também defendida por Rocha (2010); Silva (2010) e Tonelli (2017).

Na segunda parte da análise, procuramos configurar as aulas de professores que gostam de trabalhar com alunos entre 11 e 12 anos, para tanto, entrevistamos e observamos as classes de três docentes.

## 5.2 Como se configuram as aulas

Observou-se que os entrevistados têm conhecimento das fases do desenvolvimento infantil e usam práticas específicas e diversificadas em suas aulas para esse público. Os professores se apropriam desse saber para utilizá-lo no planejamento, na escolha de materiais, durante e após as aulas para um melhor rendimento dos estudantes. Seguem abaixo alguns aspectos, relacionados aos professores, destacados nas entrevistas e observações:

- Buscam formação continuada.
- Conhecem e utilizam ferramentas tecnológicas atuais.
- Reconhecem aspectos positivos e negativos de se trabalhar com alunos entre 11 e 12 anos, mas os encaram de maneira natural e os usam ao seu favor no processo de ensino aprendizagem.
- Planejam as aulas de forma diferenciada para esse público.
- Direccionam os procedimentos para atividades lúdicas, significativas, sinestésicas, colaborativas e divertidas para os alunos.
- Realizam atividades em pares ou grupos que envolvem ensino por tarefas.
- Não utilizam atividades complexas, em muitas etapas ou repetitivas.
- Usam somente a língua estrangeira em sala e exigem gradativamente que os alunos façam o mesmo.
- Preparam um ambiente propício ao uso do idioma aprendido.
- Utilizam aspectos culturais e valorizam a comunicação.
- O livro é mais uma ferramenta e não direciona as aulas.
- Passam tarefas para casa, inclusive exercícios gramaticais.
- O processo avaliativo é condizente com a faixa etária. Há uma preocupação com aspectos psicológicos.
- A família faz parte do processo de ensino/aprendizagem.

Embora esses professores não afirmem que sigam um modelo teórico ou metodológico pré-determinado, suas ações são muito parecidas com os princípios do ensino de LEC defendidos por pesquisadores que trabalham com crianças, como Rinaldi (2011), Rocha (2010), Tonelli (2017) entre outros.

Devido à diversificação e à complexidade das ações dos três professores entrevistados, penso que uma só teoria ou abordagem não seria suficiente para configurar ou explicar as diversas práticas, técnicas e saberes utilizados. Identifica-se uma complexidade de abordagens, de ações e práticas que encontram respaldo em diversas teorias de ensino/aprendizagem relacionadas ao desenvolvimento infantil e à Linguística Aplicada.

Paiva e Nascimento (2009) afirmam que as abordagens atualmente em uso não contemplam a complexidade do processo de ensino/aprendizagem e de aquisição de segunda língua. Não há uma fórmula mágica que generalize o ensino para a faixa entre 11 e 12 anos, mas sim um complexo número de variáveis. Ela defende o reconhecimento de uma nova abordagem no ensino de línguas, que embasaria teoricamente as ações desses professores, a abordagem complexa que não objetivaria algo prescritivo ou normativo, mas sim um referencial, algo próprio ao professor direcionador do processo de ensino/aprendizado.

As observações sobre as práticas dos três professores entrevistados e os princípios do ensino de LEC citados por Rocha (2010) encontram justificativa nos preceitos propostos por Borges e Paiva (2011) de uma perspectiva complexa no ensino de línguas.

As aulas desses três professores possuem elementos relacionados à fatores biológicos e psicológicos das teorias do desenvolvimento infantil e às teorias modernas da Linguística Aplicada voltada para o ensino de crianças. As práticas desses profissionais são complexas e destacam um coeficiente comum neste estudo. A importância da reflexão, do conhecimento e de estudos contínuos por parte do professor.

### **5.3 Limitações da pesquisa**

Os entraves burocráticos causaram atraso e limitações na coleta dos dados. Inicialmente pensou-se na participação direta de todos os dezesseis CIL, mas devido a dificuldades demora e burocracia reduziu-se o número de participantes para sete

escolas. Ainda assim, buscou-se diferenciar as regiões dos participantes. Mesmo após conseguir permissão nas regionais de ensino, foi necessário ir às escolas ao menos três vezes somente para iniciar da pesquisa. A primeira para entregar a autorização e marcar horário com o coordenador. A segunda para falar com o coordenador e se possível com os professores, a terceira para recolher as assinaturas do TCLE.

#### **5.4 Sugestões para pesquisas futuras**

Este estudo, que somente foi possível graças à gentileza e participação ativa dos professores, proporcionou um maior conhecimento do processo de desenvolvimento biológico e psicológico das crianças e das teorias da Linguística Aplicada voltadas para o ensino de LEC.

Os objetivos dessa pesquisa focalizaram o público infantil entre 11 e 12 anos, mas penso que há um campo abrangente a ser trabalhado no processo de ensino/aprendizagem, como por exemplo:

- práticas didáticas específicas para trabalhar com essa faixa etária;
- pesquisas sobre outras idades, principalmente no início da adolescência, que poderiam dar continuidade a este estudo.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**. ed. comemorativa (20 anos) rev. e ampl. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. Papyrus, 1995.
- BASSO, E. A. **A construção social das competências do professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de letras em estudo**. 2001. 503 f. 2v. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 2001.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.
- BEAUCHAMP, T. L.; CHILDRESS, J. F. **Princípios de Ética Biomédica**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BORGES E. F. G.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa no ensino de línguas. **Linguagem de Ensino**, Pelotas, v. 14 n. 2, p. 337-356, jul./dez. 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**: seção 1 Brasília, DF, p. 1, 8 ago. 2005.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1 Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.
- BROWN, D. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Pearson Education 2001.
- CAMERON, L. **The complex dynamics of language use on tasks**. 2008. Disponível em: [http://www.education.leeds.ac.uk/research/ljc\\_complang.pdf](http://www.education.leeds.ac.uk/research/ljc_complang.pdf). Acesso: 12 mar. 2019.

CAMERON, L. **Teaching English to young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CANTERO, F. J. Complejidad y competencia comunicativa. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 71-87. 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COOK, G. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

CONCEIÇÃO, M. P. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)**. 1999. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage Publications, 1998.

FIGUEIRA, C. D. S. **Crianças Alfabetizadas Aprendendo Língua Estrangeira**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESELL, A. **O jovem dos 10 aos 16 anos**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1978.

HELB. História do Ensino de Línguas no Brasil. **Criação do Centro Interescolar de Línguas em Brasília (CIL)**. [2019]. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1120-1975/237-criacao-do-centro-interescolar-de-linguas-em-brasilia-cil>  
[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=202](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=202): **(história dos CILS**, artigo). Acesso: 23 jan. 2019. 9:23.

HYMES, D.H. On Communicative Competence (1972). *In*: BRUMFT, C. J.; JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1980.

JOHNSTONE, R. **Addressing “The Age factor”**: Some Implications for Language Policy. Guide for the development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Strasbourg: Council of Europe/DGIV, 2002.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, RUBERVAL F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: Por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2013.

KANSO, M. A. Teoria da Complexidade: o que é isso? **Hyescience**, 26 jan. 2015. Disponível em: <https://hypescience.com/teoria-da-complexidade-o-que-e-isso/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon, 1988.

KRASHEN, S. D. Case Histories and the Comprehension Hypothesis. **TESOL Journal**, v. 8, n. 1, p. 1-16, June 2014. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/content/articles/skrashen\\_case\\_histories.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/skrashen_case_histories.pdf). Acesso em: 12 abr. 2019.

LAMENDELLA, J. T. The Neurofunctional Basis of Pattern Practice. **TESOL Quarterly**, v. 13, n. 1, 1979.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complex Science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and Applied linguistics**. Oxford: University Press, 2008.

LINDGREN-ALVES, J. A. **A década das conferências**. 2. ed. Brasília, DF: Fundação Alexandre Gusmão, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, R. H.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MELO, Francis Aragão. **O uso do lúdico como atividade significativa no ensino-aprendizagem do espanhol como LE no ciclo juvenil**. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. esp., p. 329-228, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NUNES, T. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Educ. Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, dez. 1990. Disponível em:

[http://educa.fcc.or.br/scielo.php?pid=S0102-46981880000200004&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.or.br/scielo.php?pid=S0102-46981880000200004&script=sci_arttext). Acesso em: 18 nov. 2018.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. modelo de aculturação. *In*: PAIVA, V. L. M. O. (org.) **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 51-64.

PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (org.). **Sistemas Adaptativos Complexos. Língua(gem) e Aprendizagem**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2009.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no Ofício do Professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. 2. ed., Rio de Janeiro: 1972.

PIZZOLATO, C. E. **Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade**. 1995. 259 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 1995.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. E. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, R. C. G. e ROSELLI, B. R., **O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. *In*: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades. Reflexões para professores e formadores**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2008.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RINALDI, S. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

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

RINALDI, S. Formación de profesores de español a niños – una experiencia. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 10, p. 272-288, dez. 2012.

RINALDI, S. Como as crianças aprendem e se desenvolvem: alguns conhecimentos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. **Folio Revista de Letras**, Revista Vertentes e Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 279-298, 2014.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades. Reflexões para professores e formadores**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2008.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A; SILVA, K. A. S. (org.) **Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2010.

