

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

LORENA CORDEIRO DE PAULA

ÉRASE UNA VEZ...
UMA HISTÓRIA DE ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

UBERLÂNDIA - MG
2019

LORENA CORDEIRO DE PAULA

É RASE UNA VEZ...
UMA HISTÓRIA DE ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Dilma Maria de Mello.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P324e Paula, Lorena Cordeiro de, 1993-
2019 Érase una vez... [recurso eletrônico] : uma história de ensino de espanhol para crianças / Lorena Cordeiro de Paula. - 2019.

Orientadora: Dilma Maria de Mello.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.705>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística.I. Mello, Dilma Maria de, 1963- (Orient.) II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ATA DE DEFESA

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos			
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, PPGEL			
Data:	vingte e seis de julho de dois mil e dezenove	Hora de início:	15:00	Hora de encerramento: 17:00
Matrícula do Discente:	11722ELI011			
Nome do Discente:	Lorena Cordeiro de Paula			
Título do Trabalho:	Érase una vez...uma história de ensino de espanhol para crianças			
Área de concentração:	Estudos em linguística e linguística aplicada			
Linha de pesquisa:	Linguagem, Ensino e Sociedade			
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Educação de Professores, tecnologia: inclusão de alunos de baixa visão			

Reuniu-se no Anfiteatro/sala 213, Campus Santa Monica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em **Estudos Linguísticos**, assim composta: Professores Doutores: **Fernanda Costa Ribas, PPGEL/UFU**; **Juliana Reichert Assunção Tonelli, UEL**; **Dilma Maria de Mello, PPGEL/UFU**, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). **Dilma Maria de Mello**, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Membro de Comissão**, em 02/08/2019, às 09:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Reichert Assunção Tonelli, Usuário Externo**, em 04/08/2019, às 20:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dilma Maria de Mello, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/08/2019, às 23:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1425275** e o código CRC **5B3B5560**.

LORENA CORDEIRO DE PAULA

É RASE UNA VEZ...

UMA HISTÓRIA DE ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade.

Uberlândia, MG, 26 de julho de 2019

Banca Examinadora

Membros Titulares:

Profa. Dra. Dilma Maria de Mello
Orientadora e Presidente - ILEEL/UFU

Fernanda Costa Ribas
Membro Titular Interno - ILEEL/UFU

Juliana Reichert Assunção Tonelli
Membro Titular Externo - UEL

Membros Suplentes:

Valeska Virgínia Soares Souza
Membro Suplente Interno - ILEEL/UFU

Viviane Cabral Bengezen
Membro Suplente Externo - UFCAT

*Aos meus queridos alunos que, com seus anseios,
seus movimentos e suas histórias de vida,
ajudam-me a rever minha própria prática docente.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde e pela proteção que me dá forças para traçar minha jornada aqui na Terra.

Aos meus amados pais, Sueli e Jorge, meus maiores exemplos. Obrigada pelo amor incondicional, pelo cuidado e por sempre me incentivarem a estudar e a batalhar pelos meus sonhos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, pelo acolhimento, pela oportunidade de conhecer a Pesquisa Narrativa, pelo crescimento e contribuições acadêmicas.

Aos professores Dra. Fernanda Costa Ribas e Dr. Willian Mineo Tagata, pelas sugestões e contribuições feitas no meu exame de qualificação.

À Profa. Dra. Sandra Maria Araújo Dias, pela apreciação de minha pesquisa no VX SEPELLA.

À Profa. Dra. Jean Clandinin, pela participação e contribuições em minha apresentação no XVI SEPELLA.

Aos professores Dra. Maura Alves de Freitas Rocha, Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito e Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, pelas disciplinas ministradas.

Aos membros e professores do PPGEL, por proporcionarem a oportunidade de pesquisas serem desenvolvidas.

Aos meus colegas do GPNEP, pelo acolhimento, pelas histórias compartilhadas e por todo conhecimento que construímos juntos ao longo de nossos encontros semanais.

À minha querida amiga Érica, pela linda e verdadeira amizade, pelos conselhos nos momentos difíceis e pela constante parceria no trabalho.

A todos meus amigos que sempre estiveram do meu lado, que me apoiaram e me trouxeram leveza quando eu pensei em desistir do mestrado.

Finalmente, agradeço a todas as crianças e todos os jovens que foram ou são meus alunos, pelas experiências compartilhadas em sala de aula. Vocês são o motivo de eu amar cada vez mais a docência e a educação.

*Cuando éramos niños
los viejos tenían como treinta
un charco era un océano
la muerte lisa y llana
no existía.*

Cuando éramos niños - Mario Benedetti.

RESUMO

Nesta pesquisa, parti do caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015) para narrar e compor sentidos das minhas experiências de ensinar língua espanhola por meio da contação de histórias para crianças da educação infantil. Meu objetivo foi tentar compreender a minha própria prática nesse contexto de ensino e aprendizagem. Para conduzir meu estudo, parti de alguns questionamentos iniciais: (i) como pode ser a experiência de ensino de língua espanhola para crianças? (ii) como a contação de histórias pode contribuir para o ensino de espanhol na educação infantil? Sendo o ensino e a minha prática docente focos desta pesquisa, em minha investigação atuei como professora-pesquisadora-participante em uma escola particular de uma cidade do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais, onde lecionei espanhol para crianças da educação infantil da faixa etária de três a seis anos de idade, em 2018. Como embasamento teórico, busquei respaldo em estudos realizados sobre a formação do professor de línguas para crianças (RINALDI, 2006, 2011; BOÉSSIO, 2010), ensino e aprendizagem de línguas para crianças (ROCHA, 2006; TONELLI, 2005) e conhecimento corporificado (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015). Os sentidos que compus das experiências vividas sugeriram que o ensino de língua espanhola para crianças pode ocorrer por meio da contação de histórias, com o foco não apenas na língua, mas também nos temas e nas reflexões que as narrativas infantis podem propiciar. Ademais, com as experiências que vivi com meus alunos, pude aprender que a aula de língua espanhola não é construção apenas minha, mas pode ser desenvolvida com a participação ativa das crianças, que levam seus interesses e suas histórias de vida para a sala de aula. Tais resultados podem trazer contribuições para professores de línguas atuantes no contexto da educação infantil que, assim como eu, buscam constantemente rever e transformar suas práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de línguas; espanhol; educação infantil; pesquisa narrativa.

RESUMEN

En esta investigación, recurrí al camino teórico metodológico de la Investigación Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015) para narrar y componer sentidos de mis experiencias de enseñar lengua española a través de la narración de historias para niños de la educación infantil. Mi objetivo fue intentar comprender mi propia práctica en ese contexto de enseñanza y aprendizaje. Para orientar mi estudio, propuse algunos cuestionamientos iniciales: (i) ¿cómo puede ser la experiencia de enseñanza de lengua española para niños? (ii) ¿cómo la narración de historias puede contribuir para la enseñanza de español en la educación infantil? Como la enseñanza y mi práctica docente fueron el centro de atención de esta investigación, actué como la profesora-investigadora-participante en una escuela particular de una ciudad del Triângulo Mineiro, en el estado de Minas Gerais, donde yo enseñaba español a niños de la educación infantil, de tres y seis años de edad, en 2018. Como fundamentación teórica, recurrí a estudios realizados sobre la formación del profesor de lenguas para niños (RINALDI, 2006; 2011, BOÉSSIO, 2010), enseñanza y aprendizaje de lenguas para niños (ROCHA, 2006; TONELLI, 2005) y conocimiento corporeizado (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015). Los sentidos que compuse de las experiencias vividas sugirieron que la enseñanza de lengua española para niños puede ocurrir a través de la narración de historias, con el foco no solo en la lengua, sino también en los temas y las reflexiones que las narrativas infantiles pueden proporcionar. Además, en las experiencias que viví con mis alumnos aprendí que yo, la profesora, no soy la única persona responsable por la construcción de la clase de lengua, sino también los alumnos pueden contribuir con sus participaciones activas, llevando para el aula sus intereses e historias de vida. Esos resultados pueden traer contribuciones para los profesores de lenguas actuantes en el contexto de la enseñanza infantil que, como yo, buscan continuamente rever y transformar sus prácticas docentes.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de lenguas; español; educación infantil; investigación narrativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala de aula da Escola Azul.....	25
Figura 2 - Exemplos que compõem a coleção <i>Caramelitos</i>	26
Figura 3 - Capa do livro <i>Las jirafas no pueden bailar</i>	30
Figura 4 - Exibição do vídeo sobre a contação da história <i>O castelo no céu</i>	31
Figura 5 - Capa do livro <i>La princesa que no quería ser rescatada</i>	32
Figura 6 - Capa do livro <i>A cor de Coraline</i>	33
Figura 7 - Desenho feito por aluno do ensino fundamental I de uma escola pública.....	54
Figura 8 - Desenho feito por aluno do ensino fundamental I de uma escola pública.....	55
Figura 9 - Desenho feito por alunos na aula de espanhol.....	66
Figura 10 - Trabalhos realizados pelos alunos para recontar a história <i>La princesa que no quería ser rescatada</i>	68
Figura 11 - Autorretrato da professora-pesquisadora-participante.....	76
Figura 12 - Caixa de brinquedos presente na sala de aula.....	80
Figura 13 - Alguns dos livros escolhidos pelos alunos para as aulas de espanhol.....	82
Figura 14 - Resultado da atividade das cores.....	93
Figura 15 - Ilustração do conto de fadas criado pelos alunos.....	97

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Descrição da carga horária das aulas de língua espanhola.....	26
Quadro 2 - Descrição das aulas de espanhol ocorridas no período de agosto a dezembro de 2018.....	27

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: COMO ME INTERESSEI PELO ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS?	13
CAPÍTULO 1: CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	21
1.1. A pesquisa narrativa.....	21
1.2. O contexto da pesquisa	24
1.3. Participantes da pesquisa	34
1.4. Procedimentos para a composição dos textos de campo	34
1.5. Procedimentos para a composição de sentidos	35
CAPÍTULO 2: TRILHANDO ALGUNS CAMINHOS TEÓRICOS	36
2.1. Olhando para a formação docente no contexto de ensino de línguas para crianças	36
2.2. O ensino e aprendizagem de línguas para crianças.....	42
2.3. O movimento dos corpos na sala de aula.....	51
CAPÍTULO 3. MINHAS HISTÓRIAS, MINHAS AULAS... OU NOSSAS HISTÓRIAS, NOSSAS AULAS?	59
3.1. Um olhar sobre a minha prática: às vezes autoritária, às vezes mandona, às vezes silenciadora	59
3.2. E se eu fizesse diferente? Buscando melhorar a minha prática	73
3.3. A sala de aula pode ser um lugar de barulho e movimento...um lugar cheio de vida....	89
3.4. O lugar da língua espanhola em minhas aulas	100
3.5. As histórias nos ensinam e nos fazem pensar: a diversidade cultural, a diversidade racial e a valorização da figura feminina	104
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS... AS HISTÓRIAS QUE VIVI, AS HISTÓRIAS QUE PODEREI VIVER	113
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO: COMO ME INTERESSEI PELO ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS?

Em minha pesquisa, tenho como abordagem teórico-metodológica a pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015). Sendo a *experiência* o objeto de estudo da pesquisa narrativa, começo esta introdução com narrativas iniciais de algumas de minhas experiências como professora de espanhol que me levaram ao desafio de dar aulas para crianças da educação infantil. Com esse movimento retrospectivo em minhas memórias, chego ao *puzzle* da pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015), que são as indagações que me levaram a querer realizar esta investigação.

Crianças a assustam?

Em fevereiro de 2016, fui indicada por uma amiga para fazer uma entrevista de emprego na escola onde ela trabalhava. Eu estava com muita expectativa, pois me encontrava desempregada há alguns meses e estava ansiosa para voltar a dar aula. No dia da entrevista, recordo-me da primeira pergunta que o diretor me fez, se crianças me assustavam. Eu ri sem entender e afirmei que não tinha nenhum problema em lidar com crianças. Logo ele me disse com um tom muito sério que se referia a crianças muito pequenas, de três a seis anos. Apesar de assustada e de não saber o que me esperava, eu garanti que seria capaz de ensinar aquele público. No dia seguinte à entrevista, fui, então, contratada para dar aula de espanhol para crianças da educação infantil.

A pergunta sobre ter medo de crianças só fez sentido quando comecei a entender melhor a situação. Antes de mim, outras duas professoras de espanhol haviam assumido a função de dar aulas para o público infantil. A primeira desistiu depois de seis meses e a seguinte também, por não se identificarem com a educação infantil. As informações que eu tinha eram: não havia a adoção de um livro didático específico para o contexto e eu teria que preparar meu próprio material. Além disso, as aulas deveriam ser lúdicas. Eu teria três turmas: a primeira com alunos de três anos, a segunda, quatro anos e a terceira, cinco e seis anos.

Prestes a iniciar minhas aulas de espanhol na educação infantil, eu me vi apavorada. Crianças de três anos? Eu não entendia nada de crianças. Como se ensina espanhol para crianças de três anos? Isso era possível? Eu não tinha nenhuma noção de como desenvolver o trabalho proposto com um público tão jovem. Era algo para o qual eu não tinha formação

específica. Eu tinha conhecimento da língua, mas não tinha conhecimento da criança e de sua aprendizagem, então não sabia o que me esperava.

¿Niño o niña?

Assim que iniciei as aulas, pesquisei em páginas da internet ideias de como trabalhar com língua estrangeira na educação infantil e tudo o que eu encontrava eram materiais voltados para o ensino de inglês. Os materiais encontrados priorizavam o trabalho com músicas e ensino de vocabulário descontextualizado e apontavam como principal recurso o uso de *flashcards*. Embasei-me nesses materiais para preparar minhas primeiras aulas. Além dos *flashcards* (*tarjetas*, em espanhol), elaborei para as três turmas algumas atividades em folhas impressas sobre os seguintes conteúdos: *saludos* e o vocabulário *niño/niña*.

Minha maior dificuldade foi com a turma de três anos. Na primeira aula, surpreendi-me com os alunos daquela turma: eram muito pequenos e alguns ainda não tinham a fala completamente desenvolvida. Iniciei a aula com uma música sobre cumprimentos, sem muito sucesso, já que as crianças pareciam não entender o que estava acontecendo. Em seguida, distribuí as folhas de atividades. Estas consistiam em decorar o desenho de um Sol, que indicava a expressão *buenos días*, e colorir o desenho da *niña* ou do *niño*.

Após a entrega das folhas, apresentei algumas expressões do espanhol usadas para cumprimentar e, logo, expliquei como dizer *menino* e *menina* em espanhol, perguntando a cada criança se ela era uma “*niña*” ou um “*niño*”. Em seguida, expliquei como fariam as atividades. No fim da aula, despedi-me dos alunos e, quando finalmente fiquei sozinha na sala, percebi que aquela aula havia me incomodado muito. Comecei a dizer para mim mesma: *não sei ser professora de criança!* Minhas aulas seguintes continuaram sendo baseadas em conteúdos de vocabulário, sem estabelecer muita ligação entre as atividades. Eu estava reproduzindo a forma como eu havia aprendido inglês na minha infância: foco apenas no vocabulário descontextualizado.

Com as minhas aulas sendo desenvolvidas com base em folhas de atividades de vocabulário, tendo pouca ou nenhuma interação entre mim e os alunos, percebi que eles não estavam demonstrando muito interesse pelas aulas de espanhol. Comecei a sentir-me insatisfeita com minha prática e minhas aulas e a questionar-me se o que eu estava tentando ensinar às crianças fazia algum sentido para elas ou se entendiam que estavam conhecendo uma língua diferente. Questionei até mesmo se estava fazendo sentido para mim. Foi então que pensei em tentar outras formas de ensinar espanhol para as crianças.

Tia do espanhol, conta uma história?

Houve uma aula em que resolvi deixar o vocabulário de lado e contar uma história. Cheguei à classe uns minutos antes do início da aula e, em um canto da parede, coleí um tecido azul com alguns desenhos de estrelas e uma lua. Usaria aquele cenário para encenar a história que contaria. Às 10h, fui à sala da turma dos alunos de cinco anos para buscá-los para a aula de espanhol. Rapidamente, eles guardaram os brinquedos espalhados pelo chão à pedido das monitoras responsáveis por eles e saíram correndo em direção à sala de espanhol. Como de costume, eles se esconderam embaixo das mesas da sala e me deram um susto ao me verem entrar. Após esse início, finalmente perceberam o cenário na parede e, deslumbrados, correram para olhar e tocar as imagens. Depois de conseguir colocar os alunos em ordem, iniciei a aula.

Inicialmente, cantamos a nossa música dos cumprimentos. Logo disse que contaria uma história chamada *A qué sabe la luna?* Eu havia levado imagens dos animais que faziam parte da história e entreguei-os aos alunos, dizendo que eles me ajudariam a contá-la. Comecei a narrar em espanhol e, à medida que eu ia citando o nome de um animal, a criança com o animal citado se levantava para colar a imagem no cenário. Ao terminar a contação, os alunos queriam contar e recontar a história.

A ideia de trabalhar com a contação de histórias nas minhas aulas de espanhol surgiu quando percebi que as crianças se interessavam muito pela aula sempre que eu levava um livro infantil para ler. Apenas em ver o livro em cima da minha mesa, eles já corriam até ele para pegá-lo, folheá-lo e observar as imagens. Às vezes, eu ficava brava e pedia que não pegassem os livros sem minha permissão, pois virava briga entre eles, já que todos queriam segurar e olhar e, com isso, acabavam amassando as folhas. Em uma dessas aulas, eu observei uma aluna de três anos indo até minha mesa pegar o livro que lá estava, ir até seus colegas e dizer: *vou contar a historinha do livro para vocês*. E então, mesmo sem saber ler, começou a folhear o livro e a dizer o que estava acontecendo naquelas imagens.

Com base nessas experiências, tive a ideia de planejar minhas aulas a partir da contação de histórias. Seria uma forma de trabalhar a língua contextualizada e atrativa, além de contribuir para o desenvolvimento da imaginação de meus alunos. Além disso, permitiria uma maior aproximação entre mim, a professora, e os alunos, diferentemente das atividades em folhas impressas que não geravam muita interação.

Eu acreditava que, para dar aula ao público infantil, eu deveria ter uma formação em pedagogia. Pensei até em começar esse curso, mas não tinha tempo para uma segunda

graduação. Eu sentia uma necessidade muito grande de entender a criança, a sua linguagem, o seu comportamento, suas formas de aprender e como interagir com ela. E pensava que, para construir essas respostas, precisava apenas de teoria. Buscava pesquisas acadêmicas e artigos que tratassem do assunto. Eu os lia, mas as minhas próprias experiências na sala de aula com as crianças também foram cruciais para me ensinar a lidar com as situações. Fui construindo meus entendimentos sobre as crianças e as aulas de espanhol direcionadas a elas e, a partir disso, fui estruturando conhecimento prático profissional, o meu próprio conhecimento sobre como desenvolver minha prática no processo de ensino e aprendizagem para jovens aprendizes. Cada aula era única. E eu aprendia algo novo. E continuo aprendendo.

Compartilho essas narrativas iniciais de algumas de minhas experiências para apresentar as minhas inquietações sobre o contexto de ensino de espanhol para crianças. Quando iniciei minha prática no ensino para crianças, muitas dúvidas e inseguranças foram surgindo, pois nunca havia lidado com aquele público. Minha formação acadêmica não me proporcionou embasamento para atuar com o ensino de línguas na educação infantil e, com isso, não tinha referências sobre como desenvolver essa prática. Como lidar com esse contexto? Que tipos de atividades e práticas eu precisava adotar para aquele ensino? Como uma criança não alfabetizada pode aprender uma língua estrangeira? Esse trabalho seria possível de ser realizado? Qual deveria ser o objetivo do ensino de espanhol na educação infantil? De que forma o trabalho com as histórias infantis poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem? Essas foram algumas de minhas dúvidas e angústias.

Meu grande interesse pessoal em realizar esta pesquisa (justificativa pessoal) vem dessas experiências iniciais e está na minha preocupação em entender como pode ser minha atuação no ensino de línguas estrangeiras para crianças. Como expus inicialmente, a falta de uma representação sobre o que deveria ser o ensino de línguas para crianças levou-me a questionamentos que me fizeram querer compreender a construção de meu conhecimento prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995). Nunca imaginei que em algum momento de minha carreira profissional como docente trabalharia com o público infantil. No entanto descobri uma grande afinidade com esse contexto, o que me faz querer realizar um trabalho que contribua para as experiências de linguagem das crianças, pois me vejo com alguém compromissada com meu papel de educadora.

Esta pesquisa apresenta uma justificativa social quando se pensa na atual paisagem educacional em que um crescente número de escolas da rede particular está adotando cada vez

mais cedo o ensino de outras línguas, estendendo-a até mesmo à educação infantil (TONELLI; CHAGURI, 2013). Dessa forma, o ensino de línguas para crianças tem se tornado uma notável realidade e é preciso estabelecer bases sólidas para a sua concretização. Em vista dessa realidade, a justificativa teórica desta pesquisa parte da necessidade de se lançar um olhar teórico para o processo de ensino e aprendizagem de espanhol para crianças - considerando a pouca produção acadêmica voltada para essa temática, com base em um levantamento que realizei no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no mapeamento de pesquisas sobre ensino de línguas para crianças realizado por Tonelli, Pádua e Oliveira (2017). Nessa perspectiva, busco, com minha pesquisa, trazer algumas contribuições para o campo de investigações sobre o ensino de línguas para crianças e ajudar na construção de conhecimentos a respeito dessa prática.

Antes de expor meus objetivos de pesquisa, considero importante apresentar alguns trabalhos já realizados sobre o ensino de línguas na infância, para analisar o que se tem investigado e quais as contribuições. Muitos dos estudos encontrados referem-se à língua inglesa. Outra característica é que a maioria dessas pesquisas refere-se principalmente ao ensino fundamental I. Cito algumas: Tonelli (2005), Scaffaro (2006), Pavani (2009), Colombo (2014) e Buose (2016).