ROCHEBOIS, C. B. Ensinar uma língua estrangeira às crianças: Savoir-faire, Savoir-dire. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 285-296, 2013.

SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, P. L.; ROCHA, C. H. **A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas**. In: Rocha, C.H; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2008.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo desingn para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHWANDT, T.A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHÜKLENK, U. Introdução à ética na pesquisa. In: DINIZ, D., GUILHEM, D.; SCHÜKLENK, U. (ed.). **Ética na pesquisa**: experiência de treinamento em países sul-africanos. Brasília: Editora da UnB, 2005. p. 31-44.

SCHUMANN, J. H. The acculturation Model for Second-Language Acquisition. In: GINGRAS, R. C (org.). **Second-Language Acquisition & Foreign Language Teachinf**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978.

SCHÜTZ, R. A idade e o Aprendizado de Línguas. **English Made in Brazil**. 3 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk.com.br/sk-apre2.html>. Acesso em: 12 maio 2019.

SILVA, K. A. da **“Espelho, Espelho Meu! Que tipo de Professor de Língua(S) serei Eu?” - Crenças e Aglomerados de Crenças de Alunos Ingressantes em Letras (Inglês)** In: Alvarez M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). **Perspectivas da Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 203-244.

SILVA, V. R. Os desafios do professor da educação bilíngue infantil. *In*: ROCHA, CLÁUDIA H.; TONELLI, J. R. A; SILVA, K. A. S. (org.). **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2010.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**, Tradução João Carlos Todorov. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1995.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (org.). **O ensino e formação de professores de Línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba, PR: Editora Appris, 2017.

VAN LIER, Leo. **The classroom and the language learner**. London; New York: Longman, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *itch*. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1991.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

## APÊNDICE A - TCLE

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa: **COMO SE CONFIGURAM AS PRÁTICAS DE ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS DE 11 E 12 ANOS.**

Sob a responsabilidade do pesquisador Keller Nonato Fernandes da Silva e a orientação da Dra. Aline Fonseca de Oliveira. Esta pesquisa faz parte do projeto de pesquisa do Grupo: Letras - Mirando Horizontes da pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras (IL).

Para iniciar a pesquisa serão necessários alguns dados para traçar um panorama atual do ensino de língua espanhola no Distrito Federal. Queremos também conhecer a formação dos professores que atuam na área e principalmente algumas peculiaridades dos profissionais que trabalham com alunos que estão iniciando o Ensino Fundamental II.

Os objetivos posteriores da pesquisa são analisar a abordagem dos professores de língua espanhola para crianças da antiga 5ª série, atual 6º ano. Caracterizar as práticas consideradas exitosas no ensino desta faixa etária, dos 11 aos 12 anos. E por último descrever elementos essenciais ao ensino aprendizagem que facilitem a interação e a aquisição desse público dentro do ambiente escolar.

Serão observadas também algumas aulas de língua espanhola, de uma professora específica, que se voluntariou para a pesquisa.

Estamos disponíveis para prestar todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder ou participar de qualquer procedimento, qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em dissertação de mestrado, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: 61 98177-1849 (Keller) ou envie e-mail para lec.unb@gmail.com.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor (a). E-mail \_\_\_\_\_

Nome / assinatura: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Brasília, \_\_\_\_ de agosto de 2018.

## APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA  
MESTRANDO: Keller Nonato Fernandes da Silva  
Orientadora: Professora Doutora Aline Fonseca de Oliveira.

- 1- Qual sua formação?
- 2- Gosta de trabalhar com crianças do 6º ano que estão vendo espanhol pela primeira vez? Por quê?
- 3- Quais as vantagens e as dificuldades em se trabalhar com uma criança do 6º ano?
- 4- Quais conhecimentos um professor deve possuir para trabalhar com esse público?
- 5- Deve haver uma sensibilização ou o ensino para esse público pode ser mais complexo?
- 6- Você acha que o livro é necessário?
- 7- O que é mais importante no 6º ano, oralidade ou escrita?
- 8- De que maneira você estimula/motiva seus alunos?
- 9- Como é o planejamento de suas aulas? Há diferença para os 7º 8º e 9º anos?
- 10- O que um professor de idiomas do 6º deve considerar ao planejar suas aulas?
- 11- O que ele não pode fazer em um planejamento de aulas?
- 12- Qual a importância do lúdico e quais atividades lúdicas você utiliza?
- 13- Como cativar a atenção dos alunos do 6º ano, para que não haja indisciplina?
- 14- Você passa tarefas para casa?
- 15- Você passa atividades escritas?
- 16 – O que você faz quando a aula muda de foco? Foge do planejado?
- 17- Como fazer com que eles usem a língua alvo em classe?
- 18- Você tem apoio da coordenação e da direção para praticar suas atividades?
- 19- Quais os momentos mais marcantes para os alunos no ensino de uma LE?
- 20- Quais tarefas você considera ideais para utilizar com o 6º ano? Justifique.
- 21- Quais tarefas não funcionam com esta série? Justifique.
- 22 – Quais tarefas os alunos mais gostam de fazer?
- 23 – Quais eles não gostam?
- 24- Qual a importância da família no processo de ensino- aprendizagem?
- 25- Que fatores externos influenciam no processo ensino-aprendizagem?



**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO****QUESTIONÁRIO GERAL PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

1- Qual o nome da Escola em que trabalha? \_\_\_\_\_

2- Qual sua formação?

a.(  ) Letras Espanhol                      b.(  ) Letras Esp/Português                      c.(  ) Outro,  
qual? \_\_\_\_\_

3- Possui formação em Curso Normal/ ou Pedagogia?

a.(  ) Não                                      b.(  ) Sim

4- Possui formação em outro curso superior?

a.(  ) Não                                      c.(  ) Sim, qual? \_\_\_\_\_.

5- Possui pós-graduação?

a.(  ) Não                                      b.(  ) Sim

6- Possui Mestrado?

a.(  ) Não                                      b.(  ) Sim

7- Possui Doutorado?

a.(  ) Não                                      b.(  ) Sim

8 - Marque com um x os turnos em que você trabalha

a.(  ) matutino

b.(  ) vespertino

c.(  ) noturno

9- Marque com um X as séries com as quais você trabalha como professor de espanhol:

a.(  ) 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

b.(  ) 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

c.( ) 1º ao 3º ano do Ensino Médio

10- Marque com um X as séries/anos que você mais gosta de trabalhar, sendo (1) para a que você prefere em primeiro lugar, (2) em segundo lugar e (3) para o terceiro colocado em sua preferência:

a.( ) 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

b.( ) 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

c.( ) 1º ao 3º ano do Ensino Médio

## 2ª PARTE

1- Você já trabalhou com crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (6 aos 9 anos)?

a.( ) Sim b.( ) Não

2- Você tem alguma formação específica, como um curso de formação continuada, uma pós-graduação ou curso normal, para trabalhar com crianças, de 6 aos 9 anos, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental?

a.( ) Sim b.( ) Não

3- Você se sente preparado para trabalhar com crianças, de 6 aos 9 anos, de 1º ao 5º ano do ensino fundamental?

a.( ) Sim b.( ) Não

4- Você acredita que para trabalhar com crianças, do 1º ao 5º ano, é necessário algum tipo de formação especial?

a.( ) Não                      b.( ) Sim, qual?

---

5- Você trabalha ou já trabalhou com crianças do 6º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 10 e 13 anos?

a.( ) Sim    b.( ) Não

6- Você acredita que crianças do 6º ano, antiga 5ª série do ensino fundamental, com idade entre 11 e 12 anos, já tem maturidade para aprender espanhol da mesma forma que adolescentes de 14, 15-16 anos?

a.( ) Não                      b.( ) Sim

7- Há diferenças há no planejamento de espanhol de suas aulas e ensina língua espanhola do 6º ano para 7º, 8º e 9º anos?

a.( ) Sim                      b.( ) Não. Quais as diferenças?

8- Cite algumas características POSITIVAS que você observa nas crianças, nas aulas de espanhol, de 6º ano do ensino fundamental:

- |                    |                           |
|--------------------|---------------------------|
| a.( ) disciplina   | g.( ) alegria             |
| b.( ) maturidade   | g.( ) obediência          |
| c.( ) motivação    | h.( ) segurança           |
| d.( ) participação | i.( ) sem medo de falar   |
| e.( ) interesse    | j.( ) outros. Cite:_____. |
| f.( ) concentração |                           |

9- Cite algumas características NEGATIVAS que você observa nas crianças de 6º ano do ensino fundamental:

- |                     |                          |
|---------------------|--------------------------|
| a.( ) indisciplina  | f.( ) desinteresse       |
| b.( ) imaturidade   | g.( ) insegurança        |
| c.( ) conversas     | h.( ) medo de falar      |
| d.( ) timidez       | i.( ) outra. Cite:_____. |
| e.( ) falta de foto |                          |

10- Que tipo de dificuldade ou particularidade para se trabalhar língua espanhola com crianças de 6º ano do ensino fundamental?

a.( ) Não                      b.( ) Sim. Cite alguma(s)\_\_\_\_\_.

11- Gostaria de receber algum curso com técnicas ou didática especialmente voltado para o ensino de espanhol para crianças de 6º ano do ensino fundamental?

a.( ) Sim                      b.( ) Não

## APÊNDICE D – ENTREVISTA 1 – PARTICIPANTE A

1- Qual sua formação?