Desses trabalhos, destaco o de Tonelli (2005). Adotando a concepção vygotskyana de sociointeracionismo, a pesquisadora realizou uma investigação de sua própria prática de ensinar língua inglesa no fundamental I, usando histórias infantis como recurso didático. A autora lança mão dos chamados *jogos de leitura*, atividades lúdicas realizadas durante ou após a leitura e que contribuem para explorar o texto lido. Os jogos de leitura, para Tonelli (2005), diminuem a distância entre texto e leitor/ouvinte e enriquecem o desenvolvimento integral do indivíduo, já que, entre outros resultados, possibilita a expressão de emoções e sentimentos, identificação com a história, gosto pela literatura e estimula a criança a lidar com a derrota e com o ganho.

Além das contribuições citadas, outros fatores emocionais e afetivos são apontados por Tonelli (2005) como favoráveis à exploração das histórias infantis no ensino de línguas:

Entendemos que, nas His [histórias infantis], é possível encontrarmos valores éticos, de incentivo à auto-descoberta, confiança e auto-estima. Portanto, ao realizarem as atividades propostas a partir de tais temas, os alunos estarão desenvolvendo não apenas os aspectos intelectuais de sua formação, mas também questões emocionais e afetivas (TONELLI, 2005, p. 107).

No campo das pesquisas acadêmicas voltadas especificamente ao ensino de língua espanhola para crianças, poucas foram encontradas. Cito algumas: Barbosa (2009), Rinaldi (2006; 2011), Boéssio (2010), Pires (2014), Carmo (2016), Jaramillo (2010) e Acosta (2016). Destaco a pesquisa de Barbosa (2009), que investigou uma experiência com contação de histórias em língua espanhola para crianças de uma instituição de educação infantil. A autora centralizou sua pesquisa no conceito de gênero, buscando estudar se a contação de histórias entra na perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos. Buscou também compreender se a contação de histórias pode ser propícia para o contato inicial de crianças entre cinco e seis anos com o espanhol como língua estrangeira.

Barbosa (2009) realizou, integralmente em espanhol, a contação de duas histórias, sucedida da produção de desenhos e de conversas com as crianças para analisar a compreensão das narrativas. A autora observou que, apesar de haver inicialmente um considerável estranhamento por parte das crianças em relação ao espanhol, o gênero contação de narrativas infantis possibilitou a aproximação dos alunos com o idioma, diminuindo a inicial impressão negativa, uma vez que as crianças se familiarizam muito com o gênero trabalhado, pois a contação de histórias “une língua, discurso e prazer. Esta combinação se deu a partir do contato direto com a língua em funcionamento, o discurso vivo, e o relacionamento com o discurso alheio” (BARBOSA, 2009, p. 117).

Tanto o trabalho de Tonelli (2005) quanto o de Barbosa (2009) lidam com o contar de histórias nas aulas de línguas, porém com focos distintos. Em Tonelli (2005), as histórias infantis tinham como principal objetivo servir como uma ferramenta para explorar o vocabulário e aspectos estruturais da língua inglesa que apareciam nas narrativas. A cada aula, uma parte da história era contada e com ela era trabalhado algum vocabulário específico e/ou um determinado aspecto linguístico, com muita ludicidade. Desse modo, o foco das aulas da pesquisadora ficou somente na língua em si, não sendo explorados outros possíveis aspectos que emergissem das histórias. Já Barbosa (2009) não enfatizou, em nenhum momento das contações, aspectos da língua espanhola, nem aprofundou nos temas das histórias. Seu objetivo era analisar se as crianças conseguiam compreender e interpretar histórias contadas em espanhol.

Diante dessa comparação entre o que os trabalhos descritos realizaram e não realizaram, penso que minha pesquisa pode proporcionar uma diferente perspectiva sobre o ensino de línguas para crianças, a perspectiva da Pesquisa Narrativa. Desse modo, apresento os objetivos de minha pesquisa. Como objetivo geral, propus narrar, descrever e compreender as

minhas próprias experiências de prática como professora de espanhol para crianças na condução de aulas por meio da contação de histórias. Quanto aos objetivos específicos, pretendi problematizar o uso da contação de histórias no ensino de línguas para crianças. Para o desenvolvimento desta pesquisa com base nos objetivos pretendidos, parti das seguintes indagações:

- (i) Como pode ser a experiência de ensino de língua espanhola para crianças?
- (ii) Como a contação de histórias pode contribuir para o ensino de espanhol na educação infantil?

Quanto ao caminho teórico-metodológico desta pesquisa, recorri à pesquisa narrativa, de acordo com Clandinin e Connelly (2000; 2011; 2015). O contexto da pesquisa foi uma escola particular de uma cidade do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais, que oferecia aulas de espanhol do ensino infantil até o ensino médio. No que se refere aos participantes, atuei nesta pesquisa como professora-pesquisadora-participante, uma vez que o foco investigativo foram a minha prática e o ensino. Como embasamento teórico, parti de estudos realizados sobre a formação do professor de línguas para crianças (RINALDI, 2006; 2011; BOÉSSIO, 2010), ensino e aprendizagem de línguas para crianças (ROCHA, 2006; TONELLI, 2005; VYGOTSKY, 1993) e conhecimento corporificado (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015).

No que se refere à estruturação da dissertação, organizei-a em três capítulos. No capítulo 1, apresento o caminho teórico-metodológico que conduziu o desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, apresento na primeira seção a pesquisa narrativa e seus construtos teórico-metodológicos segundo Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015). Nas seções seguintes, apresento o contexto de realização desta pesquisa, traço um perfil dos participantes, determino os procedimentos para a criação dos textos de campo e finalizo o capítulo descrevendo o procedimento de composição de sentidos.

No capítulo 2, apresento e discuto as noções teóricas que embasaram a minha investigação. Na primeira seção deste capítulo, discuto a formação de professores que atuam no ensino de línguas para crianças. Na segunda seção, discorro sobre questões referentes ao ensino e aprendizagem de línguas para crianças. Finalizo o segundo capítulo com a seção três,

na qual disserto a respeito dos movimentos dos corpos na sala de aula e do conhecimento corporificado.

O capítulo 3 é dedicado às narrativas de minhas experiências de ensino de línguas para crianças e às análises desses textos de campo com base no procedimento de composição de sentidos estabelecido por Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001).

CAPÍTULO 1: CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, abordo os aspectos teórico-metodológicos que norteiam o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, apresento a pesquisa narrativa, evidenciando alguns dos principais preceitos teóricos e metodológicos que norteiam o fazer do pesquisador narrativo. Em seguida, descrevo o contexto de desenvolvimento de minha pesquisa, bem como quem são os participantes. Posteriormente, detalho quais os procedimentos utilizados para a composição de textos de campo e apresento, por fim, o procedimento de análise desses textos.

1.1. A pesquisa narrativa

A perspectiva teórico-metodológica que serve de base para o desenvolvimento deste estudo é a pesquisa narrativa, cujos preceitos teóricos e metodológicos partem dos autores canadenses Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015). A concepção de pesquisa narrativa formulada pelos autores citados teve como principal influência os estudos de John Dewey sobre a experiência. Dewey (1979), importante filósofo e educador norte-americano, foi um dos precursores do pragmatismo americano e defendia a necessidade de se estabelecer uma educação que se desenvolvesse na base da experiência. Dessa forma, elaborou uma teoria da experiência com a noção de que a educação deveria orientar-se para a promoção de interações que propusessem experiências educativas. Em outras palavras, experiências que contribuíssem para o crescimento e construção de conhecimento e que fossem base para experiências futuras.

Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) recorrem à teoria deweyana sobre a experiência para estabelecer as bases teóricas e metodológicas do campo paradigmático da pesquisa narrativa. Conforme explicam os referidos autores (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 68), a pesquisa narrativa vê a “experiência de vida como objeto de pesquisa”, constituindo-se, desse modo, como um caminho investigativo para se compreender narrativamente a experiência. O pesquisador narrativo busca as histórias de experiências de vida em uma dada paisagem e, trabalhando com o (re)viver e (re)contar dessas histórias, procura entendê-las com base na construção de possibilidades de sentidos. Desse modo, pode

chegar a “um novo entendimento de si e do mundo” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 129).

Para a realização da tarefa de construir sentidos das experiências vividas, é necessário que o pesquisador narrativo leve em consideração o espaço tridimensional em que se é pensada a pesquisa narrativa, pois ele norteará o seu estudo. Os termos pensados por Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) para se pensar a investigação narrativa formam esse espaço tridimensional. São eles: sociabilidade (pessoal e social); temporalidade (passado, presente e futuro); e lugar. E o que esses elementos do espaço tridimensional significam para a pesquisa narrativa?

Para compreendê-los, é necessário retornar à noção de experiência de Dewey (1979). Segundo o autor, um aspecto importante para se entender a experiência na educação é o da interação, que permite reconhecer que a experiência se dá em duas direções: o pessoal e o social. Além disso, Dewey (1979) pontua que uma experiência nunca se dá por si mesma estática no tempo e espaço, mas resulta de experiências passadas e gera outras futuras, o que caracteriza a continuidade (*continnum*) da experiência. O terceiro aspecto é a situação, que está intrinsecamente ligado à noção de interação (DEWEY, 1979).

Partindo desses aspectos da experiência deweyana, Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) definiram as três dimensões do espaço da pesquisa narrativa. A temporalidade é vista como a primeira dimensão. Uma experiência não deve ser concebida somente no espaço temporal em que ocorre, mas é necessário percebê-la como resultante de ações passadas e também considerar que essa experiência projetará ações no futuro. Desse modo, ao olhar para a experiência, o pesquisador narrativo precisa pensar que ela se situa em um espaço contínuo. Isso confere à pesquisa um movimento de deslocamento, sendo necessário pensar que as histórias dos participantes “não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos. Suas vidas continuam” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 99-100).

A segunda dimensão é a *sociabilidade*, que remete ao pessoal e ao social. Podemos pensar nas experiências de ensino e aprendizagem que ocorrem entre indivíduos, sendo que cada um tem suas projeções individuais e, situados em um contexto social, aprendem em interação com o outro. Nessa perspectiva, parece importante considerar o individual do participante, suas emoções, desejos, reações, assim como o contexto interacional em que ele está inserido e as relações que estabelece nele (MELLO, 2005).

A terceira e última dimensão do espaço tridimensional diz respeito à noção de lugar, isto é, à ideia de que a experiência ocorre situada em determinados espaços. Esses espaços

podem ser tanto o espaço da experiência no presente quanto àquele trazido por memórias passadas ou até mesmo os construídos imaginativamente para um futuro. Dar visibilidade ao contexto das histórias é de grande importância para atribuir sentido ao evento analisado.

Como se pode perceber, o fazer da pesquisa narrativa realiza, durante toda a investigação, muitos deslocamentos. Ao direcionar-se a questões internas do participante, como sentimentos, temores, expectativas, por exemplo, a pesquisa faz um movimento introspectivo (CLANDININ; CONNELLY, 2011, 2015). Como afirma Mello (2005), é importante reconhecer e respeitar essas condições pessoais do participante e não silenciá-las, pois elas influenciam no desempenho e comportamento do indivíduo no contexto de ensino. A investigação também se direciona para o ambiente externo ao indivíduo, realizando um movimento extrospectivo (CLANDININ; CONNELLY, 2011, 2015). O estabelecimento de relações entre o presente da experiência com o seu passado e um possível futuro necessita de movimentos retrospectivo e prospectivo.

Desse modo, o pesquisador narrativo, ao deparar-se com o seu objeto de investigação - a experiência -, permeia tanto por “questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para seu passado e seu futuro” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 86). Caminhar pelo espaço da pesquisa narrativa significa deslocar-se temporalmente, espacialmente, do pessoal ao social, no entremeio de histórias e, assim, perceber como tempo, lugar e interação dão forma às histórias vividas e contadas.

Ainda segundo Clandinin e Connelly (2000; 2011; 2015), a pesquisa narrativa pode ocorrer de duas formas: o tipo do contar de histórias e o do vivenciar de histórias. A pesquisa narrativa do contar de histórias (*telling*) pode ser de caráter autobiográfico e as experiências narradas aconteceram antes da realização da pesquisa. Na pesquisa narrativa do vivenciar de histórias (*living*), as experiências acontecem ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Meu trabalho foi desenvolvido com base nessa segunda possibilidade de narrativa, pois o foco foi a minha experiência em sala de aula vivida e investigada ao longo da realização desta pesquisa.

Conforme explica Mello (2005, p. 91), a compreensão das histórias vividas e contadas e a maneira como elas são concebidas e interpretadas representam pontos fundamentais da pesquisa narrativa, pois “mais relevante do que dizer o que e como algo ocorreu é pensar e expressar como pesquisador e participantes vivem, contam e interpretam suas histórias e criam novas histórias a serem vividas”.

A minha escolha pelo caminho teórico metodológico da Pesquisa Narrativa se deu pela necessidade de olhar para minhas experiências em sala de aula e compreendê-las. A noção de experiência proposta por Dewey (1979) me faz pensar que as experiências que vivo me permitem construir muitos conhecimentos. Desse modo, quis estudar minhas experiências para, a partir delas, construir conhecimento prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 2011, 2015). Pensando nisso, a maneira como vivo as minhas experiências na sala de aula e como componho sentidos sobre elas a partir de minha compreensão é o caminho desta investigação.

1.2. O contexto da pesquisa

O contexto no qual vivenciei minhas experiências como professora-pesquisadora-participante foi na escola onde eu ministrava aulas em 2018, uma escola regular da rede particular de ensino, localizada em uma cidade do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais. Nesta dissertação, darei a essa instituição o nome fictício de Escola Azul. Com uma ampla estrutura e espaço físico, a Escola Azul contemplava todos os segmentos da educação básica: a educação infantil, o ensino fundamental I e II e o ensino médio. Além desses segmentos, ela oferecia curso preparatório para exames seletivos para ingresso nas universidades.

As minhas aulas de língua espanhola ocorriam no setor da educação infantil, que se encontrava em uma unidade separada da unidade responsável pelo ensino fundamental e médio. O setor infantil consistia em um espaço bem lúdico, com ambientes coloridos, paredes decoradas com desenhos infantis e corredores amplos. Havia um refeitório com muitas mesas para as refeições diárias, dois parquinhos, um ambiente com piscina destinada às aulas de natação, uma biblioteca, uma sala com lousa interativa, banheiros com chuveiros e muitas salas de aula. Uma dessas salas era disponibilizada para as minhas aulas.

Na sala onde ocorriam minhas aulas, havia três mesas redondas e coletivas, um quadro branco, trabalhos escolares colados na parede, dois armários e caixas de brinquedo, como mostra a imagem 1.

Figura 1 - Sala de aula da Escola Azul



Fonte: Foto feita pela professora-pesquisadora-participante em agosto de 2018.

Frequentemente, algumas de minhas aulas ocorriam na sala da lousa interativa. Na frente da sala, próximo à porta, estava disposta a lousa interativa. No centro do chão havia um tapete tatame onde as crianças costumavam se sentar para olhar a lousa interativa. Na parede do fundo da sala, encontravam-se espelhos, pois essa mesma sala era usada para algumas aulas de dança.

Na época em que trabalhei na educação infantil na Escola Azul, eu dava aula para três turmas: a primeira com alunos de três anos, a segunda com alunos de quatro anos e a terceira com alunos de cinco e seis anos. As aulas ocorriam de segunda-feira a quinta-feira, no período matutino. As aulas de espanhol não faziam parte do horário regular, mas sim do período de atividades extracurriculares dedicadas aos alunos do período integral, ou seja, aqueles que permaneciam na escola em dois turnos (matutino e vespertino).

No quadro 1, descrevo a carga horária das aulas, os dias da semana em que elas ocorriam e o número de alunos de cada turma.

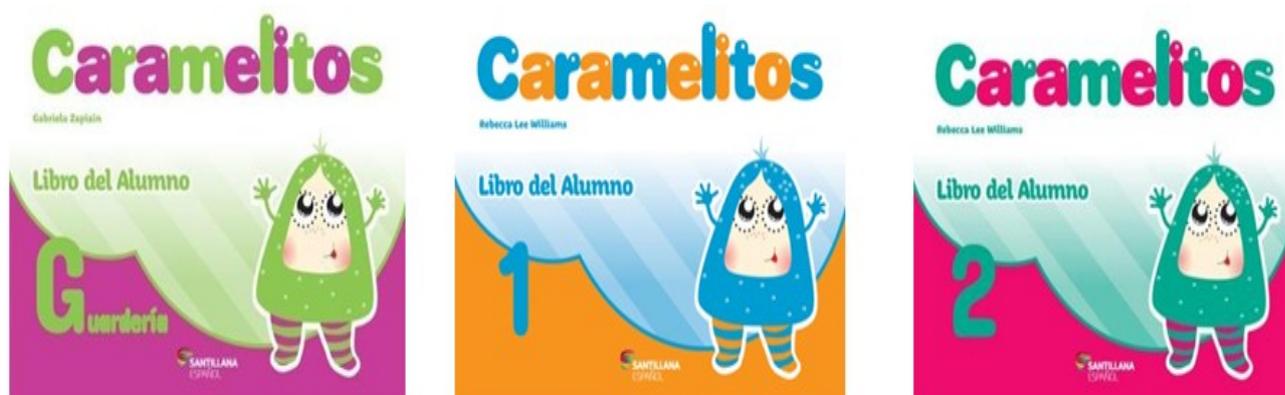
Quadro 1 - Descrição da carga horária das aulas de língua espanhola

Turma	Número de alunos	Carga horária	Dias da semana
3 anos	16 alunos	2 aulas semanais (25 minutos cada)	Segunda-feira Quinta-feira
4 anos	12 alunos	2 aulas semanais (40 minutos cada)	Terça-feira Quinta-feira
5 e 6 anos	7 alunos	2 aulas semanais (50 minutos cada)	Terça-feira Quinta-feira

Para esta pesquisa, optei por narrar somente as experiências com a turma de alunos com cinco e seis anos de idade, pois eram alunos que apresentavam uma maior frequência de presença. Nas demais turmas, era grande o número de alunos que faltavam em cada aula. Com uma turma na qual os alunos compareciam com frequência, eu poderia observar melhor as experiências e as interações em sala de aula.

Quanto ao material didático, não havia um livro didático específico adotado na escola para as aulas de língua espanhola. Assim, os materiais e as atividades que eu utilizava eram preparados por mim, produzidos a partir de criação própria, da adaptação de materiais disponíveis em *sites* de educação para a língua espanhola/inglesa ou de livros didáticos de inglês para crianças. Também utilizava como material de apoio a coleção de livros *Caramelitos*, escrito por Gabriela Zapiain e produzido pela editora Santillana, ilustrados abaixo:

Figura 2 - Exemplos que compõem a coleção *Caramelitos*



Fonte: Grupo Santillana. Disponível em: <<https://www.santillana.com.br/catalogo-1/catalogo-lista.htm?IdColecaoCatalogo=A980223D75CE47B9B667A7D1039A24BE>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

Escolhi usar essa coleção como material de apoio para minhas aulas por ser voltada ao ensino de espanhol para crianças da educação infantil. Buscava, nesses livros, algumas atividades que me pareciam viáveis para minhas aulas e as adaptava ao contexto. Não era, porém, uma prática frequente, já que a coleção *Caramelitos* tinha como foco o ensino de vocabulário descontextualizado, o que não favorecia tanto as aulas.

As aulas narradas nesta dissertação ocorreram ao longo do segundo semestre de 2018, tendo início no mês de agosto e término no mês de dezembro. Ao todo, foram cinco momentos de contações de histórias. Nos quadros abaixo, informo as histórias infantis trabalhadas e descrevo os eventos ocorridos em cada aula:

Quadro 2 - Descrição das aulas de espanhol ocorridas no período de agosto a dezembro de 2018

1ª Contação de histórias: <i>Las jirafas no pueden bailar</i>	
Aula 1	Contação da história <i>Las jirafas no pueden bailar</i> . Jogo de perguntas e respostas sobre a história ouvida.
Aula 2	Recontação da história por meio das imagens do livro. Apresentação de PowerPoint com mapa-múndi e imagens de animais.
Aula 3	Apresentação de PowerPoint com mapa-múndi e imagens de animais. Exibição de vídeos de danças. Dança com os alunos.
Aula 4	Início da confecção dos fantoches para recontação da história.
Aula 5	Continuação da confecção dos fantoches para recontação.
Aula 6	Término da confecção dos fantoches para recontação.
Aula 7	Recontação da história com a ajuda dos fantoches confeccionados.
2ª Contação de histórias: <i>El castillo en el cielo</i>	
Aula 1	Escolha da história pelos alunos.
Aula 2	Exibição do vídeo da contação da história. Busca de objetos para serem utilizados na recontação. Recontação da história em espanhol.
Aula 3	Conversa sobre a história. Atividade: criação de desenhos sobre as personagens. Socialização dos trabalhos.
Aula 4	Recontação da história pelos alunos. Atividade: criação, em cartolinas, de uma continuação para a história.
Aula 5	Continuação da criação de um final para as histórias. Socialização dos trabalhos.

3ª Contação de histórias: <i>La princesa que no quería ser rescatada</i>	
Aula 1	Contação da história <i>La princesa que no quería ser rescatada</i> . Conversa sobre a história ouvida. Atividade: criação de um relógio com cenas da história.
Aula 2	Recordação da história. Continuação da atividade da reconstrução de algumas cenas da história. Socialização dos trabalhos e recontação de cenas da história.
Aula 3	Jogo: quem é o personagem? Início da criação de um conto de fadas coletivo.
Aula 4	Continuação e término da criação de um conto de fadas coletivo. Início da confecção das ilustrações do livro do conto de fadas coletivo.
Aula 5	Continuação da confecção das ilustrações do livro do conto de fadas coletivo.
Aula 6	Continuação da confecção das ilustrações do livro do conto de fadas coletivo. Término da criação do livro do conto de fadas coletivo. Socialização do conto de fadas coletivo.
4ª Contação de histórias: <i>El color de Coraline</i>	
Aula 1	Atividade de auto-observação. Criação de autorretratos.
Aula 2	Socialização dos auto-retratos. Contação da história <i>El color de Coraline</i> . Conversa/reflexão sobre a história ouvida. Atividade lúdica: pinturas nos corpos.
Aula 3	Jogo: encontrar os personagens da história. Recontação da história. Apresentação de PowerPoint: descrição de crianças diversas e conversa sobre as diferenças.
Aula 4	Jogo “cobra-cega”: encontrar um colega e descrevê-lo. Proposta de atividade: pinturas de pessoas diversas.
Aula 5	Desenvolvimento da atividade da criação de cartazes com pessoas de características diversas.
Aula 6	Socialização das produções dos alunos.
5ª Contação de histórias: <i>As histórias escolhidas pelos alunos</i>	
Aula 1	Solicitação, por meio de um recado nas agendas dos alunos, da escolha de um livro para levar à escola.
Aula 2	Socialização das histórias escolhidas pelos alunos.
Aula 3	Socialização das histórias escolhidas pelos alunos. Encerramento das aulas de espanhol.

Escolhi, ao longo do semestre letivo, as quatro histórias infantis citadas pelos temas que elas traziam e que eu considerava importantes para a construção cidadã dos alunos. A história *Las jirafas no pueden bailar* me permitiu trabalhar a noção de pluralidade cultural e de respeito ao próximo. A narrativa *El castillo en el cielo* foi sugestão dos próprios alunos e partiu do interesse deles pelos contos de fadas. Para contrapor essa escolha dos alunos, quis apresentar-lhes um conto de fadas que rompesse com o cânone e os incitasse a pensar sobre outras possibilidades narrativas. Foi então que escolhi *La princesa que no quería ser rescatada*, um conto de fadas nada convencional e que trazia a figura feminina como símbolo da força, coragem e esperteza.

Já o livro *El color de Coraline* me interessou pela temática da diversidade racial, que surgia a partir do questionamento da expressão “lápiz cor de pele”. Sempre observei em minhas aulas que os alunos costumavam utilizar a referida expressão para falar do lápis rosa claro. Aquela expressão me incomodava, pois fazia parecer que só existia uma única cor de pele. Assim, a história da Coraline me pareceu propícia para trabalhar com os alunos a reflexão sobre a diversidade racial.

A seguir, descrevo brevemente as histórias que foram contadas e trabalhadas ao longo de minhas aulas de língua espanhola:

- ***Las jirafas no pueden bailar***

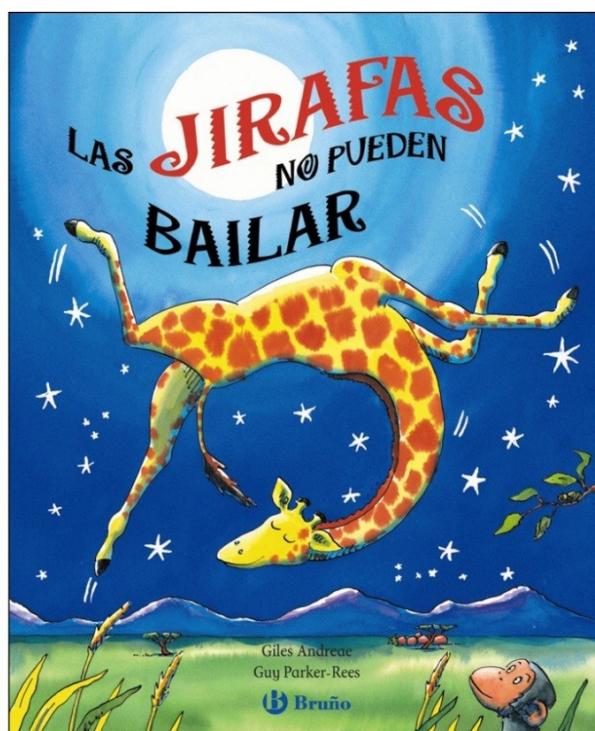
No livro, narra-se a história de uma girafa chamada Chufa, que vive em algum lugar da África. A girafa Chufa sonha em dançar no baile da selva, festa que ocorre todo ano na África para os animais que lá vivem, porém Chufa não consegue dançar bem por ter as pernas curtas e tortas.

No dia do baile, os animais se reúnem em pares para dançar diferentes estilos musicais: os javalis dançam valsa, os rinocerontes se divertem dançando um rock, os leões encantam no tango argentino, os chimpanzés dançam sevillhana e os babuínos, por sua vez, uma dança escocesa. Chufa cria coragem e tenta dançar, no entanto é vaiada pelos demais, o que a faz ir embora do baile em prantos.

No meio do caminho, Chufa encontra o *Saltamontes*, um grilo que a encoraja a encontrar seu próprio ritmo, dizendo que, quando se é diferente, precisa-se de música diferente. O grilo, então, pega seu violino e começa a tocar uma melodia. Chufa, ao

identificar-se com a música, começa a dançar sem se preocupar com o que estava à sua volta, superando o seu medo.

Figura 3 - Capa do livro *Las jirafas no pueden bailar*



Fonte: Editorial Bruño. Disponível em: <<https://www.brunolibros.es/libro.php?id=2230110>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

- *El castillo en el cielo*¹

Nesse conto de fadas, um castelo flutuante, criado por um bruxo malvado, aparece repentinamente no céu e chama a atenção de todos no reino. A princesa do reino estava muito curiosa para saber mais sobre aquele castelo e resolve subir na árvore mais alta no intuito de alcançá-lo. No entanto é descoberta e raptada pelo bruxo, que a prende no castelo. Na tentativa de salvar a sua filha, o rei anuncia que daria uma recompensa a quem conseguisse tirá-la do castelo.

Um príncipe teve uma grande ideia para salvar a princesa: fazer uma imensa corda com muitos lençóis. Ao conseguir lançar a corda no castelo, o rapaz sobe por ela até chegar ao

¹ Adaptei a história “El castillo en el cielo” da história narrada pela atriz Carol Levy. O conto original se chama “O Castelo no céu” e está em exibição no canal do youtube da atriz citada, disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=8_iop8qorc0.

castelo para salvar a princesa. Porém, enquanto ele desce pela corda carregando a princesa, um viajante que observa a cena engana-os dizendo a princesa que saltasse, pois ele a seguraria. Após ela saltar, o viajante atea fogo na corda de lençóis, deixando o príncipe preso no castelo. Como recompensa, o rei cede a mão da filha em casamento para o viajante.

O príncipe encontra no castelo um botão mágico que, ao ser apertado, faz o castelo descer até rumo a chão. De volta ao povoado, o príncipe consegue se casar com a princesa.

Figura 4 - Exibição do vídeo sobre a contação da história *O castelo no céu*



Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8_iop8qorc0>. Acesso em: 26 jun. 2019.

- ***La princesa que no quería ser rescatada***²

Essa história caracteriza-se como uma desconstrução dos contos de fadas convencionais. Uma princesa está presa na torre de um castelo vigiado por um monstro, porém não aguenta esperar que um príncipe apareça para salvá-la. Diante dessa insatisfação, a princesa decide encontrar uma forma de se salvar sozinha. Ela pensa e coloca em prática vários planos de fuga, como cavar um túnel debaixo do castelo, fugir silenciosamente

² A forma como conduzi a contação da história *La princesa que no quería ser rescatada* foi uma adaptação das atividades propostas pela “Fundación Mujeres”, disponibilizadas no link: <http://www.fundacionmujeres.es/infoEntidads/view/1>.

enquanto o monstro dorme, cobrir-se com folhas para não ser vista. Entretanto, em todas as tentativas, o monstro acaba flagrando-a e impedindo a sua fuga.

Foram tantas as tentativas de fuga entre o monstro e a princesa que, ao final, acabaram se divertindo com as situações e se tornaram amigos. O príncipe então aparece desesperado para salvar a princesa, mas esta anuncia que não precisa ser resgatada, pois já havia resolvido o seu problema. A princesa convida o príncipe para se juntar a eles, o que acaba resultando em boas amizades.

Figura 5 - Capa do livro *La princesa que no quería ser rescatada*



Fonte: Fundación mujeres. Disponível em: <<http://www.fundacionmujeres.es/infoEntidades/view/1>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

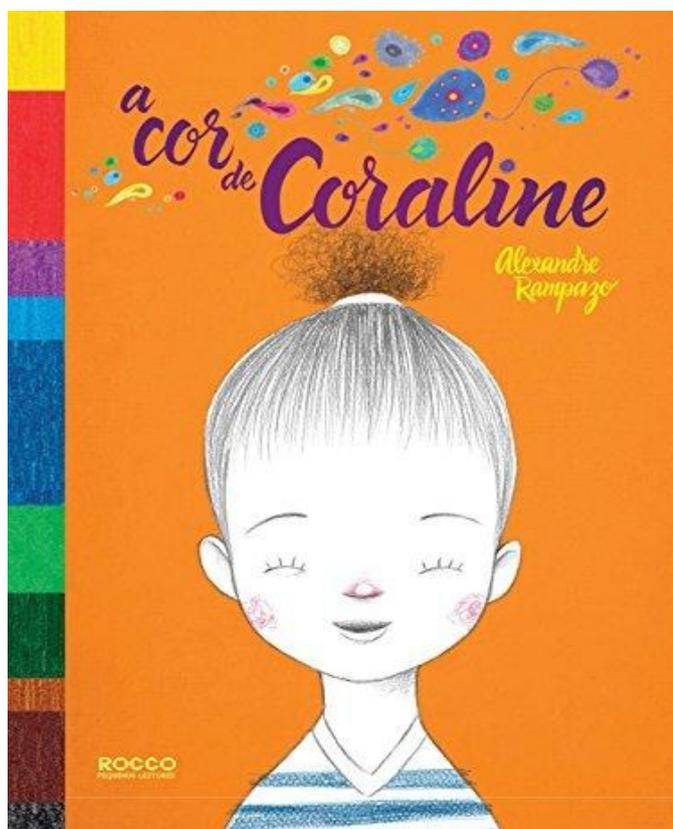
- ***El color de Coraline***

No livro *A Cor de Coraline*, obra do escritor brasileiro Alexandre Rampazo, conta-se um episódio vivido na escola pela menina Coraline. Durante uma atividade, Coraline é questionada pelo colega Pedrinho se poderia emprestar o lápis cor de pele. Ao ouvir a pergunta do colega, a menina olha para o seu estojo com lápis de doze cores e entra em um

devaneio sobre qual poderia ser a pele de que Pedrinho estava falando, já que existem muitas cores de pele.

De uma maneira bem lúdica, Coraline começa a imaginar possibilidades de cores de pele: e se vivêssemos em marte, qual cor teríamos? Seríamos verdes. E se fôssemos peixinhos dourados? Nossa pele seria dourada. E se existisse um país de envergonhados? Todos teriam a pele vermelha....e assim seguem os devaneios de Coraline sobre a diversidade das cores. Ao encerrar seus questionamentos sobre qual seria a cor de pele a que Pedrinho estava se referindo, Coraline olha para si mesma e então decide entregar o lápis marrom: a cor mais próxima da sua cor de pele.

Figura 6 - Capa do livro *A cor de Coraline*



Fonte: Editora Rocco. Disponível em: <<https://www.rocco.com.br/pnld2018/acordecoraline/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

Após descrever o contexto da pesquisa e as aulas, no próximo tópico passo a descrever os participantes desta pesquisa.

1.3. Participantes da pesquisa

Como esta pesquisa está voltada para a investigação da minha própria experiência de ensinar, participo como a professora-pesquisadora-participante. Dessa forma, ministrei as aulas e realizei a interação com os alunos, ao mesmo tempo em que analisei essas experiências com o intuito de compreendê-las. Sendo assim, considero importante traçar um breve perfil das minhas atuações profissionais.

Graduei-me no ano de 2014 em Letras com habilitação em português e espanhol, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Ministro aula de espanhol há quatro anos. Já lecionei em escola pública, particular e escola de idiomas, além de ter experiência no ensino superior como professora voluntária. Atualmente, trabalho em um Sistema de Ensino e em uma escola de idiomas como professora de língua espanhola.

Atuaram como participantes indiretos desta pesquisa as crianças da educação infantil que foram meus alunos em 2018. Esses alunos eram da faixa etária de cinco e seis anos de idade e frequentavam o período integral, ou seja, permaneciam na escola em tempo integral (turno matutino e vespertino). Desse modo, no período matutino, participavam de atividades artísticas, recreativas e de aulas de línguas; no período vespertino, participavam das aulas regulares.

1.4. Procedimentos para a composição dos textos de campo

Na pesquisa narrativa, os chamados *dados* são pensados em termos de criação de textos de campo. Estes não aparecem prontos para serem encontrados e coletados no campo, mas são construídos pelo pesquisador na medida em que ele registra os eventos vividos na experiência em campo, conforme pontuam Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015). Os textos de campo são moldados pela forma como o pesquisador se relaciona com as histórias vividas e contadas (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015). Para a elaboração dos meus textos de campo, utilizei como instrumentos de pesquisa diários, notas de campo, gravações de áudio das aulas, o material didático usado durante as aulas, as atividades propostas e realizadas e os meus planos de aula.

Os diários foram a descrição das aulas e de como eu as vivenciei. Com eles, pude realizar movimentos introspectivos para o registro de minhas experiências internas perante as

experiências. As notas de campo foram utilizadas para a anotação de momentos das experiências que considerei importantes. A combinação entre diários e notas de campo para registrar as experiências vividas colabora para um processo reflexivo que permeia o registro detalhado dos eventos e do como me senti ao vivenciá-los (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015).

Redigi os diários ao final de cada aula e utilizei as notas de campo sem uma frequência definida, já que dependeu do andamento das aulas e de minha percepção como professora-pesquisadora-participante quanto aos acontecimentos que considerei relevantes.

1.5. Procedimentos para a composição de sentidos

Como procedimento para a interpretação dos textos de campo, recorri à composição de sentidos (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001) das minhas experiências em sala de aula a fim de tentar entendê-las narrativamente. A composição de sentidos ocorre por meio de discussões, indagações e problematização das tensões identificadas nos escritos e também de questões vividas na experiência em campo e que merecem ser discutidas.

A reconstrução dos textos de campo para a escrita do texto de pesquisa é um processo complexo e que deve resultar dos questionamentos que o pesquisador narrativo faz sobre quais os sentidos possíveis e qual a relevância social e pessoal da pesquisa. As respostas a esses questionamentos darão forma às escolhas interpretativas e à análise dos textos de campo, conforme esclarecem Clandinin e Connelly (2015). Em vista disso, no momento de análise e composição de sentidos, busquei discutir tensões, temas, fios narrativos que contemplavam significados para uma relevância pessoal e social.

Neste capítulo, busquei apresentar as noções teórico-metodológicas que nortearam minha investigação narrativa. Apresentei e descrevi os fatores essenciais para a realização desta pesquisa, como o contexto de investigação, os participantes e os procedimentos para composição e análise dos textos de campo.

No próximo capítulo, apresento e discuto o referencial teórico que utilizei para embasar a realização desta pesquisa.

CAPÍTULO 2: TRILHANDO ALGUNS CAMINHOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento e discuto os construtos teóricos que embasam esta pesquisa. Para a organização do capítulo, dividi meu estudo em quatro seções. Na primeira, discuto a falta de formação e de legislação específica para nós professores atuarmos no contexto de ensino de línguas estrangeiras para crianças. Na segunda seção, abordo algumas questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para jovens aprendizes. Por fim, na última seção, discuto aspectos relacionados à disciplina e autoridade na realização das aulas, além da movimentação dos corpos presentes em sala.

2.1. Olhando para a formação docente no contexto de ensino de línguas para crianças

Como parte da atual realidade do contexto educacional brasileiro, muitas escolas regulares vêm implantando em suas grades curriculares o ensino de línguas estrangeiras desde muito cedo, abrangendo não só as séries iniciais do ensino fundamental, mas também há uma preocupação em contemplar a educação infantil, conforme ressalta Borges (2015). Apesar dessa abrangência acontecer com maior destaque em relação ao inglês, já que há grande valorização dessa língua devido à sua hegemonia nos processos de globalização (MOITA LOPES, 2015), outras línguas também são contempladas no contexto infantil, como é o caso da língua espanhola.

No entanto a crescente valorização do ensino de línguas na infância vem acompanhada de alguns dilemas, os quais tenho enfrentado em minha prática. Não há, no contexto da educação brasileira, políticas públicas que regulamentem ou diretrizes que orientem esse processo. O segundo dilema enfrentado é que faltam no âmbito acadêmico espaços para uma formação a professores de línguas voltada especificamente à atuação na educação infantil e no fundamental I (RINALDI, 2006) e, conseqüentemente, é escassa a disponibilidade de materiais didáticos destinados a esse contexto.

Conforme ressaltam Tonelli e Chaguri (2013), os cursos de Pedagogia preparam professores para atuarem na educação infantil, porém não apresentam disciplinas sobre o ensino de línguas nesse contexto educacional. Já os cursos de licenciatura em Letras são responsáveis pela habilitação de professores de línguas, mas somente para a atuação no

fundamental II e no ensino médio, não oferecendo disciplinas que considerem o ensino de línguas nas séries anteriores a estas.

Diante dessas lacunas, nós professores de línguas nos vemos sem orientação político-pedagógica que nos apresente possibilidades de atuação no ensino para crianças, o que pode, em muitos casos, tornar-se uma tarefa nada fácil e conflituosa. Borges (2015) reconhece que, diante dessa realidade, o professor acaba se vendo como a sua própria referência para determinar o que seria possível ao contexto de ensino a crianças. Assim, o professor fica sendo o responsável por estabelecer os temas e os conteúdos a serem trabalhados, elaborar seus próprios materiais, planejar as aulas e estabelecer procedimentos metodológicos que norteiem seu trabalho.

Resumindo o atual contexto de ensino de línguas na infância, Rocha (2006) retoma a ideia da “colcha de retalhos”, cunhada por Brewster, Ellis e Girard (2002), que caracteriza essa realidade: o professor tem que ir buscando orientações em diferentes áreas e teorias que não são próprias para o ensino a crianças. O professor também tem que recorrer às suas “teorias intuitivas”, termo usado por Bruner (2001) e retomado por Magalhães (2013), que se refere às concepções de ensinar pautadas em experiências passadas, para direcionar suas ações nas aulas com as crianças.

Diante desses impasses, levanto o seguinte questionamento: quem são os profissionais responsáveis pelo ensino de línguas para crianças e como são preparados? Considero importante pensar que esse ensino é, antes de tudo, um trabalho com a linguagem. E é nessa perspectiva que Tonelli e Chaguri (2013) consideram que o principal profissional para assumir as aulas de línguas no contexto infantil é aquele com formação na área das Letras.

A falta de uma formação específica para nós professores de línguas que atuamos com jovens aprendizes é questionada e debatida por muitos autores, como Tonelli (2005); Pires (2004); Forte (2010); Orige (2010); Boéssio (2013) Pereira (2016); Rinaldi (2006; 2011); Rocha (2006) dentre outros. Tonelli e Pádua (2017), ao fazerem um mapeamento das pesquisas realizadas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas para crianças no Brasil nos últimos anos, observaram que um dos temas mais investigados é referente à formação de professores. Perante esses dados, as autoras mostram que muitas dessas pesquisas demonstram que há uma insegurança do profissional diante da função de atuar com crianças. Desse modo, o professor sente necessidade de “rever suas práticas, compreendê-las e aprimorá-las” (TONELLI; PÁDUA, 2017, p. 32).

Rinaldi (2006; 2011) desenvolveu sua dissertação de mestrado e sua tese de doutorado em cima da problemática sobre as lacunas na formação acadêmica do professor que atua no ensino de línguas para crianças, especificamente daquele que atua com o espanhol. A pesquisadora defende que é imprescindível estabelecer bases formais e teóricas para que o profissional de línguas tenha uma qualificação adequada e esteja habilitado à docência destinada a crianças. Isso porque, para Rinaldi (2006), a prática pedagógica do professor em sala de aula é, em grande parte, o principal caminho para o estabelecimento de uma boa relação do aluno com o idioma apresentado, podendo contribuir para motivá-lo ou desmotivá-lo a querer conhecer a língua.

Ainda segundo Rinaldi (2006), os professores de línguas em contexto infantil, ao se verem sem parâmetros que amparem suas práticas, acabam muitas vezes tomando por base modelos tradicionais que conhecem ou suas experiências de aprender línguas, tanto a materna quanto uma segunda. Desse modo, reproduzem no contexto de ensino para crianças atividades e procedimentos metodológicos que funcionam com o público jovem ou adulto, mas que não condizem com a aprendizagem da criança, como é o caso de trabalhar atividades de escrita com alunos que ainda não são alfabetizados em sua língua materna (RINALDI, 2006).

Partindo dessas noções, Rinaldi (2006) realizou uma aprofundada investigação sobre a atuação de professores de espanhol nas séries iniciais do ensino fundamental (1^o ao 4^o ano, que atende a crianças na faixa etária de 7 a 10 anos). Realizando um levantamento quantitativo, Rinaldi (2006) percebe que, na tentativa de suprir a falta de uma formação inicial adequada, uma pequena parcela dos professores acaba buscando aprimorar-se através da pós-graduação voltada à educação infantil. Isso demonstra a preocupação desses professores quanto à especificidade do processo de ensino e aprendizagem da criança.

Além disso, Rinaldi (2006) reconhece que boa parte do conhecimento prático do docente é construída a partir de suas experiências de sala de aula. A autora acredita que a qualidade do conhecimento vindo da prática está relacionada com o tempo de atuação. Apesar de Rinaldi (2006) considerar que um maior tempo de docência do professor provavelmente contribuirá para que ele consiga lidar melhor com desafios da sala de aula, entendo que esse aspecto não é essencial para a prática docente. As experiências são, de fato, necessárias à transformação da nossa prática, porém penso que cada experiência é única e necessitará de atuações específicas para cada momento e contexto.

Rinaldi (2006) preocupa-se em investigar as dificuldades que os professores participantes enfrentam em suas práticas no ensino de línguas para crianças e mostra que eles

apontam como principais desafios fatores relacionados aos alunos, como atenção, concentração e disciplina. A pesquisadora interpreta esses dados como uma tendência dos docentes em considerar que os impasses da sala de aula estão, principalmente, nos alunos, o que tira consideravelmente o problema da mão do professor e direciona-o ao aprendiz.