R- Sou formado em Letras-espanhol pela Universidade de Brasília, tenho especialização em ensino Língua Espanhola e Mestrado em Linguística Aplicada, trabalho no CIL desde, fiz o curso normal, foi minha primeira formação na área.

2- Gosta de trabalhar com crianças do 6º ano?

R- Sim, porque eles são motivados, tem o brilho nos olhos, porque são motivados, alegres, estão em um momento excelente para aprender o idioma e me motivam.

3- Tem mais alguma qualidade que você gostaria de ressaltar?

R- Porque ele... é ... Eles juntam vontade com facilidade, com ânimo. Acho que eu acabei repetindo tudo que eu já acho.

4- As dificuldades em se trabalhar com essa faixa etária, você pode citar algumas?

R- Dificuldade é ... controle de turma, né, porque eles são bastante animados empolgados e eles se relacionam com todo mundo e todo mundo conversa e a gente tem que tentar usar isso ao nosso favor né, e o outro ponto é conseguir manter a motivação, o estímulo que eles têm em aprender a língua estrangeira, acho que isso é um desafio, né, ir do começo ao fim do semestre é com essa empolgação, não deixar eles desanimarem

5- Na sua opinião quais conhecimentos um professor deve possuir para trabalhar com esse público?

R- Deve conhecer de didática né da língua, é, didática geral, saber estimular, saber, fornecer os conteúdos de maneira mais criativa, mais dinâmicas, uma coisa também importante que eu acho que é um desafio pra mim pra instituição que eu trabalho é tentar aliar o ensino de línguas com uso de novas tecnologias, que eles pedem muito isso, que eles aprendem muito com isso, a gente tem alunos que nunca estudou espanhol formalmente mas que sabe falar muita coisa, sabe se comunicar graças a esses meios, né, tecnológicos, de internet de ferramentas modernas

6- Você acha que o livro é necessário?

R- Ele é um apoio a mais para o professor, porque é quando você esgota essas possibilidades mais dinâmicas, o livro, ele te dá o suporte de fornecer um material a mais é ele te ajuda nesse sentido, também é uma questão mais estrutural você se organiza o curso o semestre isso assim é mais por uma falha do sistema pelo menos na escola em que trabalho, uma grande crítica que eu faço é que a escola não tem um currículo a próprio, a gente não tem um currículo, então essa falta de rito de uma linha a seguir sempre acaba levando a um material didático e o nosso, todo o nosso curso acaba sendo baseado nesse material, então assim, o livro é importante? Sim, até porque os pais querem ter alguma coisa palpável mas para mim não seria a principal ferramenta, seria uma ferramenta complementar.

7- De que maneira você estimula/motiva seus alunos?

R- Eles gostam muito de jogos, dinâmicas, é de ver vídeos que mostrem outras realidades da língua que estão aprendendo né tanto no aspecto cultural interação com outros colegas, eles gostam muito de afirmar de se afirmar quando eles aprendem alguma coisa ou conhecem alguém que fala a língua, então eles se identificam, é basicamente isso joguinhos dinâmicas e o conteúdo formal também, eles também gostam dessa parte eles estão num momento que topam qualquer , desde que não seja alguma coisa muito maçante, muito formal.

8- Deve haver uma sensibilização ou ensino do idioma nesta faixa etária ou um ensino mais complexo do idioma?

R- Eles, eu acho que eles já estão preparados para aprender de maneira mais complexa. Porque na escola eles já usam já estão preparados eles já saem do 5º ano, a maioria já sai com uma boa carga de, de, de aprendizagem inclusive metalinguística né de língua materna, o que não é essencial mas, eles já podem, né não estou dizendo que o aluno tenha que saber metalinguagem mas, quando ele está aprendendo língua estrangeira, mas ele já está preparado para aprender alguns elementos mais estruturais, é claro que aliados a forma e função ,não gramática por gramática mas elementos linguísticos de uma formação geral assim, vários componentes.

9- Há diferença no planejamento das aulas para o 6º ano?

R- Sim, a gente tenta planejar as aulas um pouco mais dinâmica que tem a ver com eles com a parte sinestésica, também que eles gostam muito, nem sempre é possível porque a escola tem determinadas regras, determinados conteúdos a ser cumpridos e a gente tem que seguir essa programação, mas geralmente nesse nível a gente consegue inserir alguma coisa ou outra diferente.

10- Tem alguns exemplos de atividades que funcionam muito bem para o 6º ano?

R- Depende muito do grupo né, ultimamente estou usando com eles é essas atividades que a gente pode fazer com celular, porque eles gostam muito né, e aí o grande problema que tem é, eu tenho exemplos bem sucedidos e mal sucedidos os bem sucedidos é quando a gente alia o conteúdo que a gente tá vendo e todas as condições são favoráveis a internet está legal todos trazem o seu celular ou então as duplas trazem a gente consegue fazer esses joguinhos com o uso da internet no celular, e eles gostam muito porque alia a tecnologia o conteúdo e a competição, eles adoram competir né e um exemplo com a mesma atividade é quando as condições externas não são favoráveis né não tem celular, a internet não funciona e aí eles se frustram porque eles querem jogar basicamente isso, né, o que eu vejo que não funciona muito com eles são os jogos mais antigos que a gente fazia quando era criança, porque eles não veem muita lógica nessa nessa.hehehe

11- A indisciplina foi um problema relatado por muitos professores que trabalham com essa faixa etária, como você lida com isso?

R- Eu não diria indisciplina mas gera certo ruído que é o que a gente não está acostumado né, em língua estrangeira, eu não , sinceramente eu não sei muito disso porque minha aula é bem zuada como dizem eles, mas eles gostam, eles ficam animados daí você tem que saber o limite entre o que é indisciplina e o que é animação, né, mas eu acho que no geral eles respeitam, eu não tenho muito problema com indisciplina eu não sei se porque os nossos grupos são bem divididos né, mas uma técnica seria é não deixar eles sem fazer nada, porque se fica sem fazer nada é dá problema, porque eles não gostam de ficar sem fazer nada né ocupá-los o tempo inteiro, e quem já terminou, sempre tem um mais espertinho que termina, tentar direcionar esse menino ou essa criança para tentar ajudar o outro que é um pouco

mais lento e assim a dança dos pratos né a gente fica tentando salvar os pratos que ficam sem girar.

12- Você passa atividades para casa?

R- Geralmente sim, passo atividades pra casa. Nesses níveis mais iniciais é um pouco mais raro mas eu passo quando tem que fazer pesquisa alguma coisa assim ou alguma atividade mais estrutural de gramática eu passo.

13- Como você trabalha a oralidade no 6º ano?

R- Tento fazer com que eles usem a língua alvo. Cobrar todos os dias né, pedir, estimular e mostrar que eles sabem já muita coisa eles, vai muito da turma, tem turma que eu tive uma turma de 1B este semestre que já foi 1A e 1B que eles falam, duas turmas do mesmo nível um falava muito e assim não precisava de muito estímulo e cobrança e outra já não queria falar nada então não sei se é muito do professor ou se depende muito da turma do histórico da turma.

14- Quais as atividades os alunos mais gostam de fazer na sua opinião?

R- Eles não gostam de coisa muito repetitiva muito maçante né, e eles adoram tudo que seja de lúdico, de movimento, de de andar, de jogar, de correr, e pegam a palavra e nem que seja o colar a palavra no quadro e ver quem fez primeiro eles gostam disso né de competir, eles gostam de música também né, de filme, de vídeo é, é basicamente isso.

15- A família é importante no processo de ensino?

R- É é a essa parceria entre escola e e e família, né é uma tríade escola família e o aluno acho que é essencial para qualquer época da da vida acadêmica do aluno da vida escolar é o suporte para eles depois aprenderem a caminharem sozinhos geralmente os aluno que têm melhor rendimento são os alunos que o pai está mais presente né não é uma condição sino qua non mas é um geral.

16- E o apoio da coordenação é importante?

R- É é importante né, eu acho que justamente nessa parte é que a gente tem que melhorar bastante, porque é na primeira numa das primeiras questões que eu falei

com relação ao currículo né, a gente tem que ter, eu acho que o que falta para o curso geral é uma espinha dorsal que a gente tenha que seguir independente do livro que a gente adote, eu acho que a coordenação é é desempenha um papel importante nisso aí e o suporte pra essas atividades é mais dinâmicas né, porque as vezes, as nossas possibilidades as vezes se esgotam, e aí vindo de outro professor, de outra cabeça, de um coordenador, de outro colega acho que a gente se ajuda nessa ... nessa questão.

17- Como é o processo de avaliação no 6º ano?