No entanto concordo com Rinaldi (2011, p. 40) quando, baseando-se nos estudos de Gálvez (2000), afirma que seria necessária uma mudança nos modelos pré-concebidos e nas concepções dos professores, de modo que

em lugar de falar-se em dificuldades de aprendizagem, [...] deveriam ser discutidas as dificuldades de ensino, [...] deveríamos entender os problemas de aprendizagem como variáveis do processo de ensino e aprendizagem e que o estilo de aprender de um aluno vai determinar como se deve ensiná-lo.

Diante dessa realidade, Rinaldi (2011) alerta que nós professores necessitamos de uma base teórica que nos oriente quanto aos conhecimentos específicos sobre ensinar línguas para crianças. A autora vê nos cursos de formação de professores a solução para a mudança desse quadro de despreparo. Com isso, defende que os currículos desses cursos devem ser revistos a fim de que sejam implantadas disciplinas que contemplem o ensino de línguas desde as séries iniciais. Rinaldi (2011, p.48), buscando contribuir para essa mudança, traça algumas perspectivas quanto à formação do professor de línguas para crianças e aponta como conhecimentos necessários os seguintes temas:

Desenvolvimento infantil, por meio das teorias que buscam conhecer e descrever esse desenvolvimento; aquisição da linguagem, explicada por muitas das teorias de desenvolvimento; ensino para crianças voltado à relação entre criança e as letras; e ensino de língua espanhola para crianças, que aborda as teorias de aquisição/aprendizagem de línguas.

Boéssio (2013, p. 226) também considera que a preparação do professor de línguas para crianças deve ser respaldada principalmente nos cursos de formação inicial de professores de línguas oferecidos pelas universidades e afirma que esse espaço deve contribuir para o diálogo entre “os saberes da docência, a experiência trazida pelo futuro docente e a realidade da sociedade em que ocorre a formação inicial”. Diante disso, a autora reflete sobre quais saberes são necessários ao professor para que concretize suas ações docentes.

Partindo de autores como Pimenta (2007) e Tardif (2004), Boéssio (2013) reflete a necessidade de conhecimentos experienciais ou práticos, pedagógicos, curriculares e

disciplinares. O saber experiencial ou prático é construído pelas experiências passadas e atuais vividas pelo professor. O pedagógico são os conhecimentos didáticos sobre como ensinar. O disciplinar é referente aos conteúdos a serem ensinados. Já o curricular diz respeito às ações políticas e pedagógicas estabelecidas pela instituição escolar em que o professor realiza sua prática.

Todos esses saberes docentes se complementam na construção das práticas do professor. Boéssio (2013) explica que, para Pimenta (2002), o conhecimento experiencial do professor é de extrema importância e precisa ser considerado, mas chama a atenção para o papel da teoria que também precisa estar imbricada à prática, pois os saberes teóricos fornecem uma gama de perspectivas que podem auxiliar o profissional a agir em diferentes contextos de ensino. A forma como Boéssio (2013) e Pimenta (2002) concebem teoria e prática soa como se fossem duas dimensões separáveis. Entretanto tenho o entendimento de que toda prática está embasada em alguma teoria, mesmo que o professor não saiba explicitar a qual o seu fazer docente se fundamenta.

Além dos conhecimentos considerados necessários ao professor, Boéssio (2013) argumenta que o profissional do ensino de línguas para crianças precisa compreender os processos de aprendizagem e aquisição, uma vez que isso norteará as ações de ensino nas aulas. Embasada nas teorias de Krashen (1982), a autora acredita que a concepção de aquisição seria a mais adequada para o contexto do universo infantil. Isso porque “a proposta para esse tipo de ensino é que não sejam trabalhadas regras de LE, nem uma sistematização dos conteúdos, apenas uma exposição à língua meta, tentando ‘aproximar’ de um contexto que propicie a aquisição da língua numa ordem natural” (BOÉSSIO, 2013, p. 232).

Pereira (2016) investigou as concepções de professores de língua inglesa da educação infantil sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nesse contexto e sobre os conhecimentos necessários para nortear suas práticas. Ela defende que a formação desses professores deve pautar-se, para além dos conhecimentos referentes à língua/linguagem, no conhecimento da criança e das características e necessidades específicas da faixa etária com a qual se trabalha.

Complementando essas questões, Pereira (2016) acredita ser importante o professor conscientizar-se da relevância do brincar na perspectiva vygotskiana para o desenvolvimento infantil. Dentro dessa perspectiva, o brincar é tido como criador da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e, quando executado de forma significativa e com propósitos bem definidos, auxilia a criança a avançar em seu desenvolvimento.

O brincar, dessa forma, torna-se um dos principais eixos norteadores do processo de aprendizagem quando contribui para o “vir-a-ser”, isto é, não apenas para o entretenimento, mas para a criança assumir papéis além do seu próprio. A prática do professor, portanto, pode ser despida das concepções tradicionais do brincar apenas como entretenimento e ser pensada dentro desses aspectos.

Clandinin e Connelly (1995) falam em conhecimento prático profissional e prático pessoal para tratar das imagens de ensinar do professor. Para os autores, o professor possui um conhecimento prático e pessoal sobre o que é ensinar, que é construído a partir de suas experiências vividas (sejam estas íntimas ou sociais), de sua história de vida, de sua formação acadêmica e de seus valores pessoais, em uma paisagem educacional permeada por diversas relações entre os seres, os contextos e os objetos. Esses aspectos estão todos imbricados e influem nas concepções do professor e em suas ações no contexto da sala de aula. Desse modo, a dicotomia entre teoria e prática extingue-se, de modo que ambas as dimensões encontram-se intrinsecamente ligadas.

Pensando nessas questões, o conhecimento prático profissional e pessoal do professor torna-se um dos elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem uma vez que, segundo Clandinin e Connelly (1995), esse conhecimento intervém em todos os aspectos envolvidos nas ações em sala de aula, como nas relações estabelecidas entre professor e alunos, na maneira como os conteúdos são abordados e interpretados, nos processos de avaliação e na maneira como o currículo é planejado. Por ter uma base na experiência, o nosso conhecimento prático pessoal não é fixo ou imutável, mas sim “transitório e passível de alterações no decorrer das experiências vividas em sala de aula”, conforme esclarece Oliveira (2017, p. 50), ao retomar Cladinin (1986).

Telles e Osorio (1999) explicam que o conhecimento prático pessoal do professor é expresso em suas práticas docentes e pode ser percebido também em suas narrativas sobre o seu ensinar, que revelam as imagens de sala de aula do profissional. Essas imagens são individuais e próprias de cada educador, pois resultam de suas experiências.

Partindo dos estudos de Elbaz (1983) sobre o conhecimento prático do professor, Telles e Osorio (1999) explicam as bases que a autora reconhece para esse conhecimento, que são as descritas a seguir:

A base situacional está ligada à construção do conhecimento por parte do professor, com a finalidade de responder às diversas situações de ensino. A base teórica inclui as teorias adotadas pelo professor e a maneira que elas são usadas em sua prática pedagógica. A base pessoal está ligada ao

conhecimento utilizado para que os professores trabalhem de maneira que seja pessoalmente significativa. A base social trata das condições e limitações sociais que dão forma a esse conhecimento do professor e, ao mesmo tempo, mostram o papel ativo dos educadores na estruturação do contexto social do ensino e da aprendizagem. [...] Por fim, a base experiencial centraliza a experiência do professor enquanto matéria prima da vida que, uma vez articulada e organizada de maneira que seja pessoalmente significativa, opera enquanto instrumento gerador de conhecimento. (TELLES; OSORIO, 1999, p. 36).

Perante as teorias apresentadas, percebo o quanto a prática do professor é algo complexo e que não se constitui apenas com a formação acadêmica e as teorias, mas é constituída em um *continuum* no tempo e espaço de experiências e relações estabelecidas nesse processo (DEWEY, 1979). Diante disso, nesta pesquisa, entendo que as experiências que vivo em sala de aula são fundamentais para que eu construa meu próprio conhecimento do que é ensinar espanhol para crianças.

Na próxima seção, apresento autores que discorrem sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas para crianças.

2.2. O ensino e a aprendizagem de línguas para crianças

Quando penso no contexto de ensino de línguas para crianças, questiono-me muito sobre as características do desenvolvimento e aprendizagem do jovem aprendiz, pois acredito que conhecer o seu universo é fundamental para a condução de minha prática em sala de aula. Questões como as peculiaridades da criança, de seu comportamento, seus interesses, bem como as linguagens das quais ela se dispõe para interagir com o mundo são questões que se tornam importantes de serem discutidas. Meu intuito não é o de me aprofundar em teorias complexas sobre aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas, sim, observar alguns aspectos que considero relevantes para a construção de minha prática docente.

Rocha (2006) dedicou grande parte de sua pesquisa à abordagem de questões referentes à criança³ como aprendiz de línguas. Apoiada em estudiosos como Wood (1998) e Bransford (2003), a autora mostra que, diferentemente do que já se considerou sobre o pensamento infantil ser como uma “tábula rasa”, em relação à criança, é possível ter habilidades complexas de pensamento e ação, constituindo-se como “um aprendiz ativo,

³ Em seu estudo, Rocha (2006) considera a criança que está na faixa etária dos 6 aos 10 anos, sendo, portanto, aquela que cursa os ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental.

capaz de estabelecer objetivos, planejar, revisar e organizar o conhecimento” (ROCHA, 2006, p.66). Dessa forma, a criança deve ser concebida como um ser atuante no processo de ensino e aprendizagem e orientada a construir conhecimentos.

Nessa perspectiva, Rocha (2006), respaldada em Moon (2000), afirma que o jovem aprendiz consegue aprender quando se envolve nas ações, interagindo no mundo à sua volta no intuito de estabelecer seu entendimento sobre ele. Assim como entendido na Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015), a autora salienta que, para a criança se envolver afetivamente nesse processo de aprendizagem, pode haver a necessidade de proporcionar um espaço em sala de aula seguro e propício para que a criança se sinta confortável em se expor e se arriscar, dando voz aos seus pensamentos, vontades e necessidades. O envolvimento afetivo é, para Rocha (2006), fundamental para a aprendizagem da criança.

Buscando respaldo em estudiosos que discorrem sobre as peculiaridades da criança no que concerne a questões de comportamento e aprendizagem de línguas, Rocha (2006) discute algumas ponderações a respeito desse assunto. A pesquisadora atenta para o fato de as crianças apresentarem uma atenção de curta duração e que se dá de forma “periférica e “espontânea”. Em outras palavras, a criança não se concentra de maneira precisa e consciente nos aspectos linguísticos da língua, mas, sim, de um modo mais natural. Nesse processo, o envolvimento afetivo contribui para que haja um maior ou menor esforço por parte do aluno em se concentrar nos aspectos formais da língua, uma vez que o interesse e a motivação da criança naquilo em que lhe está sendo apresentado pode influenciar em sua vontade de manter a atenção.

Além disso, com base em um quadro comparativo entre adultos e crianças estabelecido por Brown (2001), Rocha (2006) demonstra que: a capacidade de a criança reter um grande acervo de vocabulário não é tão extensa quanto ao do adulto; o raciocínio abstrato da criança não é tão desenvolvido, importando o “aqui e agora” e o concreto; a criança é movimento, é sentir e agir, ou seja, tornam-se fundamentais as habilidades sensoriais da criança em sua aprendizagem e de atividades que envolvam a movimentação física e o trabalho com o corpo.

Apesar de enumerar esses fatores característicos da criança no que concerne ao ensino de línguas, Rocha (2006) reconhece que eles não são determinantes para sua aprendizagem. Deve-se levar em consideração que cada criança apresenta sua singularidade e outros fatores também interferem nesse processo e conduzem a um bom ou não resultado, como a

autoestima, a motivação, a confiança, a afetividade, o tempo de exposição à língua, a qualidade das interações em sala de aula, entre outros.

Ao atentar para a aprendizagem infantil, Rocha (2006, p. 70) afirma que “a aprendizagem da língua-alvo, em cada atividade desenvolvida, deve embasar-se na construção de sentido” e aponta para essa asserção como sendo um dos principais aspectos a ser considerado quando se pensa no ensino de línguas para crianças, além da aprendizagem significativa. Isso porque, segundo a autora, o uso que a criança faz da língua que está aprendendo é guiado pelos sentidos que ela atribui.

Quando penso no trabalho com os jovens aprendizes, reconheço ser importante salientar fatores ligados à noção de interação em sala de aula. Embasando-me na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1993), entendo o conhecimento da criança como uma construção por meio das interações sociais, mediada por fatores externos, como a linguagem e a ação do professor. Dessa forma, a qualidade das interações nas aulas de línguas para crianças precisa ser considerada como um fator fundamental.

Dentro dessas interações no ensino para crianças, o lúdico desenvolve um notável papel. Vygotsky (1993) evidencia a importante relação entre o brincar/jogar e o aprendizado e desenvolvimento da criança. Para o estudioso, o lúdico é inerente ao aprendizado infantil, sendo o modo natural de a criança se desenvolver. Com isso, seria necessário considerar a inclusão dessas ações na sala de aula voltada para crianças, já que, como afirma Vygotsky (1993), o lúdico propicia a criação de situações imaginárias que auxiliam o desenvolvimento da cognição e a interação com o outro. Seguindo esse pensamento, Guerra, Rolim e Tassigny (2008, p.179) sustentam que “o brincar deve ser um dos eixos da organização escolar: a sala de aula fica mais enriquecida de desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança”.

Além da necessidade de conhecer algumas das especificidades sobre como a criança aprende e se desenvolve, considero importante questionar o porquê e o para quê do ensino de línguas para crianças pequenas, ou seja, quais os objetivos que devem norteá-lo. Dentro desse entendimento inicial, concordo com Rocha (2006, p.83), quando esta afirma que “é a delimitação de objetivos para o ensino e aprendizagem de LE que indica quais competências devam ser priorizadas no processo, para que o aluno seja bem sucedido ao aprender uma nova língua”.

Rocha (2006), concordando com Freire (1986, 1998, 2004), considera que o papel principal do ensino de línguas para crianças deve estar voltado para um papel formador. É a língua estrangeira colaborando com o momento de crescimento e desenvolvimento em que a

criança se encontra, seja no âmbito intelectual, interacional, emocional ou cultural. Dessa forma, esse ensino, nos anos iniciais, não se limita apenas aos objetivos linguísticos ou à aprendizagem da língua com fim em si mesma.

Um outro objetivo considerado por Rocha (2006) é o desenvolvimento da competência intercultural, que contribui para despertar na criança a noção de pluralidade do mundo. Ao ter contato com outras línguas, a criança pode fazer descobertas por si só de que existem outros mundos além do seu, outros modos de falar, de pensar, de viver. Sendo assim, Tonelli e Chaguri (2013, p.13) assumem que

O que justifica que crianças aprendam uma LE é para que tenham acesso às diferentes culturas existentes e que as circundam, e através dessas diferentes culturas, saber valorizar e conviver com pessoas de diferentes, etnias, gêneros, idades, orientações religiosas. Assim, ensinar através da LE é poder entender a noção de cidadania e ética [...].

Assumindo esses objetivos para o ensino de línguas para crianças, Rocha (2006) argumenta que a concepção de linguagem adotada pelo professor precisa ser aquela de prática social que se estabelece dentro de um contexto histórico-cultural.

No que concerne às habilidades da língua, Rocha (2006) concorda com Cameron (2003) ao identificar que o ensino voltado a crianças deve centrar-se primordialmente na oralidade, pois é por meio da linguagem oral que a criança é apresentada a uma nova língua, um novo mundo. Além do mais, o foco na linguagem oral é concernente com a concepção de linguagem como discurso, o que confere pensar no ensino da língua em seus contextos de uso, em que há função e produção de sentidos.

Considerando a oralidade o ponto central do ensino de línguas para crianças, entendo que as habilidades de leitura e escrita podem ficar em segundo plano, podendo não ser preocupação neste início da aprendizagem da criança, principalmente no que concerne à educação infantil, contexto desta pesquisa, em que as crianças ainda não iniciaram ou estão no começo do processo de alfabetização e letramento em sua língua materna. Ademais, conforme aponta Rocha (2006), embasada em Cameron (2003) e Vygotsky (1998), a leitura e a escrita não são habilidades desenvolvidas pela criança de forma natural e espontânea, como ocorre com a habilidade oral, sendo esta a modalidade que a criança se familiariza primeiramente. Escrita e leitura são habilidades que requerem uma prática mais complexa e rigorosa (Rocha, 2006).

Colombo (2014) e Scaffaro (2006) compartilham do entendimento de que a linguagem oral deva ter protagonismo nas aulas de línguas no contexto pré-escolar. Scaffaro (2006) afirma que a forma não tem tanta importância para a criança, sendo a pronúncia, o significado e o uso os aspectos que mais contam nesse processo. Segundo Colombo e Consolo (2017, p. 211), o insumo linguístico oral - definido pelas autoras como “produção oral em língua estrangeira empregada com finalidade ou não de ensino” - fornecido por parte do professor é de grande importância para fomentar o desenvolvimento do aluno na língua-alvo. Com isso, a fala docente torna-se, na visão das autoras, o subsídio mais importante nas aulas de línguas no que se refere a amostras da língua(gem). Em vista disso, é necessário que esse insumo oral tenha espaço nas aulas e apresente qualidade.

Colombo e Consolo (2017) esclarecem que o insumo oral pode se dar de forma implícita ou explícita. O insumo explícito refere-se às produções orais baseadas nos conteúdos sistematizados de ensino, que são selecionados pelo professor ou determinados pelo material didático como sendo objetos de ensino obrigatórios. Já o insumo implícito é produzido de forma mais natural. São as amostras de linguagem espontâneas, menos repetitivas, e com objetivos comunicacionais, e não didáticos, como a utilização da língua estrangeira para chamar a atenção de um aluno ou para contar sobre um acontecimento.

Por meio das análises dos dados coletados em sua pesquisa, Colombo e Consolo (2017) constatam que a língua estrangeira ocupa pouco espaço nas aulas para crianças e que, quando aparece, é em qualidade de insumo explícito. Já o insumo implícito é ocupado pela língua materna. Esse quadro é criticado pelas pesquisadoras, que defendem um maior e mais frequente uso da língua estrangeira nas aulas, considerando que a oralidade é central no ensino para crianças.

Quanto ao uso da língua materna, Colombo e Consolo (2017) não o censuram. Ao contrário do que se pode pensar, a presença da língua materna nas aulas de língua estrangeira é considerada por muitos autores como necessária. Colombo e Consolo (2017) concordam com Cunha e Maneschy (2011) quanto ao papel facilitador e metalinguístico que a língua materna pode desempenhar nas aulas de língua estrangeira. Além do mais, a língua materna pode desencadear confiança nos alunos e motivá-los quanto à recepção da língua estrangeira. Colombo e Consolo (2017), no entanto, advertem que a presença da língua materna deve ocorrer em equilíbrio com a língua estrangeira, para que não se torne a principal facilitadora desse processo.

Scaffaro (2006) observou um outro aspecto referente ao ensino de línguas para crianças. Em sua pesquisa, a autora identificou que as atividades que envolviam a movimentação corporal interessavam mais às crianças do que aquelas que exigiam uma parcela maior de concentração. Outro aspecto que precisa ser considerado no ensino, segundo a autora, é a questão do modo icônico pela qual a criança aprende. O contato e o manuseio de objetos e imagens que remetam a um vocabulário mais concreto são característicos da aprendizagem da criança.

Tomando por base essa aceção, Rocha (2006) problematiza o fato de o ensino de línguas para crianças geralmente estar pautado na apresentação massiva de vocabulário. Se é viável a visão de linguagem como discurso, entendo que há a possibilidade de esse ensino priorizar unidades maiores da língua, bem como a sua contextualização, e não apenas em palavras e estruturas isoladas, pois isso refletirá na maneira como a língua será concebida pela criança. Concordo com Rocha (2006, p. 134) quando esta diz que

Apesar da palavra possuir um significado especial para a criança no processo de aprendizagem de línguas, pois representa todo um universo simbólico (Vygotsky, 2001), é preciso termos cuidado para que não a levemos a enxergar a LE como um conjunto de palavras isoladas, extraídas de seu contexto social.

Rocha (2006) propõe que a apresentação da língua estrangeira à criança, visando primordialmente a contextualização e o sentido, ocorra por meio de unidades discursivas maiores, que podem se manifestar por meio de gêneros do universo infantil, como a música, a história, a rima, entre outros, e o vocabulário deve estar imbricado ao uso contextualizado. A autora entende ser importante ter o cuidado de apresentar amostras de língua que sejam relevantes para as crianças e que tenham relação com seus contextos. Esse ensino pode ocorrer preferencialmente por meio de recursos visuais, concretos e pelos sentidos, tendo em vista as características da criança como aprendiz de línguas. No que concerne à gramática, Rocha (2006) sugere uma abordagem menos tradicional e mais indutiva.

Para a realização do ensino de línguas para crianças, Rocha (2006) sugere algumas possibilidades de trabalho, destacando-se o trabalho com temas, que alega ser uma forma de permitir ir além da língua em si e criar um contexto mais abrangente para a aprendizagem. Além do mais, possibilita o trabalho interdisciplinar e o engajamento do aluno nas tarefas propostas, pois o foco é a ação colaborativa na resolução de problemas, contribuindo para

“ampliar e a estender os horizontes do aprendiz, através de um ensino calcado em uma vertente holística e intercultural” (ROCHA, 2006, p. 141).

Rocha (2006) segue explicitando diferentes possibilidades de abordar a língua no contexto infantil e aponta o trabalho com gêneros que perpassam o mundo da criança como uma forma significativa de concretizar esse ensino. O jogo, explica a autora, é essencial nesse processo, uma vez que constitui uma das formas próprias da criança de compreender e interagir com mundo que a rodeia e que, portanto, deve estar presente nas aulas. A atividade lúdica desperta o interesse da criança e fomenta as interações em sala de aula.