R- É ... eu acho que a avaliação como um todo em qualquer grupo tem que ser é ... é pensada, de acordo com os objetivos, a metodologia, tudo que foi né ... tem que ser condizente com a metodologia de trabalho, a abordagem geral do professor também e eu considero que a gente tem que levar em conta é ... mais as atividades relacionadas a desempenho mesmo do ... do ... da língua alvo é ... é as, funções linguísticas menos focado em ... em metalinguagem né!? Com a língua pra fazer coisas porque eles estão em uma ... numa época que eles não querem muito é pensar sobre a língua, eles querem agir na língua, eles querem fazer coisas, eles querem aprender a pedir um prato, eles querem aprender a dizer nomes de coisas a a se relacionar com o mundo, então seria mais nessa linha de, de, é avaliar é a parte mais funcional da língua em vez da metalinguagem que é o que a gente geralmente ... é ... está acostumando a ... a cobrar principalmente nas avaliações escritas acho que é isso basicamente assim como a classe deve ser mais lúdica, mais é menos metalinguística, com menos estrutura, a avaliação também deve caminhar para este rumo apesar de ser uma coisa mais complicada que a gente tem que ter mais trabalho pra ... pra elaborar, pra pensar o que seria mais interessante pra eles e mais consequente... mais de acordo com a metodologia adotada no final ... eu acho que é isso...

18- Como é trabalhar com o 6º ano?

R- É acho que é muito cansativo trabalhar com eles né, se a gente compara com pessoas que já estão mais que são mais tranquilas, são mais, já saíram dessa fase mais eufórica assim, mas é bem gratificante eu acho que eles else são pessoas, são um público bem fiel, geralmente eles não desistem do curso, eles a maioria que



começa no primeiro nível, no 1A eles eles a maioria termina o curso, vai até o final, e os pais né, não deixam desistir, e eles também muitas vezes não querem desistir, é um público muito fiel, eu noto que a pronuncia deles é muito melhor do que a pronúncia de quem não fez o curso é, não começou nesta idade que eles começaram né, eu acho que eles são uma joia.

## APÊNDICE E – ENTREVISTA 2 – PARTICIPANTE B

1- Qual sua formação?

R- Professor no Centro de Línguas há 18 anos, com duas especializações experiência de 27 anos. Cursos de formação continuada, principalmente on-line.

2- Gosta de trabalhar com crianças de 11 e 12 anos (6º ano)?

R- Eu gosto muito de trabalhar com crianças e posso dizer que eu já colhi muitos bons frutos com isso né, porque algumas situações foram assim eu já fui a primeira professora da criança aqui no CIL e posteriormente ao longo do curso novamente e também no final do curso e assim as vezes eu nem me recordava que eu era a primeira professora deles e eles faziam questão de enfatizar, poxa professora você se lembra que foi a minha primeira professora então eu só passei a gostar do idioma porque você me incentivou.

3- Quais as vantagens de se trabalhar com essa faixa etária?

R- Na minha opinião as crianças tem elas vem com um potencial muito grande algumas vem assim porque a família obriga e tudo mas ao passo que você trabalha de maneira mais lúdica a criança vai desenvolvendo o gosto pela língua e aí você consegue motivá-las pra aprendizagem.

4- Quais as dificuldades de se trabalhar com os alunos do 6º ano?

R- Eles são ... são muito ativos, eles são inquietos, e na verdade assim, você precisa mantê-los ... é sempre concentrados essa concentração é a minha maior dificuldade em relação a eles.

5- Há necessidade de algum conhecimento específico para trabalhar com o 6º ano?

R- Sim, eu creio que ... que é necessário que o professor trabalhe de forma lúdica, ele precisa ter conhecimento de jogos, de atividades que chamem a atenção de acordo com a idade e também depende da turma em si. Há turmas que você pode fazer determinados tipos de atividades e outras não então o professor precisa desenvolver esse tipo de sensibilidade de sentir qual é o público que ele está trabalhando que atividades são é realmente relevantes para serem trabalhadas com esse público.

6- O livro é necessário?

R- Olha, a partir do momento que você tenha um acesso a uma internet de banda larga de qualidade e você tem acesso também a material impresso, na verdade o material impresso a gente precisa trabalhar o material impresso porque os meninos é, a assimilação deles é boa mas é muito imediatista então você precisa muito solidificar aquela informação então o livro pode ser um suporte que ajude ou pode se tornar também um empecilho o tudo depende do professor, então se você souber trabalhar e levar o livro como material de apoio ele pode se tornar dispensável então depende do público.

7- O que é mais importante a oralidade ou a escrita?

R- Eu eu creio que ambos porque, porque se você trabalhar somente a oralidade ele não vai desenvolver a escrita e assim eu já fiz algumas experiências que eu introduzi o conteúdo somente oralmente e trabalhei a escrita posteriormente então não foi eficaz então o ideal é trabalhar ambos concomitantemente.

8- De que maneira você estimula seus alunos?

R- Ah, eu gosto muito de trabalhar com música, as músicas assim, principalmente se for uma música que chame atenção, que facilite a memorização eles gostam eles participam, outra coisa que ajuda hoje em dia é material concreto e também vídeos então assim o YouTube é um grande parceiro para o professor.

9- E como é o planejamento de suas aulas para o 6º ano, há diferença em relação ao de outros anos?

R- Sim, há diferença, há diferença porque na verdade cada turma tem de ser analisada de forma individualizada e assim, procurando atender da melhor forma possível cada grupo né, claro que é impossível você atender individualmente, mas você não pode dar a mesma aula para todos os seus grupos você precisa de de um planejamento diferenciado e outra coisa que eu introduzi a pouco tempo e que tem me surtido bons frutos é são atividades extras porque você tem aqueles alunos que terminam atividade muito rapidamente e você tem aqueles alunos que necessitam mais atenção do professor, então eu eu senti um pouquinho de dificuldade para lidar

com isso aí eu introduzi a é é assim cruzadinhas caça-palavras pra esses alunos que terminam antes e aí foi uma boa aquisição para o curso.

10- Você pode dar exemplos de alguma atividade lúdica que você utiliza?

R- Eles é eles gostam muito de trabalhar com material concreto então as vezes uma situação que é é as vezes pro professor é ah não isso é uma atividade é é irrelevante e pra eles não é, então assim eu costumo trabalhar quando eu trabalho com nacionalidades eu gosto muito de trabalhar com a bandeirinha do país pra trabalhar o país e a nacionalidade com essas bandeirinhas a figura da bandeira do país você pode trabalhar em atividades, por exemplo você pode pedir pro aluno se apresentar como se fosse é é nativo daquele país você pode trabalhar inclusive um uma um bingo com eles e eu fiz esse bingo esse semestre e eles adoraram a partir do momento que você incentiva o aluno e você premia o aluno ele se sente motivado a participar e as vezes quando você tá trabalhando essa atividade eles nem querem parar eles querem continuar continuar e assim é o tipo da coisa que motiva os alunos falar e ter o material concreto que realmente eles sintam que tem algo em mãos mesmo para falar.

11- Você se lembra de algo marcante que te chamou a atenção no 6º ano?

R- Olha, eu tenho muita coisa que ajuda, né, e agora nas apresentações orais é eu percebo que quando, principalmente no primeiro semestre né, quando eles vão falar do ídolo, vão apresentar o ídolo é uma coisa assim que as crianças gostam muito e assim, quando eles veem que são capazes de apresentar alguém que eles admiram que o nome dele é tal que a profissão dele é tal e eles dão um adjetivo isso pra eles é uma realização, poxa professora eu estou falando em inglês,

- E do meu ídolo, né?!?

- Exatamente, uma coisa mais personalizada.

12- Tem mais alguma atividade lúdica que você gostaria de citar?

R- O caça-palavras que eu citei também, as cruzadinhas, na verdade...

13- E as atividades concretas em geral?

R- Exatamente, na verdade se você trabalhar de forma mais concreta com a criança ela se sente mais motivada uma outra atividade que também esse semestre eu não fiz mas eu já fiz outras vezes e que também é muito bacana é você colocar o nome nos objetos da sala quando você coloca o nome nos objetos da sala e eles ficam vendo aqueles nomes e geralmente eu coloco os alunos pra participar disso né então eles participam eles colam os nomes nos materiais de sala de aula então eles começam a identificar e aí o meu acordo com o aluno é aquela palavra que você aprendeu em inglês você não vai mais falar em português você vai falar em inglês então a gente vai tirando a língua materna aos poucos e introduzindo a língua estrangeira no cotidiano deles.

14- Você passa tarefa para casa?

R- Sim, sempre, sempre.

15- Você passa atividades escritas?

R- Sim, sempre, sempre. Sim passo atividades escritas e também esse semestre eu introduzi as atividades orais pra é criar o hábito de estudo então eu dizia por exemplo, estudem o alfabeto, eu fiz essa atividade com eles, o dever de casa hoje eu falei pra eles nós fazemos aquele contrato de início do semestre olha toda aula vai ter um dever de casa, aí quando eu introduzi o alfabeto eu falei olha o dever de casa de vocês é treinar o alfabeto eu mostrei musiquinhas no YouTube fiz com que eles anotassem a pronúncia porque na aula seguinte eu iria fazer uma atividade cobrando aquilo e eu fiz realmente uma atividade de soletração com eles e eles foram muito bem então já o dever de casa tem o objetivo de introduzir o hábito de estudo em casa.

16- Como você trabalha a indisciplina, que muitos professores reclamam no 6º ano, na sala de aula?

R- É ... a indisciplina é uma coisa que realmente que atrapalha e assim, sempre tem aqueles, aqueles alunos que são mais agitados, dão um pouco mais de trabalho, eu costumo realmente marcar o lugar desses alunos se eu vejo que eles estão inquietos porque terminaram eu dou uma atividade extra ou se eles estão inquietos porque eles não entenderam a a atividade, ou seja, eles precisam, os alunos indisciplinados eu percebi que eles precisam de mais atenção mesmo do professor.

17- E quando seu planejamento muda de foco? Já aconteceu isso?

R- Já, várias vezes, várias vezes, assim, eu eu costumo assim, sempre que eu tenho tempo livre em coordenação eu leio muito a respeito de atividades, é atividades extras, né, joguinhos e tudo então eu tenho aqueles da carta na manga né, então quando isso acontece eu já tenho aquelas atividades em mente, e assim, uma coisa que eles não gostam é a rotina é a mesmice, então você precisa fazer atividades diferentes com esses alunos sempre surpreendendo, se você surpreende o seu aluno ele já fica, ele já vem pra sua aula com aquela motivação, poxa, será o quê que vai acontecer hoje? então eu dou atividades de soletração, eu dou atividades de força eu dou atividades de que ele tem que usar o vocabulário que ele já aprendeu, dá pra improvisar um bingo, naquele momento ali que tá sobrando dez minutos da aula ou até mesmo trabalhar alguma musiquinha com eles, tem alguns sites que ajudam muito e no próprio YouTube tem alguns canais que a gente pode trabalhar. Então eu trabalho com eles essa parte.

18- Quais atividades não funcionam com eles, que funciona com outros anos, mas que não são adequadas para o 6º ano?

R- Olha, o professor que dá aula para o 6º ano tem que ser bem sensível ao ponto de verificar o que é que eles conseguem produzir, porque se ele der uma tarefa que eles não conseguem cumprir eles ficam totalmente desmotivados e acabam deixando de lado a credibilidade no professor então por exemplo, eu posso, eu percebi que eu posso trabalhar com 6º ano qualquer atividade desde que esteja dentro do contexto dele, eu cheguei a ter assim algumas experiências que não foram muito produtivas com relação a perguntas e respostas então perguntas e respostas você consegue motivar o 6º ano se você der perguntas e respostas que ele tenha capacidade de responder, você não pode perguntar pra ele algo que ele vai sentir dificuldade, então o seu momento com o 6º ano é motivá-lo para o aprendizado então se você pergunta pra ele algo que ele não sabe, que ele não consegue responder ou que ele sinta muita dificuldade em responder, ele fica desmotivado e isso pode trazer um problema para o restante do curso,

19- Como é o processo avaliativo do 6º ano?

R- Bom, o processo avaliativo do 6º ano é um pouco diferenciado sim porque é eu busco colocar os colocar os meninos pra fazerem as avaliações de forma mais descontraída né, não é aquela ... aquela coisa estanque de que hoje é avaliação, geralmente eu dou aula, uma hora de aula e depois é que eu dou a avaliação pra eles até mesmo quando eu vou dar uma avaliação mais complexa, a prova escrita, por exemplo, que vale mais pontos antes de começar a dar a avaliação pra eles né ... de entregar o instrumento avaliativo pra eles, eu procuro trabalhar um pouquinho a revisão de forma oral, fazer perguntas, perguntar se eles têm dúvidas, eu me preocupo muito com o lado emocional e psicológico das crianças e eu acho que isso faz a diferença porque quando eu acho que você não tem esse suporte de você tranquiliza-los antes de começar, muitos deles sentem dificuldades, eu consigo detectar principalmente isso, quando eu detecto eu vou aplicar a compreensão oral pela primeira vez, quando eu vou, a primeira coisa que eles fazem, eu converso, eu procuro passar pra eles uma atividade, é que tenha é compreensão oral pra que eles estejam assim preparados pra ... com os ouvidos abertos que eu falo pra eles, mas aí o que, que acontece, no momento quando falo que é avaliação então eles falam:

- Professora, eu não tô entendendo nada, não tô conseguindo entender...

Na verdade são exercícios que eles já fizeram antes, mas o emocional acaba interferindo, então assim, eu procuro prepara-los psicologicamente, emocionalmente pra fazer as avaliações, as primeiras sempre ... é um baque pra eles ... mas quando eles começam a ficar mais acostumados com aqueles instrumentos que para eles é novidade, compreensão oral, prova oral, tudo isso é muito, fazer apresentação orallá na frente, então assim eu procuro tranquiliza-los isso é muito importante.

20- É importante ter uma sensibilização pra língua nesse primeiro momento de contato?

Exatamente, ele tem que se sentir capaz, se você se você mostra pra ele olha eu ensinei você essas palavras você consegue fazer essa atividade quando ele consegue realizar aquela atividade pra ele aquilo é uma realização

-Um mundo novo se abre.

Exatamente, ao passo que se você der pra ele alguma atividade por exemplo se você começar com frases muito complexas ele ... ele vai ter dificuldades com relação a isso

eu geralmente minhas primeiras ... primeiras aulas eu começo com frases que eles usam em sala de aula, no início eu elaborei frases muito complexas e eles tinham dificuldade então a partir do momento que eu transformei essas frases mais complexas em comandos simples e introduzi através de slides hoje em dia eles usam com mais facilidade, por exemplo ao invés de dizer escreva a pergunta, eu passei a dizer escreva, somente então eles tinham que memorizar aquela palavra então quando eu peço pra eles memorizar, memorizarem aos poucos eles têm mais facilidade, se sentem mais capazes e ficam motivados para o aprendizado.

21- Qual a importância da família para o processo de aprendizado?

R- Eu acho que a família é assim indispensável, sempre que tem uma criança que tem dificuldade e tudo mais e que eu consigo me comunicar com a família e peço pra família pra que nós formemos uma parceria eu falo sempre pra família isso tem que existir uma parceria entre a escola e a família então as vezes a criança mente, fala que não tem dever de casa, então quando tem uma incidência muito grande de deveres de casa sem fazer eu me comunico com a família e quanto tem esse retorno da família a criança realmente recupera o conteúdo é recupera a própria motivação porque conforme eles veem que eles não fazem o dever de casa eles começam a deixar de participar em sala de aula então a partir do momento que eu consigo essa parceria com a família essa esse aprendizado flui de maneira muito melhor.

22- Quais fatores externos influenciam na aprendizagem do 6º ano?

R- Fatores externos, as vezes problemas familiares, as vezes, uma coisa que interfere muito no 6º ano é a criança que não foi bem alfabetizada, eu detecto muito isso, a criança que não foi alfabetizada conscientemente ela tem muita dificuldade com a língua estrangeira então há casos que é eu inclusive eu aconselho a família a verificar essa esse déficit na alfabetização que venha a calhar aqui eu já consegui detectar inclusive alunos com dislexia, e aí eu fiz inclusive um trabalho voltado, uma pesquisa voltada pra isso, pra dislexia, eu fiz um estudo de caso e realmente a dislexia interfere muito mas as vezes nem é a dislexia é uma alfabetização deficitária.



## APÊNDICE F - ENTREVISTA 3 – PARTICIPANTE C

1- Pode se apresentar?

R- Sou professor de espanhol atualmente estou trabalhando, me formei na UnB e até agora em 2018 eu tava dando aula de espanhol, já dei aula em centro de línguas e também dei aula no ensino médio pros alunos é adolescentes também.

2- Qual sua formação?

R- E sou formado em Letras – espanhol pela Universidade de Brasília e tenho formação em Pedagogia também pela Unieb e ... e ... também pós-graduação em orientação educacional.

3- Você gosta de trabalhar com crianças do 6º ano? Por quê?

R- Sim, sim gosto bastante, eu acho que eles têm um potencial muito grande pra língua e eu acho que é nesta fase que a gente consegue conquista-los pra é pra que eles comecem mesmo a querer estudar a língua espanhola, eles chega bem empolgados ainda têm menos resistências às atividades que são propostas ainda estão dispostos a fazer tudo é em geral eles são mais animados principalmente quando requer alguma atividade motora netão eles ainda têm essa facilidade.

4- Quais as dificuldades em se trabalhar com o 6º ano?

R- A dificuldade é que da mesma forma que eles vêm muito agitados pra produzir vêm muito agitados pra pra lidar com as novas regras, tentar entender que aquilo também não é só uma aula de línguas também não é uma atividade por mais que seja uma brincadeira pra eles, mas ela tem um objetivo, então como a aula têm que ser sempre dinâmica então em alguns momentos eles perdem o limite entre o que é brincadeira e o que é realmente o é a aprendizagem.

5- Quais conhecimentos o professor deve possuir para trabalhar com esse público?

R- Nossa, é muito complicado, quais conhecimentos eu não se se conhecimentos, mas eu acho que tem que ter paciência pra entender que eles estão numa fase, não só não só a fase de mudança física amém mudança hormonal é acho que tem que ter

um pouco de jeito com crianças, também eu não tô falando que tem que... que precisa de ser carinhoso demais ou fofinho, ele tem que entender que há esse limite que ele está saindo de uma fase que ele ainda tá passando de só ter um professor, de repente ele tá conhecendo vários professores no mesmo tempo ainda tem muitas coisas que são pertinentes à infância como por exemplo, chamar de tio e essas coisas assim e você saber que aos poucos ele vai entender que está em outra fase da vida.

6- Você acha que no 6º ano o aluno deve ser sensibilizado ou já pode ter acesso ao ensino mais complexo do idioma?