Outro gênero apontado por Rocha (2006) com grande potencial são as histórias. As histórias também apresentam um caráter lúdico e trazem consigo aspectos relacionados ao jogo. Sobre essa questão, a autora afirma que

Quando envolvidos na situação de (re)contar histórias, brincamos de ser e ou imitar personagens, brincamos de adivinhar o que vai acontecer, e até mesmo, brincamos de contar a histórias. Assim, conforme acontece com o jogo, portanto, o ato de contar histórias é convencionalmente instituído em nossa sociedade, envolve regras que devem ser seguidas, promove o trabalho colaborativo e trabalha com o imaginário da criança” (ROCHA, 2006, p. 151).

Apoiada em Cameron (2001), Rocha (2006) identifica a contação de histórias como um gênero que potencializa as habilidades orais, por ser a oralidade seu meio de concretização. Além disso, as histórias estão no gosto das crianças, podendo motivá-las e envolvê-las afetivamente, viabilizando, dessa forma, interações e construção significativa de conhecimentos. Nas palavras de Rocha (2006, p. 151), histórias são “motivadoras e extremamente ricas em seu potencial de gerar experiência com a linguagem”. Um desdobramento disso apontado pela autora é o trabalho poético com a linguagem que aparece em muitas narrativas, podendo ser também explorado. Por conseguinte, o trabalho com o (re)contar histórias pode ser enriquecido com outras ações voltadas ao lúdico a fim de potencializar o ensino para crianças.

Rocha (2006) fundamenta-se na proposta de Bruner (1960) sobre os estágios de representações das crianças para dar possibilidades de encaminhamentos para esse ensino. São três as dimensões em que se centra a pesquisadora: a dimensão do simbólico, do icônico e do enativo. Essas dimensões referem-se ao processo de aprendizagem da criança. O nível icônico refere-se à exploração de recursos visuais, de imagens e objetos que podem contribuir para mediar o processo de aprendizagem da criança em vista de sua memória visual. Já o

modo enativo corresponde à sua necessidade de agir no meio como principal forma de realizar representações.

Outra autora que discute o ensino de línguas para crianças é Tonelli (2005), que, em seu estudo, assume como concepção de ensino e aprendizagem de línguas a perspectiva sociointeracionista (respaldada em Vygotsky e Bakhtin). A autora busca compreender como as interações sociais, que são criadas na paisagem de ensino, podem contribuir para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para Tonelli (2005), a criança como aprendiz de uma língua estrangeira não aprende somente sentada isolada em sua carteira, repetindo, escutando. Ela precisa estar em interação com o meio e seus pares, para averiguar o uso efetivo da língua, negociando significados em situações de comunicação, respaldadas por um contexto histórico-cultural. Assim, ela afirma que “a criança necessita de atividades inseridas em um contexto maior que traduzam a realidade de vida desta faixa-etária” (TONELLI, 2005, p. 33). Tonelli (2005) defende que o ensino de línguas na infância precisa considerar primeiramente as necessidades da criança, principalmente no que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo, físico e emocional.

Dentro da perspectiva sociointeracionista, a aprendizagem é um processo de construção, o que significa compreender que o conhecimento não está pronto para ser absorvido para dentro do indivíduo. É pensar em um processo de ressignificação dos objetos de conhecimento. Nas palavras de Tonelli (2005, p.37),

o ensino não implanta novas funções psíquicas dentro do aprendiz, mas cria condições para que ele as possa construir a partir de instrumentos colocados à sua disposição. Ou seja, aquisição e desenvolvimento são vistos como processos de construção, dependentes da aprendizagem nas interações sociais”.

A construção de conhecimento se dá em um contexto de ensino em que a aprendizagem é significativa. Rocha (2006) afirma que a aprendizagem significativa é aquela que é concernente com as características e os anseios do aluno.

Dentro dessa perspectiva de processos de aprendizagem que sejam significativos para o aluno, Dewey (1979) fala em experiências educativas. Em sua compreensão, a educação efetiva-se por meio da experiência. O autor considera que, para que haja a construção significativa de conhecimentos, as experiências vividas pelos alunos precisam ser educativas. Uma experiência é considerada educativa, segundo Dewey (1979, p. 16), em vista de sua qualidade de “influência sobre experiências posteriores”. Em outras palavras, quando permite que o aluno perceba a experiência no seu antes e depois, construindo relações entre a ação e

os sentidos que lhe atribui. Desse modo, ele poderá construir novos conhecimentos que darão margem à vivência de experiências futuras e à capacidade de o aluno atuar inteligentemente nessas novas situações.

Dewey (1979) reconhece que o aluno vivencia muitas experiências na escola. Porém, a crítica recai sobre a qualidade dessas vivências. Nas palavras do autor, “o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências – habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências” (DEWEY, 1979, p. 16). Com isso, Dewey (1979) crê que a qualidade de uma experiência se dá em termos de esta ser agradável ao aluno e, principalmente, de sua capacidade de enriquecê-lo a ponto de prepará-lo para compreender experiências que virão futuramente e agir diante delas. Dessa forma, concretiza-se o processo de “crescimento, continuidade, reconstrução da experiência (DEWEY, 1979, p. 41).

Outro fator apontado por Dewey (1979) como influenciador da força educativa da experiência é a consideração, em sala de aula, das necessidades e capacidades dos alunos em determinado tempo, de modo que aquilo que será ensinado deve ser adaptado a esses fatores. Assim, o foco do ensino não recai somente nas condições externas, como o conteúdo a ser ensinado, por exemplo, mas dá valor aos fatores internos que “também decidem quanto à espécie de experiência que se tem” (DEWEY, 1979, p. 35). Nessa perspectiva, será possível haver interação entre as condições internas referentes ao aluno e as condições objetivas que está sob a responsabilidade do professor em estabelecer as condições para que as experiências se configurem.

Dentro da noção de experiência educativa, Dewey (1979) também questiona a forma descontextualizada pela qual se dá o processo de ensino. Para ele, a fragmentação do conhecimento para fins didáticos nas disciplinas escolares prejudica a qualidade da experiência e, conseqüentemente, o processo de reconstrução desta em momentos futuros para lidar com as mais diversas situações da vida. Diante disso Dewey (1979, p. 42) considera que o conhecimento visto de forma descontextualizada é um processo “tão desconexo com o restante da experiência, que ele não se apresenta diante das condições reais da vida”. E ainda assevera que “aprendizagem desse tipo, seja lá qual for o grau em que tiver sido exercitada, não constitui, em face das leis de experiência, preparação genuína” (DEWEY, 1979, p. 42). E em vista disso, o aluno não vê um sentido construtivo naquilo que aprende, nem mesmo percebe como isso pode ser aplicado em sua vida. Questões como essas, de aprender pela experiência e do ensino significativo, precisam ser consideradas na prática docente.

Após dialogar com autores que tratam do ensino de línguas para o público infantil, percebo que este pode ser pensado em termos de experiências vividas em sala de aula, das interações estabelecidas nesse processo, do lúdico como propiciador de experiências significativas e da apresentação contextualizada da língua por meio de gêneros do universo da criança.

Na próxima seção, discorro sobre movimento, barulho e conhecimento corporificado nas salas de aula.

2.3. O movimento dos corpos na sala de aula

Quando comecei a dar aula para crianças, deparei-me com um universo que era desconhecido para mim. O perfil dos alunos da educação infantil diferenciava-se do público com o qual eu estava acostumada a trabalhar até então. Deparei-me com um universo cheio de movimento, energia, espontaneidade e barulho. As crianças constantemente queriam se movimentar pelo espaço da sala de aula, não conseguiam permanecer quietas ou sentadas por muito tempo e gostavam bastante de participar, de falar sobre si e sobre tudo ao mesmo tempo. No início, toda essa inquietação me incomodou bastante.

Quando paro para pensar no porquê desse incômodo, me vem à tona a ideia de que o movimento e a necessidade de falar e participar iam contra uma ordem que eu idealizava para o momento da aula. Mas como pensar em silêncio e em ordem quando se fala de infância, se o movimento e a necessidade de se expressar são tão naturais e intrínsecos ao universo das crianças? Mas será que movimento e o barulho são de fato eventos tão negativos para a sala de aula? Pensando nessa problemática, proponho discutir nesta seção algumas considerações e reflexões sobre o movimento, barulho e conhecimento corporificado.

O movimento dos corpos e o barulho na sala de aula é um assunto que traz certo desconforto para a maioria dos professores e dos profissionais da educação, por associarem essas manifestações à indisciplina, representando um confronto para com a autoridade dos professores (RIOS; MOREIRA, 2015; OLIVEIRA, 2017). Devido a uma tradição escolar de colocar a fala e o movimento como atitudes negativas e passíveis de serem punidas, as escolas parecem querer matricular apenas as mentes dos alunos, desconsiderando os corpos e seus desdobramentos, como reflete (FREIRE, 1989).

Ao analisar a valorização de uma pedagogia do silêncio nas escolas, Ferrarezi Junior (2014) reflete como desde o início de nossas vidas escolares já somos ensinados a temer o barulho, como se fosse uma espécie de pecado que afronta as relações hierárquicas estabelecidas na escola e na vida social. Conseqüentemente, passamos a ter medo de falar, de nos expressar, de questionar os conhecimentos e comportamentos que nos são impostos.

Ferrarezi Junior (2014) esclarece que a pedagogia do silenciamento, que ainda caracteriza nossas escolas brasileiras, tem raízes históricas. A educação formal, segundo o autor, nasceu associada à religião. No período medieval, as escolas surgiram atreladas aos dogmas do Cristianismo, cuja ideia de educação “não era formar homens para a vida, era silenciar almas pecadoras e torná-las aptas para o céu pela contemplação e silenciosa oração” (FERRAREZI JUNIOR, 2014, p. 20).

Nesse sentido, as práticas educacionais eram voltadas à necessidade de “domar” e salvar as almas inquietas, deixando de lado a preocupação com as questões da vida real e cotidiana. Como explica Ferrarezi Junior (2014), no período conhecido como escolástico, desenvolvido na Idade Média por pensadores como Tomás de Aquino, o conhecimento e o intelecto eram valorizados, mas estavam subordinados aos ideais cristãos. Imperava a ideia de que o professor era o responsável por deter todo o conhecimento necessário para salvar o indivíduo da ignorância, que era considerada um pecado. Essa concepção de educação como prática para controlar o indivíduo e direcioná-lo ao caminho “certo” perdurou por muito tempo e ainda há resquícios dela na educação dos dias de hoje.

Pensando especificamente no início da educação formal no Brasil, Ferrarezi Junior (2014) explica que ela é fruto das práticas dos jesuítas portugueses, que, assim como os escolásticos, educavam para catequizar, doutrinar. Outro período da educação formal brasileira recordado por Ferrarezi Junior (2014) foi o vigente durante a ditadura militar, no qual se constituiu a “escola moral e cívica”. Pregava-se e incentivava-se, novamente, o silêncio e o bom comportamento dos alunos. Estes deveriam ser obedientes, seguir as regras impostas, respeitar as hierarquias dentro da escola e não poderiam contestar o suposto conhecimento do professor.

Nas palavras do autor, nas escolas “o pensamento moral e cívico devia preencher a mente, não permitindo que nada de subversivo a acometesse” (FERRAREZI JUNIOR, 2014, p. 23). Desse modo, a concepção de bom aluno naquele período era o que cumpria com todas as regras da escola e que permanecia calado. O bom professor, por sua vez, era o que conseguia manter a ordem e o silêncio na sala de aula.

Ferrarezi Junior (2014) se recorda das aulas de “comunicação e expressão”, nome dado à disciplina de língua portuguesa nas escolas do período militar. Nessas aulas, em que se deveria ensinar os alunos a se comunicarem e a se expressarem, era proibido conversar a não ser que fosse para falar de regras.

O que observo é que nosso atual contexto de educação ainda repete o passado, prevalecendo a educação bancária, definição de Paulo Freire (1967, 1970), em que apenas o professor fala e o aluno deve ficar horas sentado e escutando para receber o conhecimento advindo do professor. Mas questiono-me se sala de aula silenciosa é sinônimo de boa aula e de aprendizagem significativa. Como aponta Ferrarezi Junior (2014), o silenciamento dos alunos nas aulas faz com que a escola trate de assuntos que não têm muita relevância para a realidade dos estudantes. Pensando nas aulas de línguas, o ensino se centra na repetição de regras que nada significam para os alunos e, com isso, as escolas estão vazias de vidas.

No entanto, apesar de entender que é urgente uma mudança na educação, concordo com Ferrarezi Junior (2014) sobre o quão difícil é romper esse paradigma, já que a pedagogia do silêncio foi vivenciada por nossos pais, nossos professores, nossos diretores, tornando-se uma referência de educação. Mas apesar da força dessa herança histórica que dificulta as mudanças nos ambientes institucionalizados de educação, entendo que mudanças não são impossíveis de acontecerem.

Acredito que as mudanças precisam estar presentes em nossa prática como professores em início de carreira docente. Concordo com Mello (2005) quando afirma que o professor não tem como papel apenas ensinar conteúdos, mas também deveria ter um compromisso com aspectos que reflitam nas vidas dos alunos. Na mesma perspectiva, Dewey (1979) e Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) consideram que educação e vida são inseparáveis e, por isso, as experiências dos alunos deveriam ser contempladas nas escolas.

Desse modo, acredito que mudanças na forma de conceber a sala de aula e a escola podem ocorrer se nós, professores, buscarmos compreender nossa prática pedagógica e refletir sobre ela, pois, assim, “terá elementos necessários para mudar sua prática e repensar outras questões, como currículo, projeto, de conscientização dos alunos, envolvimento em programas interdisciplinares, transdisciplinares, ou discussão de temas transversais” (MELLO, 2005, p. 16).

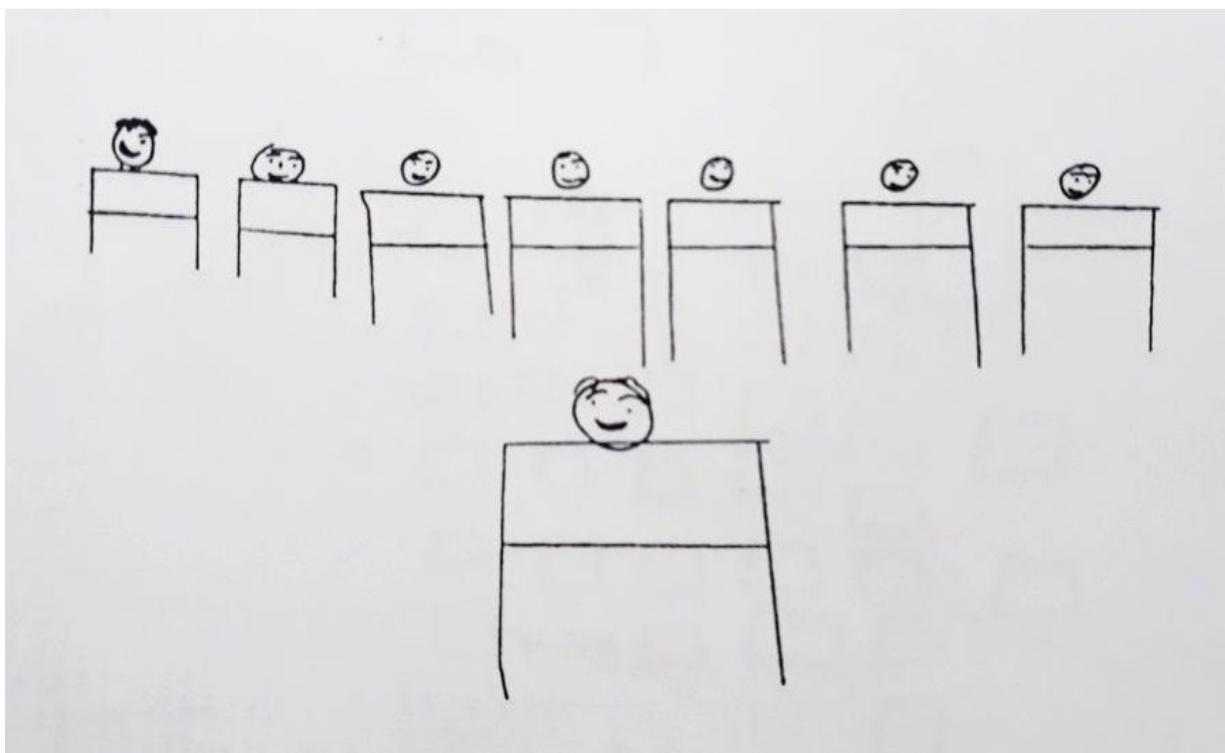
Ferrarezi Junior (2014) defende que uma forma de gerar mudanças nas escolas é por meio de uma pedagogia do barulho, para que assim a educação se aproxime mais da vida e da realidade dos alunos, pois “a educação para a vida precisa pressupor a mesma atividade que a

vida pressupõe; a educação para a vida precisa pressupor o mesmo movimento, a mesma prática, a mesma dinâmica que a vida pressupõe” (FERRAREZI JUNIOR, 2014, p. 27).

A concepção de “barulho” proposta por Ferrarezi Junior (2014) vai além do sentido literal e diz respeito à necessidade de os alunos terem voz nas escolas. Ter voz significa reconhecer que os alunos já trazem conhecimento construído em suas experiências de vida e que, portanto, têm muito a dizer, a compartilhar e a contribuir nas aulas. Não cabe somente ao professor a prática de falar e ao aluno a prática de ouvir sem questionar e aceitar. O barulho considerado por Ferrarezi Junior (2014) está associado a dar oportunidades ao aluno de questionar, pensar, criar, opinar. Nessa perspectiva do barulho, o aluno assume um papel ativo no processo de construção de sua aprendizagem.

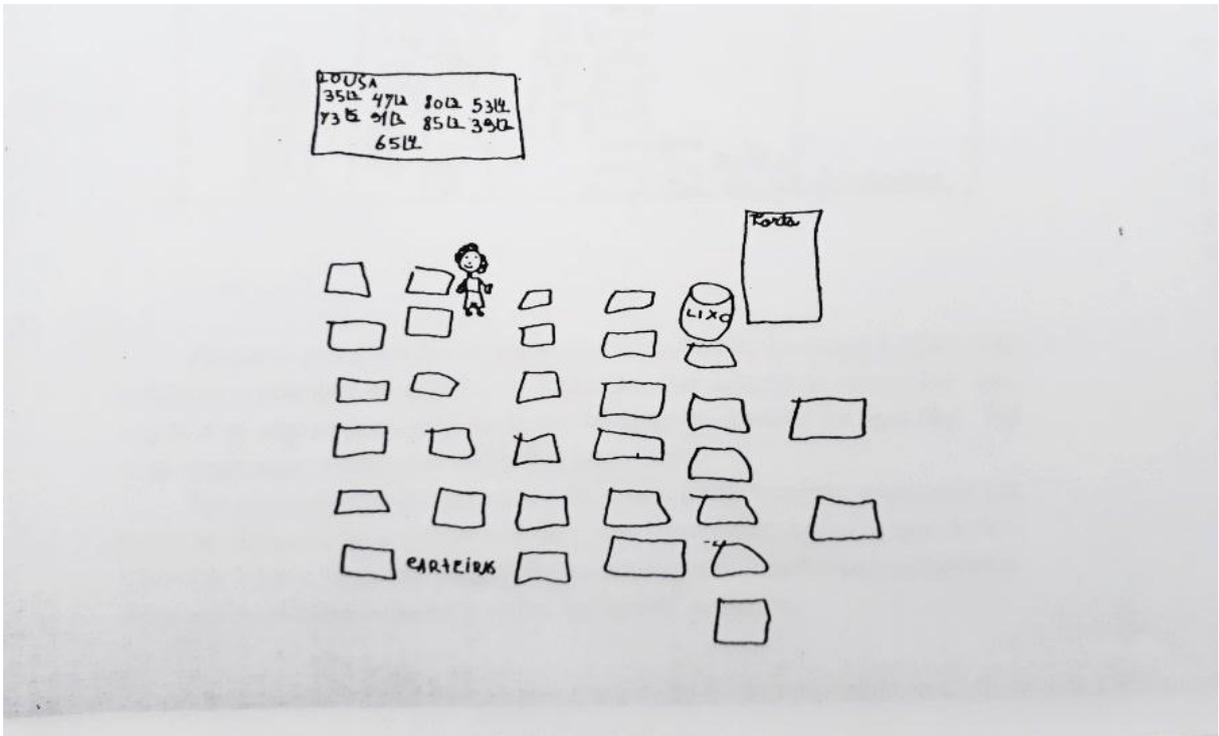
Ao pensarmos em barulho nas salas de aula como uma forma de incentivar a participação ativa dos alunos, devemos considerar também os movimentos dos corpos, que costumam ser inibidos no momento de aula. Em uma interessante experiência realizada com alunos do ensino fundamental I de uma escola pública, Souza (1997) solicitou que, em um papel, desenhassem ou escrevessem algo que demonstrasse como se sentiam na sala de aula. Muitas das produções dos alunos apresentaram referências sobre o apagamento de seus corpos no espaço escolar. Reproduzo, abaixo, dois dos desenhos apresentados por Souza (1997):

Figura 7 - Desenho feito por aluno do ensino fundamental I de uma escola pública



Fonte: Sousa, 1997, p. 102.

Figura 8 - Desenho feito por aluno do ensino fundamental I de uma escola pública



Fonte: Sousa, 1997, p. 104.

Conforme observado por Souza (1997), os desenhos representam como os alunos ainda são vistos em muitas de nossas escolas. No primeiro desenho, aparecem apenas as cabeças dos alunos enquanto que seus corpos dão lugar às carteiras, organizadas em fileiras. Com a ausência dos corpos, evita-se a ideia de movimento, barulho, vivacidade nas salas de aula e prevalece a noção de estaticidade, de silêncio, de ordem e de que todos devem se destituir de suas individualidades a favor de uma padronização.