R- Eu acho que já dá pra ele ter um ensino mais complexo eu acho que com as mudanças que a gente tem com ... hoje em dia elas não são mais apenas sensibilizadas, elas j[a vêm com uma bagagem, então por mais que a gente queira dizer que não que ele não sabe nada ele já ouviu músicas ele já viu vídeos ele já tem a série de TV que ele gosta muitas delas agora já ... já tem a versão em espanhol, já tem então eu acho que não tem como apenas passar só como sensibilização ele já em capacidade pra ter uma linguagem já para língua espanhola.

7- Você acha que o livro é necessário no 6º ano?

R- Eu acho que é uma das ferramentas porque o aluno, ele vai aprender muito com a parte sensorial só que pra ... como ele já , ele geralmente vem de uma escola que trabalha com o livro e ele precisa dessa organização eu vejo que o livro é mais uma organização para tarefas de casa pra que ele tenha uma ele tenha uma organização pessoal e não que a gente consiga dar aula só com o livro.

8- De que maneira você estimula ou motiva seus alunos?

R- De que maneira? Ah isso é complicado! É difícil pensar, geralmente eu passo tarefas para que eles possam me trazer retorno é em breve ... ã ... digamos que a gente viu sobre países de língua espanhola, eu peço que eles tragam sobre algum país que interesse a eles, alguma informação, peço pra escutar uma música, é as vezes eu coloco por exemplo, é cada um fica responsável por escolher a música que vai ser tocada no fim da aula e aí faço sorteio ou então um vídeo que alguém vai apresentar., buscando algo que também parta do interesse deles porque não adianta eu fazer uma coisa que é do meu interesse se pra eles não não vai significar nada.

9- Há diferença no planejamento do 6º ano para o 7º, 8º e 9º ano?

R- Com certeza! Aí principalmente, por essas questões que eu já mencionei, assim, a idade, a forma de lidar, que eles têm de é de estar saindo da educação infantil, oh, da educação infantil não, do fundamental I pro fundamental II, já gera muita diferença na ... na ... forma de abordar também a aula, principalmente se for entre o 6º e 9º ano então nem se fala, porque no 9º ano ele já tá quase entrando no ensino médio então ele já tá com outras ... outras prioridades então até a prioridade da vida já muda também então, assim, tem que modificar sempre.

10 – Qual a importância do lúdico e se tem alguma atividade lúdica que você gosta de trabalhar com essa faixa etária?

R- Ah! Eu sempre trabalho com jogos, atividades de revisão através de jogos é ... peço também pra que eles produzam os próprios materiais quando ... de ... de coisas que eles já estudaram e eu assim eu não vejo como trabalhar no 6º ano sem ter atividades lúdicas, na verdade eu não vejo em nenhuma etapa sem ter atividade lúdicas eu acho que a ludicidade faz parte inclusive pra deixar os alunos ... é ... um pouco mais soltos, mais desinibidos pra praticar a língua.

11- Durante o questionário a indisciplina foi um problema citado pelos professores ao se trabalhar com o 6º ano. Como cativar a atenção dos alunos no 6º ano para que não haja indisciplina?

R- Olha ... se alguém souber (risos) de alguma coisa, me fala (risos) por que eu não sei, não sei como, como ... na verdade eu acho no início, infelizmente tem que ser bem claro nas regras e no início e ... como eles não, eles não têm essa diferenciação ainda no que, no que você está falando sério, você tem que ser um pouco mais carrasco alí no início você tem que estabelecer regras e ser mais rígido e com o tempo você vai conquistando e vai mostrando até o ponto onde vai, mas acabar com a indisciplina isso é um sonho (risos).

12- Você sempre passa tarefas de casa?

R- Não, todas as vezes, mas eu sempre procuro passar, mas coisas alcançáveis, não ... não necessariamente a tarefa gramatical mas a tarefa sempre que esteja com algo que passei seria algo para fixar.

13- Você passa atividades escritas?

R- Passo, passo sempre atividades escritas também.

14- Já aconteceu de sua aula mudar de foco? Você faz determinado planejamento mas a aula toma uma direção diferente da que você havia imaginado?

R- Sempre (risos)

15- O que você faz nesses momentos?

R- Para se trabalhar com o 6º ano você tem que ter um plano A, B, C, D e N até o Z, você tem que pensar porque muitas vezes os alunos chegam muito ou muito agitados ou agitados de menos e dependendo as vezes uma tarefa que você planejou pra uma aula inteira acaba em meia hora e uma tarefa que você planejou para meia hora dura a aula inteira, então você tem que sempre adaptar, sempre tem que ter a ideia e tentar o máximo possível que eu ... acho que essa é a pior parte, tentar ao máximo possível controlar o seu tempo.

16- O planejamento ajuda?

R- O planejamento ajuda, porque no controle do tempo, tem que deixar um tempo pros extras, que sempre acontece alguma coisa, mas se você não ... não coloca tempo, não cronometra, inclusive com eles, você não consegue fazer com que algumas atividades rendam.

17- como você faz pra que eles usem a língua alvo em classe?

R- No início eu sempre deixo claro que a aula vai ser na língua espanhola desde o início eu já tento trabalhar isso com eles, pra pelo menos, irem já ir escutando a pronúncia e ir se adaptando. A medida é que vai passando, por exemplo: ah, já aprendeu a saudar, então ele tem que chegar e fazer a saudação em sala, em espanhol, já aprendeu a falar frases simples, ele já tem que falar em espanhol aquelas frases, e aí isso vai aumentando de acordo com o vocabulário que eles vão adquirindo.

18- Você tem apoio da coordenação ou da direção?

R- Sim, sim é quando eu estava principalmente no CIL, eu acho que geralmente é mais fácil esse apoio, assim, é quando eu tava no CIL e foi quando você fez aquelas observações, a gente sempre tem material de apoio lá o coordenador está sempre disponível tem sempre outros professores que já trabalharam também com a faixa etária que ajudam então eu acho que é que sempre tem alguém uma rede de apoio também pra ajudar.

19- Quais tarefas você considera ideais para se trabalhar com o 6º ano?

R- Sim... atividades de repetição, constru ... é, construção de ... de textos, pra que eles possam ir praticando construção que pode ser coletiva, atividades colaborativas, também , é trabalhar sempre em pares, correção de pares é geralmente quando eu vou corrigir alguma coisa eu troco com, entre eles a correção porque eles conseguem identificar o erro né!? Identificar o erro conseguem identificar melhor e conseguem visualizar melhor em geral, é muito difícil eu deixar eles trabalhar sozinhos só quando exige, uma atividade que exige mais concentração, mas eu acho que uma atividade sempre em pares ou colaborativas até porque como eles têm muita energia, mais fácil que eles, é melhora a criatividade também.

20 – Que tarefas você acha que não funcionam com essa faixa etária? Que não são ideais para o 6º ano?

R- Atividades que exijam muita complexidade ou muitas etapas, uma coisa que eu percebi né, dando aulas pro J é que um comando por vez, porque essa ideia eu acho que eu já tentei, eu tentei, eu vi que deu muito errado. Ah! São 10 tarefas numa se você passar as 10 de uma vez nenhuma se conclui, então tem que ser um a um a um é a etapa, explicar por que e finalizar.

21- Tem alguma tarefa que eles gostam muito de fazer?

R- Com certeza adoram criar jogos, eles adoram criar jogos e não gostam muito de escrever isso aí é a reclamação é geral, escrever muito pra eles é uma coisa que eles não gostam essa ... é ... parte que eu tenho mais dificuldade é a escrita.

22- Como é o processo avaliativo no 6º ano?

R- Ah! Por exemplo, é em geral eu não avalio um aluno de ... do ... 6º ano como eu avaliaria um de 9º que ainda sejam iniciantes, é no sentido por exemplo, ah tem que saber tal competência se ele erra ainda alguma coisa eu vou vendo se aquele erro, ele é um erro que já vem persistindo ou se foi momentâneo, e foi momentâneo na hora da avaliação ou se ou se é momentâneo em geral não, eu evito que a avaliação seja tão firme quando seria com um aluno com ... com uma idade maior, não que ele não seja avaliado mas a correção do erro é diferente, assim, e mesmo que ele erre, muitas vezes tentar não reforçar: ah! cuidado como o erro! Pra que ele ao invés de falar se retraia, então, assim, ah tá errado, corrijo, eu vou corrigindo no geral pra ver se ele vai ... vai pegando senão chamo a parte, mas acho que a avaliação não dá pra você não pode deixar de avaliar mas acho que não pode ser uma cobrança tão grande quanto com um aluno que tem uma idade maior senão acho que aí acaba desestimulando a aprendizagem da, não só a aprendizagem, até porque acho que nessa idade eles têm muita vergonha né, de falar ou...vergonha nenhuma ou vergonha demais então isso pode gerar no futuro que eles não, é parem aquelas correções que se você for fazer no meio seriam muitas ... é acaba que depois ele acaba ficando com vergonha e não falam mais.

23- Qual a importância da família no processo de ensino do 6º ano?

R- Ah, total, porque assim eu via que os pais, mesmo, mesmo aqueles que não falavam espanhol mas que estudavam com eles em casa, eles ficavam contando como era que o pai estava ajudando, que ensinava pro pai aí o pai me falava ah! Ele ensinou tal coisa, me ensinou tal palavra, então assim eu via que ele ficava amis empolgado mesmo que o pais não sabia mas quando dava pelo menos importância pra aquela atividade.