Já no segundo desenho, Souza (1997) observa que a ideia do apagamento dos corpos é mantida, porém, neste caso, nem mesmo as cabeças aparecem, prevalecendo somente as carteiras no lugar dos alunos, como se estes se reduzissem a objetos escolares. A única presença na sala de aula é a da professora, revelando que esta é a única vida naquele espaço. Apesar de esses desenhos terem sido elaborados em 1997, penso que revelam impasses ainda atuais da nossa educação. Como relatei no início desta seção, em minhas experiências como professora me vi muitas vezes incomodada com as manifestações de movimento e de fala dos alunos durante as aulas de espanhol.

Tendo em vista que ainda há eventos de silenciamento e controle dos corpos nas escolas, penso o quão urgente e necessário pode ser a compreensão do conhecimento

corporificado, proposto por Clandinin e Conelly (2000, 2011, 2015), que propõem pensar no indivíduo mediante a noção de corporificação. Para os autores, as pessoas não são apenas mente, mas “são vistas como a corporificação de histórias vividas”. Ao considerar esse conceito no contexto da educação, é posto em xeque a ideia de que o aluno na escola é apenas mais uma “mente” entre tantas outras, que somente ouve e absorve aquele conhecimento que o professor acredita deter. A corporificação, com base no proposto pelos autores citados anteriormente, reconhece que o indivíduo é um corpo que sente, que se expressa, que se constitui de particularidades e carrega histórias, experiências de vida que lhe permitem construir determinados entendimentos sobre a realidade.

Assim, trazendo a noção de corporificação para a sala de aula, penso na necessidade de os professores considerarem o conhecimento como corporificado, o que significa dizer que o aluno pode ser olhado como um todo - como mente, corpo e alma -, de modo que ele não constrói conhecimento apenas observando, ouvindo ou falando, mas também por meio do fazer, do criar, do se expressar. Clandinin e Conelly (2011; 2015, p. 77) ponderam que mesmo havendo as narrativas institucionais, como é o caso das histórias que constituem uma escola, os indivíduos que fazem parte desses espaços institucionais podem ser considerados “vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais”. Os alunos estão inseridos no espaço e na cultura da escola, mas não podem ser massificados, pois são seres individuais que podem confrontar as histórias institucionais.

Marinho, Matos Junior, Filho e Finck (2007) argumentam a favor de uma pedagogia do movimento nas escolas como uma forma de atender às atuais demandas da educação, estando esta inserida em um contexto que necessita cada vez mais de seres atuantes e transformadores da realidade social. Para os autores, a visão que ainda se tem nas escolas sobre o corpo e seu intrínseco movimento é de algo que precisa ser controlado, de modo que o foco recaia somente no intelecto do aluno. Essa visão não condiz com a natureza do indivíduo, que deve ser percebida em sua totalidade. E é justamente nessa questão que uma pedagogia do movimento atua:

Ao defendermos a pedagogia do movimento, nosso intuito é justamente ampliar o olhar ainda limitado que muitos professores têm em relação ao corpo e ao movimento. Persiste até hoje em muitas escolas o entendimento de que o tempo destinado ao corpo deve ser apenas o do “recreio”; nos demais momentos, apenas a “cabeça” e as “mãos” participam da educação. Precisamos aprofundar nossas perspectivas de análise e, para tanto, procuramos pensar na pedagogia do movimento, que se preocupa com a qualidade da ação/interação do ser humano no mundo. (MARINHO, MATOS JUNIOR, FILHO, FINCK, 2007, p. 20)

A pedagogia do movimento abordada pelos autores considera o movimento dos corpos uma parte essencial da educação dos alunos e incentiva olhar para os alunos na integração da mente e do corpo. Mas pensar em movimento na escola, para esses autores, não se restringe ao simples movimentar-se pelos espaços escolares, mas permite ir além e pensar no aspecto integral do indivíduo, em seus desenvolvimentos, suas relações com o meio, com o outro e com as diversas dimensões da vida.

Seguindo esse entendimento, Marinho, Matos Junior, Filho e Finck (2007, p. 19) falam da necessidade de desconstruir a noção de corpo mecânico - que obedece e faz aquilo que é solicitado e imposto como o comportamento adequado - para dar lugar à visão de corpo como expressão e “espaço de vida e comunicação consigo e com o outro”.

Pensando na sala de aula, Marinho, Matos Junior, Filho e Finck (2007) dão exemplo de atividades que valorizam o movimento como propulsor de expressão e de interação com o meio e os demais colegas e destacam os jogos com características cooperativas. Esses tipos de atividades rompem com o paradigma de que jogos são para competir ou disputar e abrem possibilidades de construir valores positivos, como a noção de aprender com o outro, que cada qual, com a sua individualidade, pode trazer contribuições de vida. Desse modo, o aluno pode aprender a conviver com os pares e a dialogar em busca de negociação de sentidos e interesses.

Sintetizando as ideias defendidas pela pedagogia do movimento, Marinho, Matos Junior, Filho e Finck (2007) argumentam que os professores precisam criar possibilidades para os alunos exercerem a sua espontaneidade, desenvolverem a linguagem, a criatividade e criticidade, a percepção atenta e curiosa de seu espaço social e cultural e dos pares com quem interagem. As atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, valorizam esses tipos de movimentos na sala de aula, não só na dimensão física, mas também nas dimensões afetivas e emocionais.

Após abordar as reflexões de autores sobre a necessidade de contemplarem na educação o movimento e o conhecimento corporificado, consigo relacioná-las ao contexto da educação infantil e reconhecer que movimento e barulho não podem ser apagados da realidade das crianças, uma vez que tais manifestações são intrínsecas a essa fase da vida. Desse modo, penso que nós, professores, não devemos tentar controlar essas manifestações, mas, sim, pensar em possibilidades de aproveitá-las a favor da construção de espaços de aprendizagem.

Neste capítulo, abordei e discuti alguns estudos e construtos teóricos que me auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa. No próximo capítulo, apresento os textos de campo e as composições de sentidos que construí das experiências vividas.

CAPÍTULO 3. MINHAS HISTÓRIAS, MINHAS AULAS... OU NOSSAS HISTÓRIAS, NOSSAS AULAS?

Neste capítulo, dividido em cinco seções, compartilho as minhas narrativas das experiências que vivi como professora-pesquisadora-participante nas aulas de língua espanhola com os meus alunos, participantes indiretos desta pesquisa, bem como os sentidos que compus das experiências vividas.

Em cada seção deste capítulo, discuto um tema que diz respeito à minha prática em sala de aula. As histórias de minhas experiências não foram organizadas nas seções seguindo uma linearidade temporal, ou seja, na ordem em que ocorreram ao longo do semestre letivo. Elas aparecem nas seções devido ao tema que abordam, podendo haver, em uma mesma seção, histórias de experiências que vivenciei tanto no início do semestre, quanto no final.

3.1. Um olhar sobre a minha prática: às vezes autoritária, às vezes mandona, às vezes silenciadora

Nesta seção, apresento histórias que narram as minhas experiências com a dificuldade de negociar com os alunos e de lidar com o barulho e o movimento em sala de aula, o que acabou sugerindo uma postura autoritária em minhas práticas.

Não quero as suas histórias, quero apenas as minhas!

As férias de julho haviam chegado ao fim e, conseqüentemente, a rotina escolar foi retomada. Era momento de iniciar um novo ciclo, com novas atividades, novas vivências em sala de aula, novas experiências. Eu estava animada em realizar o que havia planejado para as minhas aulas de espanhol naquele segundo semestre: ensinar a língua por meio da contação de histórias.

Após a primeira semana de retorno às aulas na educação infantil, em que realizamos atividades de boas vindas, acolhimento e socialização dos alunos, dei início ao trabalho com histórias infantis. A primeira história que eu selecionei para ser contada foi “Las jirafas no pueden bailar”, do autor britânico Giles Andreae. Neste livro, o autor conta a história da

girafa Chufa, que vive em algum lugar da África e que enfrenta um problema: por ter as pernas curtas e os joelhos um pouco tortos, não consegue dançar bem.

Na manhã de uma terça-feira, cheguei uns 10 minutos mais cedo na sala de aula, como de costume, para organizá-la de modo que favorecesse a minha contação. Arrastei as carteiras para o fundo da sala no intuito de deixar um espaço livre em seu centro para que os alunos pudessem se sentar em círculo no chão. Também guardei em um canto uma caixa média decorada, onde estava o material que eu usaria na aula. Às 8h em ponto, fui até o refeitório buscar os alunos que ainda terminavam de tomar o café da manhã. Ao me verem chegar, correram em minha direção, abraçaram-me e alguns começaram a me contar, empolgados, algo de seu cotidiano: o presente novo que ganhou da mãe, o machucado que fez enquanto brincava, as artimanhas do cachorrinho de estimação. Tentei dar um pouco de atenção e logo pedi para que se apressassem para a aula. Obedeceram-me e correram disparadamente até a sala.

Depois de uns minutos tentando acalmá-los e organizando-os sentados no chão, pude finalmente dar início à aula. Utilizando a língua espanhola, iniciamos com a nossa rotineira música dos cumprimentos, cuja letra apresento a seguir:

Hola, hola

Nos decimos hola

Yo estoy bien y espero que tú también

Hola, hola

Yo te digo hola

Yo estoy bien y espero que tú también

Letra: Vanessa Mispireta. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PAgetc5RBeU>>. Acesso em 26 set. 2018.

Em seguida, perguntei a cada aluno como se sentia naquele dia. Quando eu os agradeci por terem me perguntado também como eu me sentia, uma aluna questionou o que significava a palavra “gracias”. Ao responder que era a forma de agradecer na língua espanhola, equivalendo ao nosso “obrigado”, fui interrompida por um aluno que começou a relatar que já sabia o significado dessa palavra devido a uma viagem que havia feito com sua família para a Argentina. Demonstrei interesse pela sua história fazendo algumas perguntas sobre essa viagem.

Posteriormente, iniciei uma conversa para saber sobre os hábitos de leitura dos alunos e sobre suas histórias preferidas. Durante esse momento, o aluno Rodrigo segurava

em suas mãos uma pilha de livros infantis e os folheava o tempo todo dizendo que gostava apenas daquelas histórias. Perguntei que livros eram aqueles ao que ele me respondeu que eram várias histórias escritas em inglês. Ele citou apenas uma delas, a do cientista maluco, mas como havia outros colegas para falarem sobre seus gostos narrativos, eu o interrompi e passei a fala para outro aluno.

O aluno Rodrigo, não respeitando o momento de fala de seus colegas, continuou falando de seus livros e pedia que eu contasse alguma daquelas histórias. Incomodada com as interrupções e com o fato de que ele não estava prestando atenção devido à sua distração com os livros, tomei-os de suas mãos e coloquei-os em cima de minha mesa, dizendo que não era hora daquilo. Ele ficou emburrado e permaneceu com a cabeça baixa insinuando que queria chorar. Eu ignorei a sua insatisfação. Afinal, eu estava tomando a atitude correta como professora, pensava eu, ao impedir que o aluno desviasse sua atenção do que eu estava propondo na aula. Eu não queria perder o controle e ordem da sala.

Segui com a aula. Busquei a caixa decorada e a posicionei no centro da roda. Nomeando-a de “la caja mágica de las historias”, expliquei que aquela não era uma caixa qualquer, mas sim uma caixa que contava histórias. Dentro dela surgiria uma história em língua espanhola e eu iria contá-la. Pedi que me ajudassem a abrir a caixa e, para isso, deveriam mover suas mãos em gestos como se estivessem fazendo magia com elas. E assim fizemos.

Para a contação, utilizei as páginas impressas do livro em formato PDF. Abri a caixa e comecei a contar a história, retirando as imagens da caixa e colando-as na lousa na ordem cronológica. Além do uso da minha voz e das imagens do livro, também fazia gestos com as mãos e movimento com o corpo para auxiliar os alunos na compreensão. Em alguns momentos da contação, alguns alunos arriscavam-se em traduzir ou explicar o que eu estava falando ou até mesmo em repetir algumas palavras que ouviam. No entanto o aluno Rodrigo mostrava-se insatisfeito com a história, fazendo comentários como “essa história está muito chata”. Segui ignorando a sua insatisfação, acreditando que aquela atitude era porque eu havia tomado seus livros. Ao terminar a contação, fui até Rodrigo e tentei conversar com ele, porém ele não me respondia.

Continuei, portanto, com a aula. Perguntei se haviam compreendido a história e a maioria afirmou que sim. Propus então que fizéssemos um “juego” para que eles expressassem seus entendimentos sobre a narrativa ouvida. O jogo seria uma competição: dois alunos iriam até a frente da sala, posicionariam uma de suas mãos atrás da orelha e, ao

me ouvirem pronunciar “ya”, deveriam bater a mão na minha mesa, que estava posicionada na frente da sala. O aluno que conseguisse bater a mão na mesa primeiro, deveria responder a uma pergunta previamente sorteada de uma pequena caixa que continha dez papeizinhos.

Planejei desenvolver essa brincadeira, pois, em aulas anteriores, já havia observado o interesse dos alunos por esse tipo de atividade. Sempre que eu levava um jogo em uma determinada aula, nas aulas posteriores os alunos me perguntavam: “tia, hoje vai ter competição de novo?”.

A brincadeira transcorreu bem. Os alunos se mostraram bem mais entusiasmados com o jogo do que com o momento da contação de histórias, já que no jogo eles podiam se mover e participar. Inclusive Rodrigo, que já não demonstrava mais insatisfação. Quando um aluno não sabia responder, as crianças que permaneciam sentadas levantavam e sacudiam suas mãos, gritando que sabiam a resposta. Elas levantavam, iam até a frente da sala e me imploravam para responder. Sempre preocupada em manter a ordem para que não virasse bagunça, pedia a eles que se acalmassem e voltassem a seus lugares e que respeitassem a vez do colega. Caso o aluno não soubesse responder, eu passava a vez para aqueles que estavam sentados e ansiosos.

Por meio das respostas dos alunos, pude perceber que muitos deles haviam compreendido a narrativa. Apesar de as perguntas serem feitas em espanhol, os alunos respondiam em português e, sempre que possível, eu os ajudava a construir respostas simples usando o espanhol.

Ainda faltavam alguns minutos para terminar a aula, então decidi finalizar perguntando aos alunos suas opiniões sobre a história ouvida, tentando relacioná-las com suas vidas. Questionei se alguma vez eles já haviam se sentido como a girafa Chufa. Só foi possível alguns alunos falarem, de modo que eu prometi que nas próximas aulas eu deixaria os demais contarem suas experiências.

Dois dias depois, vivenciamos outra experiência relacionada à história da Chufa. Fomos explorando cada vez mais a história da girafa que não sabia dançar.

Sentados e comportados! Se não vira bagunça...

Cada aula era uma caixinha de surpresas, pois os alunos variavam bastante seus comportamentos. Havia dias em que estavam mais calmos e participativos...havia dias em

que tudo o que queriam era fazer barulho. E, naquele dia, eles estavam funcionando no modo “fazer barulho”. Estavam bem inquietos, levantavam-se o tempo todo, caminhavam pela sala, corriam, trocavam de lugar o tempo todo. Eu queria iniciar a aula e realizar todas as atividades planejadas para aquele dia, então fiquei brava, ordenei várias vezes aos alunos que se sentassem no chão e ficassem em silêncio, pois estavam atrasando o início da aula.

Quando finalmente obtive algum sucesso no “colocar ordem na sala”, comecei-a. Retomei o que havíamos feito na aula anterior e disse que continuaríamos falando da história da girafa Chufa. Apontei para a caixa mágica, que estava posicionada na frente da sala e expliquei a primeira atividade a ser realizada. Cada aluno deveria ir até a caixa, pegar uma das imagens que compunham a história, mostrá-la aos colegas e descrevê-la. E, assim, se sucedeu a atividade. Para auxiliar os alunos na descrição das imagens, eu lhes fazia perguntas como: ¿Quiénes son los personajes? ¿Dónde están? ¿Qué está pasando?

As respostas que eles deram foram simples e objetivas, não indo muito além das minhas perguntas. Respondiam em português e quando via que não estavam sabendo responder, eu acabava dando as respostas ou complementando suas falas. Tentei executar essa atividade de maneira bem rápida para não atrasar o andamento da aula, pois tinha planejado muitas atividades para aquele dia.

A segunda tarefa consistiu em reconstruir e recontar a história. Pedi aos alunos que espalhassem as imagens pelo chão da sala e que juntos as colocassem na ordem correta dos acontecimentos. Quando começaram, afastei-me um pouco para que eles fizessem a atividade colaborativamente e sem a minha ajuda. Levaram menos de dois minutos para concluírem essa tarefa. Um aluno acabou coordenando o grupo, indicando, em muitos momentos, onde os colegas deveriam posicionar as imagens. Ao final, disse todo orgulhoso: “tia, eu montei a maior parte”.

Aproximei-me deles e fui conferir o resultado da tarefa. Minutos antes, um aluno que havia chegado atrasado entrou na sala. Pedi a ele que guardasse sua mochila e se juntasse aos colegas. Ele a guardou, mas manteve em suas mãos uma caixa com cartinhas Pokémon e foi mostrá-las aos colegas. Estes ficaram empolgados e se levantaram para ir ver as cartinhas. Ao notar essa movimentação, pedi ao aluno que as guardasse, pois poderia mostrá-las no final. Estava muito preocupada com o tempo, achando que se não os apressasse, não seria possível realizar todas as atividades que eu havia planejado para aquela aula. Sempre ficava muito preocupada com o tempo, pois as aulas só duravam cinquenta minutos e as crianças geralmente interrompiam o andamento das atividades para

falarem de assuntos que não tinham relação com o momento, ou para andarem e se movimentarem pela sala.

As crianças se sentaram em volta das imagens e fui observar o que elas haviam feito. Notei que a história estava ordenada corretamente, com exceção de duas imagens que estavam posicionadas de modo equivocado. A partir dessa organização das imagens, fui relembrando e recontando com as crianças a história da girafa Chufa: o começo, o desenvolvimento e o desfecho. Eu sempre iniciava a narração e os incentivava a completar as informações, como nos diálogos que reconstruo abaixo:

Eu: Chufa tiene las rodillas...

Vitor: ¡Embarazadas!

Eu: Embarazadas no....torcidas.

(...)

Eu: En el baile de la selva, los animales se ríen de Chufa porque...

Lucas: Porque ela não sabe bailar.

Eu: Eso, porque ella no sabe bailar.

(...)

Eu: Y después del baile, ¿qué pasó?

Ricardo: Ela encontrou o “Saltamontes” e ele começou a tocar uma música e ela conseguiu dançar.

Marcos: O “Saltamontes” dança assim ó.

Ao pronunciar essa frase, o aluno Marcos se levantou e começou a pular pela sala, imitando o personagem Saltamontes. Vendo o colega tão livre pela sala, alguns alunos resolveram fazer os mesmos movimentos. Pronto...novamente aquele alvoroço, como no início da aula... Ao ver essa cena, chamei a atenção deles para que parassem de correr e voltassem a prestar atenção à atividade, pois eu precisava terminá-la.

*Nas aulas destinadas à contação da história *El castillo en el cielo*, consegui propiciar um espaço democrático no qual os alunos puderam escolher a próxima história a ser contada.*

Era para ser um trabalho em grupo... mas virou uma competição

Houve um momento do semestre em que as crianças quiseram falar de contos de fadas. O primeiro conto de fadas que contamos se chamava “El Castillo en el Cielo”, escolhida pelos próprios alunos. Já o segundo conto foi escolha minha e se intitulava “La princesa que no quería ser rescatada”.

Uma das atividades propostas para trabalhar a história “El Castillo en el Cielo” foi darmos uma continuidade para ela. Em uma determinada aula, desafiei os alunos a pensarem para além da história do conto e a deixá-la ainda mais interessante. Lancei a seguinte pergunta: o que será que havia acontecido com a vida do príncipe e da princesa após o casamento? A resposta foi unânime: viveram felizes para sempre. Continuei com as minhas provocações: mas será que é possível ser feliz para sempre? Alguns responderam que não, que eles mesmos nem sempre estavam felizes, que às vezes se entristeciam ou sentiam raiva. Então o que será que havia acontecido com o príncipe e a princesa?

Enquanto os alunos pensavam, busquei em cima da mesa algumas cartolinas e as coloquei no chão da sala. Expliquei que aquelas cartolinas serviriam para que eles desenhassem uma continuação para o conto de fadas “El Castillo Fluctuante”. Dividi-os em dois grupos e deixei que trabalhassem livremente. Conversaram entre si sobre o que gostariam de desenhar e começaram seus trabalhos.

A atividade se estendeu por duas aulas. Durante todo o tempo eu monitorava as crianças, me aproximava dos grupos e os apoiava em suas produções. Assim como em aulas anteriores, algumas discordâncias sobre as produções começaram a surgir entre as crianças, o que fez com que dissessem que queriam fazer o trabalho sozinhas. A minha escolha em propor um trabalho em grupo era justamente ajudar as crianças a compreenderem a importância de ver o colega como alguém com quem ele pode aprender junto, e não como alguém para competir. Em minhas aulas, eu tinha o costume de propor jogos e competições, o que contribuía para que os alunos se concentrassem mais em ganhar do outro, do que na aprendizagem em si.

Apesar da minha intenção, a ideia da competição apareceu na atividade que estavam desenvolvendo com as cartolinas. Um grupo começou a comparar seu trabalho com as do outro grupo, dizendo que o trabalho alheio estava melhor por ter mais desenhos, ou porque estavam terminando primeiro. E eu explicava que não era para se compararem, pois o tempo de cada um era diferente. Mas não adiantou muito, pois continuaram dizendo: é, sim,

competição! Notei que estavam muito preocupados com o tempo, acreditando que não daria tempo de terminar naquela aula a atividade. Eu os acalmava, argumentando que não era para se preocuparem com o tempo, mas que deveriam se concentrar nos conteúdos que estavam produzindo, pois isso era o mais importante, o que estavam aprendendo ao longo da atividade. Fiquei preocupada com essas atitudes, pois me senti culpada. Pensei no meu hábito de fazer jogos de competições entre os alunos e que eu os havia acostumado a se compararem e a querer vencer o outro.

Após finalizarem os trabalhos, os grupos apresentaram suas criações. Nos trabalhos realizados, as crianças fizeram narrativas sobre o que imaginavam ter acontecido após o casamento do príncipe e da princesa.

Figura 9 - Desenho feito por alunos na aula de espanhol



Fonte: Foto feita pela professora-pesquisadora-participante em setembro de 2018.

Em um dos trabalhos, contaram que ambos foram morar no castelo flutuante e viveram bem, tomando muito sorvete. Já no outro trabalho, as crianças imaginaram que o príncipe e a princesa foram viver em outro país e, com isso, o povoado ficou abandonado,

pois os que lá viviam sentiram muita falta dos dois. O momento de socialização dos trabalhos se deu com bastante conversa a respeito da vida de um príncipe e de uma princesa. Ao final da aula, os alunos e eu colamos os trabalhos na parede da sala para que ficassem expostos e sempre nos lembrássemos do castelo flutuante.

Após trabalharmos a história *El castillo en el cielo*, apresentei um segundo conto de fadas um pouco diferente: *La princesa que no quería ser rescatada*. Passo agora a narrar como se desenvolveu uma atividade sobre esse conto.

Eu sou a professora aqui! Eu mando, vocês obedecem...

A atividade de recontação da história “La princesa que no quería ser rescatada” foi: recriar cenas por meio de um relógio de memórias. Distribuí um relógio feito de papel cartão, que estava dividido em algumas partes em branco. Em cada uma dessas partes, os alunos desenhariam cenas da história que eles recordassem com mais precisão. Quando finalizada a atividade, o aluno poderia girar o ponteiro para poder contar e recontar as cenas apontadas por ele, sem se preocupar com a ordem cronológica. Disseram que fariam a atividade desde que não fosse em grupo, pois já tinham feito muito isso e que agora gostariam de realizar algo sozinhos.

Em um determinado momento, eu estava distraída com um aluno que me contava algo e uma aluna sentou-se na cadeira de professor que estava posicionada na frente da lousa, começou a dizer que era a professora. Ela batia a mão na mesa de forma enérgica e dizia que era para todos ficarem em silêncio e prestarem atenção, pois ia passar a matéria de matemática, que era muito importante. Os colegas agitaram-se para entrar na brincadeira dela, mas eu, rapidamente, solicitei que continuassem suas atividades. A aluna, no entanto, continuava com a sua fala dizendo que ia passar a matéria.

Incomodada com a dispersão e com a postura da aluna, eu me dirigi até ela e pedi que voltasse ao seu lugar, pois ali na frente da sala não era lugar de aluno, mas sim de professora que, naquela aula, era eu. Ela contestou rindo dizendo que ela também era a professora. Tentando argumentar com a aluna, eu disse que em alguma outra aula eu os deixaria imaginar que eram os professores, mas que naquela não.

Os alunos já estavam quase terminando os trabalhos, porém essa mesma aluna parecia insatisfeita com a atividade, recusando-se a terminá-la e desenhando coisas que não tinham nada a ver com a história contada.

Figura 10 - Trabalhos realizados pelos alunos para recontar a história *La princesa que no quería ser rescatada*



Fonte: Foto feita pela professora-pesquisadora-participante em setembro de 2018.

Na tentativa de entender a sua insatisfação, fui até ela e questionei o porquê de estar agindo daquela forma. Sua resposta foi a de que ela não estava com vontade de fazer o que eu havia proposto. Eu disse que tudo bem, que podia desenhar o que ele quisesse, mas que gostaria que nas próximas aulas ela manifestasse os seus interesses.

Ao revisitar as minhas experiências em sala de aula por meio das histórias relatadas anteriormente, percebo algumas tensões sobre a minha prática como professora. Tensões que

me fazem questionar minhas concepções sobre como deve ser uma aula, sobre o espaço escolar e sobre quais os papéis devem ser atribuídos ao professor e ao aluno na sala de aula.

A história narrada em *Não quero as suas histórias, quero apenas as minhas* sugere a minha preocupação constante em seguir à risca um planejamento que eu havia elaborado, de modo que qualquer evento que se desviasse do que estava planejado para aquela aula, eu não permitia. No momento de planejamento das aulas, demorei muito tempo tentando escolher qual narrativa infantil trabalhar. Conforme descreve Borges (2015), sem o auxílio de livros didáticos e de diretrizes que me nortegassem no processo de ensino de línguas para crianças, eu me vi como a única responsável em pensar pela construção da aula e, recorrendo às minhas teorias intuitivas (BRUNER, 2001; MAGALHÃES, 2013), estabeleci os objetivos da minha aula, o material a ser utilizado, determinei o planejamento da aula e cada atividade a ser desenvolvida.

Pesquisei entre os livros que eu tinha, na biblioteca da escola, em *sites* da internet e catálogos de editoras alguma história que eu acreditasse ser de interesse dos alunos. Em uma dessas buscas, conheci a narrativa *Las jirafas no pueden bailar* através de um *site* espanhol que dava dicas de leituras para crianças. Encantei-me com a narrativa, pois apresentava uma bela reflexão sobre autoestima e superação de dificuldades. Devido a esse aspecto, pensei que seria uma ótima opção de história para contar aos meus alunos.

No entanto, revendo a minha experiência com o meu atual olhar de pesquisadora, percebo que a minha escolha da história partiu principalmente do meu interesse e do meu entendimento de que um dos aspectos mais importantes de se trabalhar com histórias infantis em sala de aula, além de proporcionar o contato com a língua espanhola, seria ensinar algo para as crianças sobre valores e comportamentos. Desse modo, a minha escolha foi com base apenas em minha opinião sobre o que eu acreditava ser o melhor para os alunos, e não levei em consideração os reais interesses das crianças.

Penso hoje que o momento em que pergunto aos alunos sobre suas histórias preferidas poderia ter sido feito em algumas aulas anteriores para que, assim, eu pudesse selecionar uma de suas histórias de interesse e contá-la. Por que os alunos não podem trazer suas próprias histórias? Tanto meus alunos quanto eu, a professora, somos partes do grupo, assim, ambas as partes têm o direito de apresentar as suas histórias e suas contribuições nas salas de aula.

Chego ao entendimento de que não considerarei os alunos decidirem a história a ser contada, porque as imagens de ensinar de meu conhecimento prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015) estão enraizadas na concepção tradicional de

ensino. Vejo-me na situação descrita por Rinaldi (2006), na qual me encontrei sem parâmetros para lidar com jovens aprendizes e acabei tomando por base um modelo tradicional de ensino, reproduzindo a forma como fui ensinada em meu passado escolar. Nesse modelo tradicional em que me baseei, eu, a professora, tenho que ser capaz de dar conta de todos os aspectos que envolvem uma aula, ter o controle total da turma e “seguir à risca” um planejamento previamente organizado, uma espécie de roteiro. Não permito e proíbo qualquer comportamento, fala ou evento que saia desse roteiro, como quando os alunos tentam contar sobre suas histórias de vida antes da aula começar, quando se levantam e caminham pela sala ou me interrompem para dizer algo que não tem muita relação com o que eu estava dizendo.

O momento em que tomo os livros do aluno Rodrigo contribui para essa minha construção de sentido sobre minha prática. Naquele momento, eu acreditava que Rodrigo, ao apresentar seus livros e começar a falar sobre eles, estava atrapalhando a condução da minha aula, interferindo no meu planejamento e direcionando-o para outro caminho. Talvez eu tivesse medo que essa mudança de direção me desestruturasse, me tirasse do meu roteiro previamente planejado que me dava segurança e eu não saberia lidar com a negociação dos interesses dos alunos. Eu teria que ir contra a minha concepção tradicional de ensino, que eu acreditava não ter, e permitir que os alunos colaborassem com a aula. Como ressaltado por Gálvez (2000) e reiterado por Rinaldi (2006), atribuí ao meu aluno a culpa pelo não andamento “adequado” da aula, e destitui-me de qualquer responsabilidade sobre aquele conflito.

Olhando agora para a minha prática, penso em diferentes possibilidades de práticas docentes mais educativas, conforme propõe Dewey (1979), que eu poderia ter assumido naquele momento. Eu poderia ter negociado com o aluno, dizendo-lhe que escolhesse um de seus livros para que eu contasse a história em espanhol. Posteriormente, eu apresentaria a história que eu havia escolhido para aquela aula. Outra alternativa seria ter concedido o direito de a turma decidir qual história contar: a minha, a do Rodrigo ou outra história. Dessa forma, estaria corroborando o que Ferrarezi Junior (2014) defende sobre permitir a voz e ação aos alunos. Eu mudaria o papel que eu, como professora, dou aos meus alunos: de receptor passivo de minhas propostas didáticas previamente planejadas para um participante ativo da aula.

Percebo que sempre me refiro à aula e ao que nela acontece com propriedade: *minha aula, minha história, meu livro, meu plano....* Desse modo, acabo não considerando que a aula é (ou deveria ser) de todos e, portanto, “nossa aula”. Além disso, se eu tivesse considerado a

história do aluno primeiramente, ele não se entristeceria, nem criaria uma resistência no momento da contação da história da girafa Chufa. Entendo também que essa seria, inclusive, uma forma de me permitir aprender com meus alunos, aprender com histórias que eu não conhecia.

Percebo essa tensão de minha prática também nas demais aulas narradas. Em *Sentados e comportados! Senão vira bagunça*, conto como era difícil para mim lidar com o movimentos espontâneos dos alunos pela sala e com as conversas que fugiam do tema da aula (RIOS; MOREIRA, 2015; OLIVEIRA, 2017). Durante a atividade de recontação da história *Las jirafas no pueden bailar*, queria que as crianças estivessem com a atenção totalmente voltada para aquela tarefa e que tentassem formar frases em espanhol. O meu foco estava no uso do espanhol e almejava que o foco delas também estivesse nesse aspecto. Não percebi naquele momento, entretanto, que a forma como a atividade estava sendo conduzida não dava chance aos alunos de pertencerem e ter uma ação ativa nas aulas, pois eles tinham que ficar sentados o tempo todo, vendo-me corrigir as frases que eles falavam e os pedindo para repeti-las em espanhol.

As tentativas dos alunos de saírem daquela atividade sugeriram que não era aquilo que eles queriam, mas sim aproveitarem o espaço da sala de aula, falarem da história espontaneamente, sem ter que pensar nas frases e repeti-las em espanhol. Eram corpos que queriam falar e se expressar de maneira integral (MARINHO; MATOS JUNIOR; FILHO; FINCK; 2007). Reconheço hoje que eu poderia ter feito diferente. Considerando a pedagogia do movimento proposta por Marinho, Matos Junior, Filho e Finck (2007), penso que poderia ter feito uma atividade que favorecesse a necessidade de movimentação das crianças, como quando os alunos tentaram reproduzir o movimento do *Saltamontes*.

Na história *Eu sou a professora aqui! Eu mando, vocês obedecem*, narro a aula em que novamente peço uma atividade de recontação - porém agora sobre o conto de fadas *La princesa que no quería ser rescatada* - e não levo em consideração se os alunos queriam ou não fazer aquele tipo de atividade. A maioria dos alunos realizou o que eu pedi para fazer, mas uma aluna não estava envolvida na tarefa. Acredito que a forma de ela expressar sua insatisfação com a aula foi tomar a posição de professor, sentando-se na minha cadeira, e reproduzir as falas comuns dessa autoridade: exigir, de forma autoritária, a atenção dos alunos no momento de passar a matéria escolar. Não estaria a aluna me mostrando como eu fazia com eles? Não estaria ela querendo dizer que eu impunha a aula da minha forma e me recusava a ouvi-los? São possíveis sentidos a serem construídos.

Ao ouvir minha aluna me dizer que ela era a professora e, posteriormente, ao vê-la rir quando eu disse que a professora ali era eu, a minha reação foi ordenar que ela voltasse para o seu lugar na sala, ou seja, para a sua posição de aluna. Naquele momento, eu me senti desafiada por minha aluna de apenas seis anos, que parecia questionar a minha autoridade. E eu não queria perder essa autoridade, assim tratei de trazer de voltar os papéis tradicionalmente atribuídos ao professor e ao aluno (FERRAREZI JUNIOR, 2014): eu, sendo a professora, mando e ordeno que a aluna seja obediente e faça uma atividade que ela não tem vontade.

Hoje, o que mais me incomoda é perceber que eu não tive argumentos para dizer à aluna porque seria importante ela fazer a atividade. Disse apenas que deveria fazer, porque eu estava mandando, não houve negociação. Além de não ter tido argumentos, não a ensinei a argumentar para explicar o porquê de não querer fazer a atividade. Assim como poderia ter feito com o aluno Rodrigo, hoje penso que seria mais pertinente se eu conversasse com a aluna e tentasse entender os seus motivos de não se sentir à vontade para realizar o proposto e pensarmos juntas em outras formas de realizar a contação da história.

Outra tensão vivida em minha prática nessa experiência foi o costume que criei de realizar jogos de competições entre os alunos. Realizava com frequência em minhas aulas brincadeiras com o propósito de competir, pois notava que eles gostavam muito, talvez pelo prazer de tentar ganhar. No entanto nunca dei tanta atenção à forma como se sentiam aqueles que perdiam nas competições. Via que ficavam decepcionados, porém sempre dizia que era só uma brincadeira e que, às vezes, perder era necessário, fazia parte da vida. Acreditava que esses jogos eram uma forma de ajudar as crianças a lidar com perdas e frustrações, e que o aspecto que mais as motivava era o prazer de brincar e participar. Porém, hoje, olhando para essas experiências passadas, percebo que o que mais marcava os alunos era o fato de ganhar ou perder.

Na brincadeira da competição desenvolvida na aula relatada em *Não quero suas histórias, quero apenas as minhas*, eu acreditava que seria uma forma de trabalhar a compreensão da história de uma maneira lúdica e interativa. No entanto, recordando esse momento da aula, percebo que os alunos não estavam tão atentos à história em si ou em saber se a haviam compreendido. Estavam mais preocupados em conseguir responder primeiro que o outro colega, ou em acertar a resposta para ganhar. Da mesma forma ocorreu a atividade desenvolvida na aula contada em *Era para ser um trabalho em grupo...mas virou competição*.

A minha intenção era que as crianças percebessem a importância do trabalho em grupo para romper com a ideia de competição. Infelizmente, o resultado foi justamente o contrário. Frisei o tempo todo que era para os alunos focarem na construção coletiva da continuação para o conto de fadas *El castillo en el cielo*, mas eles mesmo lançaram a ideia de que se tratava de uma competição.

Diante dessas reflexões, penso que minha prática de propor frequentemente brincadeiras de competição pode ser revista. Utilizar apenas jogos de competição é uma forma de os alunos internalizarem a competição social que não é necessária na fase da infância, podendo ser algo negativo para a construção identitária deles. Assim como os autores Marinho, Matos Junior, Filho e Finck (2007) acreditam que os jogos de competição podem ser substituídos por jogos cooperativos, é possível ter jogos em que todos ganham ou em que os alunos agem colaborativamente para que haja o vencedor. Como os referidos autores dizem, os jogos colaborativos contribuem para aprendizagem da convivência e da negociação de interesse e sentidos. Pensando nisso, entendo hoje que os jogos de competição não são a única forma de motivá-los a participarem da aula.

3.2. E se eu fizesse diferente? Buscando melhorar a minha prática

Finalizado o trabalho com o livro *Las jirafas no pueden bailar*, era hora de escolher outra história para ser contada e explorada. O episódio no qual proibi o aluno Rodrigo de contar as histórias de seu interesse me fez perceber que eu havia silenciado sua participação na aula, e silêncio não combina com a infância, já que essa é uma fase de barulho, movimento e criatividade. Desse modo, quis fazer diferente nas próximas histórias. Como a escolha da primeira história foi feita apenas por mim, sem a participação dos alunos com sugestões, pensei em realizar a experiência de incitar a cooperação dos pequenos na seleção da próxima história. Afinal, se as aulas eram feitas para os alunos, nada mais coerente do que permitir que a construção delas fosse feita com a colaboração deles. Narro, a seguir, as experiências de tentativas de negociações com os alunos.

Um olhar para nós mesmos: um espelho na sala de aula

A sala de aula estava uma desordem. Aquela mesma sala onde eu dava as minhas aulas de espanhol era usada no período vespertino por outra professora e sua turma da educação infantil. Desse modo, sempre que eu chegava na escola no período da manhã, a sala estava bagunçada em vista de ter sido cenário de outras aulas na tarde do dia anterior. Consciente de que encontraria a sala desarrumada, fazia parte de minha rotina chegar uns minutos mais cedo para conseguir organizá-la, colocar as mesas e as cadeiras em seus devidos lugares, ordenar materiais que estavam espalhados em cima do balcão e pela mesa de professor, guardar brinquedos espalhados pelo chão. Eu estava tão imersa nessa organização que nem percebi que já estava na hora da minha aula começar.

Como eu não tinha ido buscar os alunos no refeitório, que era o costume, eles vieram até mim. Entraram pela sala correndo, pulando, gritando e cantarolando em uníssono ¡Buenos Días, maestra! Assustei-me com esse alvoroço repentino e virei-me em direção à porta para olhá-los. Estavam com aquelas carinhas sorridentes que alegravam minhas manhãs. Alguns ainda terminavam de beber seus leites do café da manhã, outros já vieram até mim para me abraçar e perguntar porque eu não tinha aparecido no refeitório. Expliquei que estava preparando a sala para nossa aula, que seria muito divertida.

Curiosos, olharam para em cima do balcão e, ao verem os potinhos de tinta, os pincéis e as folhas em branco, começaram a perguntar eufóricos se eles iam fazer pinturas naquela aula. Mas sem esperar minha resposta, já foram pegando as tintas que gostariam de usar. Ao ver aquilo, já quis ficar brava e ordená-los para que colocassem as tintas no lugar onde estavam. Mas no minuto seguinte compreendi que aquilo não era um ato de indisciplina, mas sim de interesse pela atividade que fariam. Então, apenas respirei fundo, olhei para eles firmemente e disse “queridos, podem olhar as tintas, mas depois as coloquem de volta ao balcão, que eu deixarei vocês escolherem as cores desejadas no momento da atividade”. Compreenderam o que eu disse e executaram o meu pedido.

Os alunos se ajeitaram nas carteiras e cantamos nossa música dos cumprimentos. Logo eles pediram que eu revelasse o que seria feito com aquelas tintas. “Seria um cuento novo?”, supôs uma aluna. “Vamos pintar mais uma história de príncipes e princesas?”, complementou outro aluno. “Vamos pintar nossas histórias?”... Aproveitei o raciocínio deles e os questioneei: e se vocês pintassem as suas próprias histórias, o que vocês pintariam sobre vocês mesmos?”. Essa pergunta não estava no meu “roteiro”. Pensei nela ali, naquele

momento em que fui tomada pelas perguntas insaciáveis e intermináveis dos alunos sobre o que seria a aula daquele dia. E, na inquietação de meus pensamentos, me veio a ideia de que as próximas histórias a serem contadas poderiam ser as dos próprios alunos e não mais sobre outros seres, outras pessoas. Mas sobre eles, os protagonistas das minhas aulas. Mas e o que eu havia planejado para ocorrer naquela aula? E a história da Coraline que eu tinha escolhido, lido e preparado para contar? As tintas e os pincéis eram para uma atividade pensada para dar início ao trabalho da narrativa “El color de Coraline”.

Fiquei, por um momento, perturbada. Uma perturbação interna, porém gritante. Novamente eu estava querendo que o meu pré-planejamento desse o formato de minha aula. A aula seria minha e só minha se eu seguisse o que eu tinha planejado. Mas a aula não deveria ser nossa, minha e dos alunos? Que confusão em minha mente. Eu pensava em todo o tempo dedicado à preparação das aulas e do material a ser utilizado, e que estava tudo decidido, eu só deveria executar exatamente conforme o prescrito em meu planejamento. Mas naquele momento da aula, algo saiu fora do meu roteiro, improvisos dos alunos, perguntas incansáveis sobre como seria aquela aula. E com a minha resposta, que foi formulada sem eu mesma perceber, não me pareceu uma má ideia se os alunos falassem de suas próprias histórias, e não a de Coraline. Ou falasse da história de Coraline também, junta com as deles. Por que não?

Vozes de crianças interromperam o meu devaneio. Vozes que diziam algo como: “tia, se eu fosse contar a minha história, eu pintaria a minha casa e a minha família”. “E na minha história, eu seria um super-herói com muitos poderes.” Voltando para o presente da aula, concentrei-me em ouvir as histórias dos alunos. Aqueles que quiseram falar, contaram um pouco sobre o que gostariam de contar sobre si mesmos. Ao terminarem, eu disse que, para contar nossas próprias histórias, devíamos saber como éramos e o que éramos. Olhei para o espelho que ficava pendurado na parede perto do armário e pedi a eles que se levantassem e, juntos, fôssemos até a frente do espelho para que nos observássemos.

Rapidamente, as crianças se posicionaram diante do espelho, espremendo-se entre eles para conseguir “caber” no espelho e se enxergar. Eu também estava lá com eles, olhando para o meu reflexo, e pedi que cada um olhasse para si mesmo e dissesse como eram fisicamente. Comecei a falar de mim mesma, para dar um exemplo sobre como poderiam fazer suas descrições. Aproveitando para recordar o vocabulário e as estruturas sobre descrições praticadas em aulas anteriores, falei, de maneira bem simples e com pouco

vocabulário, de minhas características físicas de alguns de meus defeitos e minhas qualidades.

Logo, passei a fala para os alunos. As crianças faziam caretas, entortavam-se, faziam poses engraçadas, riam, comparavam-se entre si, mas conseguiram falar sobre suas características. Incentivei-os a que falassem em espanhol. Ao voltarem para seus lugares nas carteiras, expliquei que lhes entregaria uma folha em branco na qual deveriam fazer um autorretrato. Expliquei o que era um autorretrato e que aquilo seria importante para que, posteriormente, pudessem contar algo sobre eles mesmos.

Distribuí as folhas e eles fizeram os autorretratos com os seus lápis de cor. As tintas seriam usadas para a atividade que eu tinha planejado para aquela aula, mas como não a realizaríamos, pois demos prioridade à produção de autorretratos, sugeri que usassem os próprios lápis de cor. Usaram todo o tempo restante da aula para desenvolverem seus autoretratos.