24- Tem algum fator externo que influencia no ensino-aprendizagem?

R- Com certeza, alunos que acordam muito cedo, que têm que a aula 7h30 da manhã, tem aluno que vai pra escola, não, que o biológico não funciona tem aluno que vai pra escola com fome quando o ... as vezes se o aluno vai à tarde, as vezes não dá tempo de sair da escola correndo não ... não deu tempo de almoçar, o sono também quando tem muitas atividades também é um fator que eu vejo que sempre influencia o aluno

tem atividades demais é acho que pra transporte também dependendo da onde ele venha se a distância for muito grande ele também cansa então são essas coisas.

## APÊNDICE G - OBSERVAÇÕES DAS AULAS DO PARTICIPANTE C

**Data: 03 de setembro de 2018 – aula 01 – 8h30**

Chego antes do professor e dos alunos. A sala é pequena e aconchegante, tem as paredes pintadas de amarelo claro e branco, possui duas janelas, ventilador e ar condicionado. Há quadros 03 deles remetem à cultura espanhola e outros dois são painéis com frases e desenhos em espanhol, frases feitas, como: posso ir ao banheiro, professor, pode repetir, qual a data de hoje, posso beber água entre outros.

Os alunos começam a chegar alguns minutos após minha chegada, falam alto e são muito barulhentos.

Eles têm aulas 8h30, segundas e quartas-feiras, nível 1 A, são alunos de 11 e 12 anos.

Eles estão falando em espanhol antes da professor chegar, “treinando” como eles afirmam.

A professora chega, nos cumprimenta, me apresenta aos alunos e informa que eu assistirei algumas aulas e serei seu convidado.

Os alunos são todos do 1A e continuam falando muito, o tempo todo.

São 10 alunos, só uma está calada neste momento. Os meninos (3) são muito inquietos, se movimentam o tempo todo, pés, mãos, abrem e fecham o caderno.

A professora informa que hoje haverá apresentação, eles começam a ensaiar seus trabalhos usando o espanhol.

A professora parece não ter dificuldade nenhuma em lidar com a turma, ela realmente gosta de crianças.

A professora fala tudo em espanhol e apresenta um tratamento mais carinhoso e próximo das crianças, verifica e ajuda na finalização dos trabalhos.

Alguns alunos a tratam por “tia”.

Ela faz um círculo e posiciona sua mesa mais ao centro.

Ela vai de carteira em carteira conversando com cada aluno sobre a apresentação.

Chega mais um aluno.



Os alunos escolhem quem apresentará primeiro. A professora explica como fará a avaliação, diz que não corrigirá os alunos agora, fará isso ao final das apresentações individualmente.

Começam os trabalhos, são apresentações individuais sobre o endereço, telefone, gostos pessoais, TUDO em espanhol.

A aluna que apresentou escolhe quem será a próxima. Os alunos falam muito, em português, e o tom de voz deles continua alto.

Chega mais uma aluna, agora são doze.

O aluno(2) apresenta e assim sucessivamente.

Nenhum aluno leu sua apresentação e todos a fizeram em espanhol

Eles gritam e se divertem com as apresentações.

Parecem sentir-se felizes ao mostrar o que fizeram para a professora.

Quando a professora pede eles fazem silêncio. Ela possui total controle da turma e os alunos parecem se sentir a vontade em falar na língua espanhola.

A professora sempre fala em espanhol.

A professora incentiva os alunos e demonstra que está ciente da participação deles, com palavras positivas “isso”, “muito bem”, “maravilhoso” etc. (tudo em espanhol).

A professora é calma e não tem pressa nas apresentações (a importância é na tarefa e não no tempo, lembra ela), não parece haver uma ansiedade ou pressa para terminar os trabalhos.

Os alunos prestam atenção na apresentação dos outros.

O penúltimo aluno que apresentou-se leu tudo, mas depois refez seu trabalho sem ler.

O último aluno afirmou que não fez o trabalho, a professora deu um tempo para que ele fizesse em sala, na hora. Não há como fugir, ou participa ou participa, a professora o ajudou.

Todos os alunos participaram (em minha opinião, isso não é comum em uma sala de aula).

Terminam as apresentações e a professora corrige primeiro os erros gerais da turma, não expõe os erros individuais.

Todos participaram

Os alunos participam.

Ela passou uma tarefa no livro, um exercícios com verbos para completar, enquanto isso chama um aluno de cada vez para conversar sobre o trabalho.

Ela está fazendo correções individuais.

Terminam as correções individuais e a professora corrige os exercícios.

Ela passa uma tarefa para casa retirada do livro Buena Gente, uma revisão de verbos que foram utilizados na apresentação, chamar-se, ser, estar.

Ela se despede dos alunos de forma carinhosa e lembra da próxima aula.

### **03 de setembro de 2018 – aula 02 – 10h30**

A aula se inicia 10h30. São três aulas por turno, os alunos que se locomovem. A sala é fixa da língua espanhola.

Eles têm aulas segundas e quartas às 10h30.

Desta vez a professora está em sala antes dos alunos. Eles chegam, muito falantes e cumprimentam a professora.

Ela me apresenta e informa que irei assistir a algumas aulas.

Notei certa indiferença por parte dos alunos, me senti mais à vontade, eu não queira atrapalhar as aulas da professora.

As carteiras estão dispostas em círculo e a professora no centro.

Ela inicia a aula perguntando como foi o fim de semana das crianças.

Todos querem falar ao mesmo tempo.

É como se quisessem a atenção da professora, alguns gritam.

Ela pede para cada um falar ao seu tempo.

Ela fala tudo em espanhol, mas permite que os alunos falem em português.

São 15 alunos nesta turma.

Eles contam como foi o fim de semana, e a professora consegue acalmá-los, fazendo com que falem cada um por vez.

A professora tem uma voz calma e ao mesmo tempo firme.

Ela lembra que hoje serão as apresentações.

Como na turma anterior eles escolhem quem vai começar, todos querem começar... “tia eu quero começar!”, grita uma aluna.

A professora procedeu da mesma forma que a turma anterior.

Os alunos querem participar e gostam de falar em espanhol

Um aluno pede para ir beber água em espanhol, a professora permite. Os alunos desta turma também prestam atenção na apresentação dos outros.

Mais um aluno pede para beber água, desta vez em português, a professora pede para ele repetir em espanhol, ele repete. A professora permite sua saída.

A professora assiste às apresentações e usa palavras de incentivo durante a fala dos alunos.

O aluno que mais conversava e era mais inquieto foi o que fez a melhor apresentação em minha opinião, ele trouxe fotos, e falou muito bem em espanhol.

Ao final a professora parabeniza a turma e faz algumas observações. Ela passa um exercício do livro e chama um por um dos alunos para correções individuais.

É passada uma tarefa para casa sobre verbos usados na apresentação. É uma tarefa do livro.

A professora se despede. Os alunos se despedem em espanhol.

Duas alunas, ao se despedirem, abraçam e beijam a professora.

### **04 de setembro de 2019 – aula 3 – 8h30**

Chego logo depois da professora, às 8h25.

Os alunos chegam minutos depois, as crianças vieram correndo para a sala de aula como se estivessem em uma corrida.

Eles chegam brincando e falando alto. Os meninos na frente.

A professora conversa sobre como foi a semana e todos querem falar ao mesmo tempo.

Essa é a primeira aula dessa turma (terça-feira) são 12 crianças entre 11 e 12 anos que têm aulas nas terças e quintas-feiras, sempre 8h30.

Eles falam muito alto.

A professora ao perguntar como foi o fim de semana consegue manter o controle da aula.

Ela relembra o conteúdo do trabalho que os alunos irão apresentar.

Será a mesma apresentação feita em turmas anteriores, usando a língua espanhola.

É interessante notar que o comportamento das três turmas é muito parecido, muito movimento, conversas, ruídos e barulho.

Um dos alunos chama a professora de “tia” e outro aluno o corrige, é professora! Mas a docente não interfere.

A professora é muito gentil e acolhedora com os alunos.

Penso que ela transmite segurança para que eles possam falar.

Começam as apresentações. Elas seguem a mesma linha das feitas em outras turmas.

Um dos alunos leu toda a apresentação e teve que repetir, ele o fez e conseguiu sem ler nenhuma palavra, a professora o auxiliou, usando palavras positiva, dando força principalmente na pronúncia correta.

Um dos alunos atrapalhou a apresentação de uma garota. A professora foi firme e o repreendeu na frente de toda a turma. Silêncio total após esse fato.

Houve mais duas apresentações.

Alguns alunos quiseram repetir.

Parece uma festa agora, eles falam riem e perguntam a nota.

A professora procede como anteriormente e corrige os erros mais comuns com toda a turma e chama os alunos para falar a nota individual.

Nessa turma a professora pediu as tarefas escritas também.

Ela passa uma tarefa do livro enquanto passa as notas.

A professora se despede dos alunos, eles também. Todos falam espanhol.

#### **04 de setembro de 2019 aula 4 - 10h30**

Chego em sala e nesta aula observei que os alunos apostaram corrida para ver quem chegava primeiro. Essa turma é majoritariamente formada por meninos. São nove e apenas cinco meninas.

Eles começam a ensaiar as apresentações que farão a seguir.

Eles se ajudam na revisão enquanto brincam e riem.

A professora chega.

Alguns alunos a saúdam, em espanhol, e a tratam como “tia”.

Separei alguns comentários dos alunos desta turma:

“Quando estou aqui parece que estou em outro país”.

“Aqui é legal”

A professora novamente passa de mesa em mesa ajudando na finalização das apresentações.

Um aluno pede para beber água e o faz em espanhol.

Outro aluno chama a professora utilizando o espanhol.

As apresentações começam.

Muitos trouxeram fotos, inclusive da família.

Os alunos se divertem e prestam atenção.

A professora finaliza a aula da mesma maneira que as anteriores.

Ela passa tarefa para casa e os alunos se despedem.

### **05 de setembro de 2019 – aula 5 – 8h30**

Os alunos chegam correndo e falando muito.

Estou em sala com a professora.

Eles a saúdam em espanhol

Ela faz o mesmo e pedem para que se sentem em círculo.

Ela pergunta em espanhol o que os alunos farão no fim de semana (é a última aula da semana para esta turma).

Ela comenta que fizeram as apresentações e pede para que os alunos abram os livros para corrigir os exercícios de casa.

Ela usa o Datashow e pede para os alunos irem ao quadro fazerem a correção.

Há disputa para ver quem vai primeiro.

Dois alunos estão conversando e não prestam atenção na aula.

A professora trata todos os alunos pelo nome. Ela conhece todos.

Ela começa a chamar os alunos para a correção, ela começa pelos que estão conversando mais.

Os alunos falam algumas palavras em espanhol durante a correção.

A professora incentiva.

Ela soletra quando julga necessário.

Alguns exercícios ela digita no Datashow sempre com a participação dos alunos oralmente.

Ela finaliza a correção.

Dois alunos estão usando o telefone celular e estão conversando.

A professora começa a falar da escola, da sala de aula, das matérias preferidas dos alunos e faz muitas perguntas aleatoriamente. Ela tenta fazer com que os alunos expressem seus gostos em relação ao ambiente escolar.

Ela fala agora de uma nova tarefa que os alunos farão.

Os meninos que estavam conversando participam mais em espanhol.

A professora divide a sala em grupos de 3 e quatro alunos.

Ela explica que eles terão de fazer agora uma música, um rap em espanhol se apresentando e falando de seus gostos.

Eles podem filmar e gravar usando o celular

Gritaria geral, alegria e conversa

É como se a apresentação fosse ser transformada em música, ela mostra um exemplo do livro Buena Gente.

Os alunos conversam entre si e preparam a apresentação para a próxima aula, a professora está acompanhando tudo.

Ao final a professora passa uma música relacionada com as nacionalidades, uma música moderna e animada (gente de zona, la gozadera).

Os alunos se despedem e saem correndo.

Duas meninas abraçam e beijam a professora.

### **05 de setembro – aula 6 – 10h30**

Estou em sala com a professora.

Os alunos chegam correndo, disputando quem chega primeiro para escolher os lugares.

Comparei com as outras turmas e só as crianças de 1A fazem isso, os outros níveis são mais tranquilos.

A professora saúda os jovens, conversa sobre a escola regular deles, pergunta qual matéria gostam mais...

Todos chegam e ela começa a correção dos exercícios passados para casa usando um Datashow.

Mais uma vez ela exige a participação de todos na correção.

Os alunos falam entre si em português, são 16, sendo 6 meninos.

Quando falam com a professora utilizam o espanhol.

Disputam para ir até o quadro escrever as correções.

A professora fica em uma posição central, em pé, o que facilita a visão dos alunos.

A professora corrige a pronúncia dos alunos e os faz repetir quando se equivocam.

Ela pede que falem em espanhol, mas de forma tranquila.

Os alunos competem para ver quem vai ao quadro.

Ela termina as correções e fala sobre a escola.

Ela ensina vocabulário relacionado às atividades educacionais.

Os alunos perguntam muito, ela interrompe fazendo-os falar em espanhol.

Ela separa os alunos em grupos de 3 ou 4.

A professora explica uma nova tarefa que os alunos produzirão uma apresentação mais completa em vídeo, pode ser usado o celular.

Muito ruído, os alunos adoram.

Ela explica a atividade, que consiste na formulação de uma música, um rap em espanhol apresentando a si mesmo e aos amigos.

Eles começam a preparação entre si, alguns tentam falar em espanhol mesmo com os amigos.

A professora auxilia os grupos.

Ao final da aula ela passa uma música usando o retroprojetor.

Os alunos se despedem.

Todos correm ao fim da aula.

### **06 de setembro – aula 7 – 8h30**

Cheguei em sala depois do início da aula, estou atrasado.

Observei a chegada dos alunos desde o portão da escola, eles realmente são diferentes dos outros mais velhos.

Apresentam brincadeiras de correr e pegar. Muitos estavam esperando juntinhos do portão, empurrando para entrar, como se isso fizesse diferença.

Eles falam alto e é notório que são alunos do 1A.

O procedimento da professora foi igual aos outros dias, falar da aula anterior, fazer um tipo de revisão, perguntar sobre a vida dos alunos.

Acalmar a sala, preparar o ambiente para iniciar os trabalhos.

Ela corrige da mesma maneira que nas turmas anteriores, usando o Datashow com a participação das crianças.

Posteriormente ele explica como quer a apresentação da música e passa um exemplo que escrevi aqui:

“Me llamo juliana

tengo 12 años

Y mi amiga es Fabiana.

Aquí está André

Tiene una mascota

Y habla bien inglés``

Ela explica também como é a música rap e sua história.

Os alunos adoram, como nas outras turmas.

Eles ficam produzindo o rap até o fim da aula.

A professora passa a música la gozadera no fim da aula.

### **06 de setembro – aula 8 – 10h30**

Procedimento muito parecido com os dias anteriores, vou me ater em observações que sejam diferentes.

No início da aula a professora parece acalmar os alunos e preparar o ambiente para que a aula transcorra.

Ela usa muito o espanhol e tenta fazer com que as crianças também o usem em conversações dentro de sala.

A professora realmente gosta de trabalhar com crianças, ela sempre pergunta sobre o dia anterior, o que vão fazer no fim de semana. Há diversão durante as apresentações, durante as aulas.

Ela mostra um videoblog, que consta no livro, de uma garota de 11 anos chamada Laura que fez um trabalho da música de rap.

A professora trabalha anteriormente o vocabulário que será trabalhado nas próximas aulas.



Ela é dura quando necessário, há uma linha tênue entre a desorganização e a diversão, mas a professora sabe permanecer na diversão.

Ao final da aula um aluno deixou um pirulito para a professora, a abraçou e despediu-se em espanhol.

### **10 de setembro – aula 9 – 8h30**

Hoje está mais frio, os alunos parecem estar mais quietos, embora tenham chegado correndo.

A professora os recebe e fala das apresentações da música.

São quatro grupos, três não conseguiram terminar, a professora diz que vai ajudar e passa de mesa em mesa dando sugestões.

A professora reafirma que os alunos devem produzir, que eles conseguem.

Dessa vez não há disputa para ver quem apresentará primeiro.

Depois de 35 minutos começam as apresentações, uma música de fundo escolhida pelos alunos e eles cantam a letra.

Ficou muito boa, as meninas do primeiro grupo usaram uma música de kpop de fundo e cantaram tudo em espanhol com direito a coreografia.

Senti timidez apenas no trabalho de uma criança, mas no geral eles foram bem extrovertidos e apresentaram músicas bem animadas.

Foi muito divertido.

Eu me surpreendi.

Ao final a professora comentou as músicas apresentadas por todos os grupos.

A professora mostrou um vídeo no Datashow, de uma garota chamada Laura de 11 anos, ela fez um vídeo que mostrava sua casa e sua família falando sempre em espanhol.

Ela falou de seus gostos, sua casa e sua vida.

O vídeo foi para sensibilizar os alunos para uma tarefa futura que será proposta.

A professora passou um exercício com o verbo “gustar” (escrito).

Ela explicou detalhadamente e fez uns exercícios com os alunos.

Muitas perguntas em espanhol.

Ao final a professora passou um exercício para casa.

Os alunos se despediram.

### **10 de setembro – aula 10 – 10h30**

Os alunos chegam correndo como sempre.

Parecem estar ansiosos para a apresentação.

A professora separa os grupos e os alunos já estão cantando.

Ela tem dificuldade em conter a turma hoje.

Os estudantes estão “elétricos”.

As apresentações começam.

Eles buscaram as músicas de fundo para acompanhar as letras no youtube.com.

A internet é importantíssima nas aulas dessa professora.

As apresentações foram muito criativas.

Os alunos gostam de cantar.

A professora se divertiu também, é notório.

Houve muitas gargalhadas durante as músicas.

A professora terminou as apresentações e criou um clima propício para a apresentação do vídeo sobre a casa da blogueira Laura.

Os alunos viram o vídeo e fizeram observações sobre como trabalhariam os seus no futuro.

A professora passou uma tarefa do livro para casa e terminou a aula.

Os alunos saíram como entraram, correndo...

**ANEXO A – LEI 11.161**

Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005, 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

FERNANDO HADDAD

**ANEXO B – LEI 13.415**

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

Altera as Leis números 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 3º

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 17.2.2017