Eu também fiz o meu autorretrato. Quando chegou o momento de pintar a minha pele, aproveitei para utilizar a expressão que dava origem ao enredo do livro “A cor de Coraline”. Seria uma forma de fazer uma ponte entre a atividade que estava sendo desenvolvida naquele momento e a história da Coraline que eu apresentaria nas próximas aulas.

Perguntei aos alunos se alguém me emprestava um lápis para pintar a cor da minha pele e ocorreu exatamente o que eu imaginava. Rapidamente alguns alunos buscaram em seus estojos e me entregaram vários lápis da cor rosa claro. Olhei para aqueles lápis nas mãozinhas deles e perguntei: mas eu sou dessa cor? Uma aluna gritou que não, que eu era morena, então deveria ser o lápis marrom. E os demais alunos recolheram seus lápis rosa claro e concordaram com a colega.

Figura 11 - Autorretrato da professora-pesquisadora-participante



Fonte: Foto feita pela professora-pesquisadora-participante em novembro de 2018.

Depois dessa cena, alguns alunos começaram a pensar sobre essa questão em relação aos seus autorretratos e se questionaram sobre qual lápis seria o mais adequado para representá-los no desenho.

Na aula seguinte, os alunos descreveram seus autorretratos e, a partir deles, propus que imaginassem que escreveriam uma história sobre eles mesmos e que deveriam pensar em quais aspectos, quais eventos, detalhes de suas vidas eles gostariam de contar. Nem todos os alunos se sentiram à vontade para revelarem suas histórias de vida. Não os obriguei a participarem da atividade, ficando aberto para que contassem suas histórias apenas quem tivesse vontade. Os alunos que se prontificaram, falaram sobre quem compunham suas famílias, sobre seus animais de estimação, sobre uma situação engraçada, ou apenas falaram sobre como eram e de seus gostos. Não deixei de trabalhar a língua espanhola, sempre os incentivando a usarem aquilo que já tinham aprendido e (re)dizendo suas falas em língua espanhola.

Esse momento da aula não estava previsto em meu planejamento. Não me importei, no entanto, em atrasar um pouco a história de Coraline para dar visibilidade às histórias dos próprios alunos. Quando apresentei a ideia, eles concordaram, pois adoravam falar sobre eles mesmos. Na verdade, reconheço que meus alunos sempre traziam suas histórias de vida ao longo de minhas aulas, mas eu os cortava porque acreditava, no começo, que aquilo era uma forma de distração e indisciplina.

Na aula em que os alunos decidiram a história a ser contada, conseguimos realizar negociações para contar e recontar a história à nossa maneira.

Queremos monstros, princesas e bruxas...que tal contos de fadas?

Em uma determinada aula, os alunos me questionaram sobre qual seria a próxima história a ser contada e eu respondi a eles que poderiam sugerir alguma que gostassem ou que quisessem conhecer. Alguns alunos disseram que queriam alguma história com monstros, vilões, bruxas, pois eles gostavam de sentir medo e de escutar e imaginar aventuras. Algumas meninas queriam falar de princesas e príncipes. E, no fim, alguém completou “contos de fadas, tia!”. Olhei curiosa para os alunos e perguntei se eles conheciam muitos contos de fadas. Ouvi nomes de contos clássicos, como Cinderela, Rapunzel e Branca De Neve.

Ouvindo as crianças falarem de seus interesses, eu disse que na próxima aula ouviríamos um conto de fadas que tivesse alguns desses elementos. Perguntei se queriam decidir qual história ou se queriam que eu mesma escolhesse uma e, com uma grande empolgação, responderam que eles mesmos fariam a escolha. Duas alunas comentaram sobre um canal no Youtube de uma moça que contava várias histórias e que adoravam assisti-la. Explicaram-me que havia um vídeo no qual a contadora narrava a história de um castelo que flutuava no céu. Quando contaram isso, os demais alunos ficaram curiosos sobre a história citada. Então concordamos em ser esta a próxima história de nossas aulas.

Pesquisei sobre o vídeo citado pelas alunas e descobri que a história se chamava “O castelo no céu” e era narrada pela contadora de histórias Carol Levy. O enredo era bem atraente e continha os elementos que interessavam os alunos: princesa, príncipe, bruxo, vilão, conflito. Como não encontrei uma versão em espanhol da história, pensei em exibir o vídeo em sala e, posteriormente, recontar a história em espanhol.

Na aula seguinte, lembrei com as crianças que na última aula havíamos comentado sobre os “cuentos de hada” e perguntei o que sabiam sobre esse tipo de histórias. Ouvi respostas bem parecidas: cuentos de hadas, no entendimento dos alunos, era um mundo mágico, cheio de fadas, arco-íris, príncipes, princesas, sereias. Em meio às respostas cheias de certezas, o aluno Rodrigo pareceu não concordar totalmente, dizendo que nem sempre os contos de fadas tinham fadas. Pedi a Rodrigo que me desse um exemplo e ele citou a Chapeuzinho Vermelho. Percebi que essas compreensões dos alunos vinham de suas experiências de leituras em casa e na escola, já que me contaram que sempre que seus pais ou professoras anunciavam que leriam um conto de fadas, estavam falando de histórias com elementos ou acontecimentos mágicos. Complementei as respostas das crianças, comentando brevemente sobre outras características específicas dos contos de fadas e sempre dando exemplos de histórias conhecidas.

Perguntei à aluna que havia me indicado a história se ela queria contá-la para os colegas. Ela ficou envergonhada e disse que não se lembrava muito bem dos acontecimentos. Respeitando a sua recusa, expliquei então que eles assistiriam ao vídeo da contadora de histórias e que depois iríamos recontá-la. Após assistirmos ao vídeo, decidimos como seria a (re)contação. Como as crianças observaram que a contadora do vídeo utilizou apenas alguns bonecos e um castelo de papel para narrar, chegamos à conclusão de que não se precisava de muito para se contar uma história. A imaginação era a parte mais importante para dar vida à narrativa. Então sugeri algo: e se usássemos objetos encontrados pela sala? E com a imaginação das crianças, seria possível transformar esses objetos nos personagens do conto de fadas.

Os alunos adoraram a ideia e sem esperar o meu comando para que procurassem os objetos, eles já começaram a vasculhar a sala empolgados. Interrompi por um momento a ação deles e disse que antes de começarem, deveríamos lembrar quais os personagens da história para pensarmos em quantos objetos seriam necessários procurar. Os personagens eram: la princesa, el príncipe, el rey, el brujo e el viajante. Foram até a caixa de brinquedos que estava em um canto da sala, abriram-na e começaram a trabalhar com a imaginação.

Figura 12 - Caixa de brinquedos presente na sala de aula



Fonte: Foto feita pela professora-pesquisadora-participante em setembro de 2018.

Alguns alunos se juntaram para montar um castelo com peças de lego. Outros se concentraram nos personagens. Deixei eles se decidirem sozinhos. Em alguns momentos, houve conflito devido a divergências nas opiniões dos alunos. Alguns queriam usar determinados brinquedos para representarem os personagens, outros alunos queriam usar objetos diferentes. Tentei incentivá-los a trabalharem em grupo e a tomarem decisões juntos, pois a (re)contação da história seria um trabalho realizado por todos. No fim, as crianças conseguiram entrar em acordo e escolheram os objetos: um conjunto de legos encaixados deu forma a um grande castelo; um disco voador representava o bruxo; um pônei de pelúcia havia se transformado na princesa; e um pequeno carrinho era o vilão; já o príncipe, um coelho. Outros brinquedos foram escolhidos para representarem elementos como o caldeirão do bruxo e a corda usada para subir no castelo.

Com todos os objetos reunidos no chão no centro da sala, os alunos se sentaram ao redor deles e nos organizamos para a (re)contação do conto de fadas. Expliquei que a nossa versão da história seria feita em língua espanhola. Eu conduziria a narração em espanhol,

mas disse que queria a participação deles também. Eles segurariam os personagens e ficariam encarregados de posicioná-los perto de mim quando fossem citados na história. Também pedi ajuda na recordação dos eventos da narrativa. E assim fizemos.

Primeiramente, questioneei o título: como ficaria o nome do conto de fadas em espanhol? Recordamos que o título em português era O castelo no céu. Alguns alunos conseguiram lembrar que castelo era castillo e que céu era cielo, e eu completei o título: el castillo en el cielo. Fui construindo a narração em espanhol de uma forma simples e sempre incentivava que as crianças participassem em várias situações, como: que ingredientes o bruxo usou para fazer a poção mágica? E quais foram suas palavras mágicas? O que acontecia depois? No final da (re)contação, os alunos quiseram simular a cena do casamento entre o príncipe e a princesa. Organizaram-se para representar a cena dos noivos se casando, inclusive fizeram o momento de jogar o buquê. Ao terminarem a brincadeira, aplaudimos uns aos outros e sentamos novamente em círculo no chão.

Faltavam poucos minutos para o término da aula, aproveitei para perguntar como tinham se sentido com as atividades daquele dia. Cada aluno falou sobre o que mais tinha gostado. A melhor parte da aula para eles foi contar a história, pois se sentiram parte dela, como se eles mesmos a tivessem criado. Relataram também que, apesar de terem usados objetos para representarem os personagens, cada um havia imaginado os personagens de um jeito diferente. Além disso, uma aluna disse que tinha aprendido algo com a história: que todos nós deveríamos ser espertos.

No final do semestre, para finalizar as aulas de espanhol, optei por deixar que esse momento fosse prioritariamente construído pelos meus alunos. Na narrativa a seguir, narro o desenvolvimento das últimas aulas do ano.

É hora de nos despedirmos: as últimas aulas do ano

Era início de dezembro. O ano escolar estava chegando ao seu fim e, com ele, as aulas de espanhol. Os últimos meses haviam sido de muito trabalho: contamos e criamos histórias e realizamos muitas atividades. Como era final de ano, as crianças já demonstravam cansaço e falta de interesse pelas atividades escolares. Desse modo, as aulas de encerramento do ano letivo precisavam ser mais leves e lúdicas. Para esse encerramento,

eu pensei em dedicar à socialização das histórias favoritas dos alunos. Na penúltima semana de aula, recolhi as agendas dos alunos e nelas escrevi um recado para os pais, pedindo que escolhessem junto a seus filhos um livro de histórias que tivessem em casa para levarem à escola.

No dia da penúltima aula, nem foi preciso que eu solicitasse os livros, pois as crianças, antes mesmo de entrarem na sala de aula, já tiveram a iniciativa de ir até suas mochilas para pegarem seus livros. Vieram até mim muito animados, falando ao mesmo tempo, para mostrarem as histórias que contariam na aula. Os alunos que haviam faltado no dia em que eu enviei o recado aos pais não levaram livros. Para que não ficassem sem, fomos todos à biblioteca da escola, escolhemos juntos alguns livros e os levamos para a nossa sala de aula.

Figura 13 - Alguns dos livros escolhidos pelos alunos para as aulas de espanhol



Fonte: Foto feita pela professora pesquisadora participante em dezembro de 2018.

Na sala, os alunos se sentaram espalhados pelo chão e iniciamos uma conversa sobre o que tínhamos feito nas aulas de espanhol até aquele momento. Recordamos as histórias que trabalhamos e os tipos de atividades que executamos. Eu disse que quem tinha escolhido a maioria das histórias havia sido eu: eu escolhi a da Chufa, a história da princesa que queria

ser resgatada e a da Coraline. Prossegui dizendo que, naquele momento, eles é que haviam escolhido as histórias a serem compartilhadas. E como aquelas histórias eram escolhas somente deles, eles é que deveriam contá-las, e disse, brincando: “nestas últimas aulas, vocês que serão as mastras e os maestros. O que acham dessa ideia?”.

Pronto. Foi só eu pronunciar essa frase que um aluno já se colocou em pé, com um olhar firme para todos os colegas e disse em um tom bem elevado de voz: “Postura! Postura!”. Olhei para ele sem entender e perguntei o que significava dizer para os alunos terem postura. E eles me responderam que era uma ordem para que ficassem retos e quietos. Ao mesmo tempo em que me explicavam isso, eles demonstravam como era esse comportamento e se sentaram de maneira bem comportada na cadeira e elevaram a coluna, mantendo uma postura esguia e sem muito movimento.

Achei cômica a cena, porém me fez pensar que eles estavam reproduzindo a concepção que tinham sobre o que era ser professor e aluno. Professor, na concepção deles, é aquele que tenta corrigir a postura e o comportamento dos alunos, pedindo o tempo todo que estes estejam alinhados, quietos e comportados em suas carteiras. Enquanto isso, o papel do aluno era obedecer ao professor e se calar. Essa concepção provavelmente os alunos haviam construído com base em suas experiências da vida escolar. Dando uma risada, eu os questionei: e por acaso vocês conseguem ficar retos nas carteiras? E eles responderam que sim. Ri novamente e disse que não era o que eu observava nas minhas aulas, pois eles gostavam de se movimentar o tempo todo pela sala.

Voltando a atenção para a nossa atividade, expliquei que cada aluno, na sua vez, sentaria na minha cadeira de professora, mostraria o livro que tinha escolhido e contaria a história que havia nele. Como alguns alunos disseram que não sabiam ler totalmente, eu expliquei que não tinha problema, pois eles contariam pelas imagens e pelo o que lembravam da história. Naquele momento, não me preocupei em usar o espanhol, apenas queria que os alunos se sentissem à vontade e seguros para compartilharem as suas histórias.

Perguntei quem queria ser o primeiro “maestro” ou “maestra”. O aluno Rodrigo, aquele que na história “Não quero as suas histórias, quero apenas a minhas” emburrou por eu ter tomado seus livros, quis ser o primeiro. Rapidamente, ele se levantou, foi até a frente da sala, sentou-se e pediu silêncio, pois ele ia contar uma história sobre uma raposa. Eu me sentei junto aos demais alunos para prestar atenção. E, assim, sucederam as contações. Quando um aluno terminava, eu perguntava “quem será o próximo maestro?”.

Como não foi possível todos contarem suas histórias naquele dia, na aula seguinte prosseguimos com as contações dos alunos que não haviam se apresentado. A dinâmica continuou sendo a mesma da aula anterior, com todos sentados no chão e o contadores de histórias fazendo o papel de “maestros”. Ao final de cada história, eu fazia comentários, dizendo que tinha gostado muito da contação e incentivava os demais alunos a tecerem comentários também. Quando um aluno não conseguia falar sobre o seu livro por vergonha, eu ajudava fazendo perguntas sobre a história ou pedia ajuda aos alunos para que, juntos, imaginássemos o que poderia estar acontecendo naquelas páginas ilustradas dos livros. E dessa forma, todos acabávamos participando da socialização.

Em uma das contações, os alunos que estavam sentados ficaram um pouco dispersos, folheando seus livros e conversando e o aluno que estava contando história, fazendo o que ele achava ser o papel de “maestro”, começou a dizer gritando “se comportem, silêncio, silêncio, senão vão para a diretoria!”. Aproveitei para perguntar como eu fazia para lidar com as conversas durante as minhas aulas. E os alunos disseram que eu não gritava daquele jeito, mas que, apesar de eu ser doce, às vezes eu ficava brava, olhava séria e tentava conversar com eles.

Quando todos os alunos já haviam compartilhado as histórias de seus livros, Rodrigo quis contar novamente outra história. Ele escolheu um dos livros que buscamos da biblioteca e perguntou se podia contá-la. Ele lia bem empolgado, fazia gestos, descrevia com detalhes as imagens. Criava todo o enredo. Na pausa para perguntar quem seria o próximo a contar, ele já tomava a iniciativa de pegar outro livro e começar a “ler as imagens”. Eu até disse brincando: “Gente, esse Rodrigo está uma máquina de contar histórias!” E por mais que eu tentasse escolher outro aluno, ele não parava de querer ser o contador de histórias. Ele lia as imagens, dava muitos detalhes. E não se importou com os meninos conversando.

O último aluno a contar uma história estava com vergonha. Vendo o colega com dificuldades, Rodrigo se levantou e quis contar a história no lugar dele, mas eu disse “você já contou três histórias, agora é hora de deixar os outros colegas”. Para ajudar o aluno que estava com vergonha, pedi a todos que se sentassem ao redor dele e que, juntos, tentássemos imaginar a história do livro que ele havia levado.

Ao final da aula, após os alunos falarem um pouco sobre o que fariam em suas férias, nos despedimos. Parabenizei-os pelos ótimos trabalhos que fizeram ao longo do semestre, abracei-os e disse que eu esperava vê-los no próximo ano.

Após apresentar as histórias desta seção, passo a discutir as tensões que percebo nelas. No início do semestre, quando comecei a trabalhar com a contação de histórias, eu tive dificuldade em considerar a participação dos alunos na configuração das aulas. Conforme a experiência reconstruída na história *Não quero as suas histórias, quero apenas as minhas*, todo o processo teve o formato que eu queria: a escolha da história, a forma como seria contada, as discussões e atividades posteriores. Eu decidi tudo.

No entanto eu só fui capaz de construir o entendimento de que eu apagava a voz de meus alunos quando eu comecei a escrever os meus textos de campo e a compartilhá-los com os meus colegas do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP). Com os meus primeiros textos de campo em mãos, pude ler e reler as experiências narradas e construir sentidos das minhas práticas em sala de aula. Foi então que compreendi o que eu estava fazendo em sala. Eu estava vedando as interrupções dos alunos, impedindo que eles sugerissem um possível andamento para as aulas, conforme o discutido na seção 1 deste capítulo.

O episódio em que tomo os livros das mãos do aluno Rodrigo me marcou muito. A tomada dos livros, como eu compreendo hoje, marca a minha grande dificuldade de reconhecer que os alunos podem auxiliar na construção das aulas. A minha grande dificuldade de aceitar que eu, professora, não tenho todo o conhecimento, todas as respostas e controle sobre os eventos de uma sala de aula, pois há naquele espaço um grande e complexo encontro de histórias de vida (DEWEY, 1979). Esse entendimento me causou aflição, pois é difícil reconhecer nossas próprias falhas. Por outro lado, o episódio em questão foi extremamente importante para que eu pudesse aprender com a minha própria experiência e, então, quisesse rever o meu conhecimento prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015) e tentasse mudar a minha prática.

As histórias contadas nesta presente seção trazem as tensões que vivi na tentativa de fazer diferente do que eu estava acostumada na sala de aula. Na história *Um olhar para nós mesmos: um espelho na sala de aula*, conto o início desse processo. Para a aula contada nessa narrativa, eu havia planejado, como de costume, tudo o que seria realizado. Eu iniciaria a contação de uma história chamada *El Color de Coraline*, que foi minha escolha, e, em seguida, iria propor uma atividade baseada nela, realizada com tintas e pincéis. Entretanto, no momento da aula, fui tomada pela ansiedade dos alunos que começaram a levantar hipóteses sobre o que seria a aula daquele dia.

Os movimentos das crianças pela sala, suas curiosidades e seus questionamentos e, mais precisamente, a pergunta “agora nós vamos pintar nossas histórias?” me levaram a pensar na possibilidade de focar primeiramente no que os alunos tinham a dizer. E como eles gostavam muito de contar o que sabiam, o que já tinham vivido e outros assuntos sobre si, tive a ideia de propor que contassem suas próprias histórias. Assim, o que eu havia planejado para aquela aula não seria colocado em prática e ficaria para depois.

Mas essa mudança de rumo - sugerida pela interação com os alunos e pela própria experiência vivenciada naquele momento - não foi tão fácil para mim. Entrei em um conflito dentro de mim mesma, marcado pelo medo de abrir mão da segurança, para permitir o inesperado, e acabar perdendo o controle. Afinal, novamente eu havia escolhido a história que seria contada e já tinha decidido como a contaria. Mais uma vez, eu não tinha levado em consideração o que as crianças queriam ouvir. Além disso, o meu lado que temia perder o controle temia também atrasar muito o meu planejamento. Mas penso que consegui ir em frente com o rompimento do meu domínio total sobre os caminhos da aula, porque eu sabia que não teria como atrasar nada, já que não tinha uma cobrança da escola em entregar um planejamento formal.

Outro ponto que merece ser discutido é em relação à arrumação do espaço da sala de aula. Ao chegar na sala minutos antes do início da aula, deparei-me com uma desorganização que me incomodou bastante. Diante dessa situação, comecei a organizar a sala para poder receber os alunos. Organizei-a da forma que eu considerava mais adequada para uma sala de aula: mesas e cadeiras nos lugares que costumavam estar, brinquedos dentro das caixas... Mas penso agora, considerando a perspectiva de Ferrarezi Junior (2014) sobre a participação ativa do aluno no espaço escolar, que também poderia ser interessante a atuação dos alunos nessa tarefa, pois, assim, teriam responsabilidade sobre o espaço da sala de aula.

Apesar do medo de sair da zona de conforto, acredito ter conseguido realizar algo interessante com as crianças e que proporcionou a valorização de seus movimentos, suas vozes e suas histórias (MARINHO, MATOS JUNIOR, FILHO, FINCK, 2007). Entendo que a proposta de os alunos olharem para eles mesmos no espelho, a proposta de pintar seus próprios autorretratos e a contação de suas histórias pessoais criaram espaços de aprendizagem: os alunos, dentro de seu nível de expressão e sua linguagem própria, puderam refletir sobre suas vidas, sobre o que eram, como eram e, assim, suponho que puderam aprender mais sobre eles mesmos. Nessa perspectiva, retomo Dewey (1979) e Clandinin e

Conelly (2011; 2015), para quem educação e vida são inseparáveis e, por isso, é essa a relação que deveria sustentar a sala de aula.

No momento de colorir nossos próprios autorretratos, o meu questionamento sobre o lápis que melhor representaria a cor de minha pele sugeriu aos alunos a mesma tarefa. Acredito que ao perceberem que cada um tinha uma cor, um traço de rosto, um tipo de cabelo, também tinham histórias diferentes e que todas podem ter um espaço ali, na sala de aula. Além disso, entendo que o espaço de aprendizagem criado também se deu em relação ao espanhol, de modo que as crianças podem ter percebido que é possível se expressar em uma outra língua quem eles são.

Da mesma forma, acredito que eu também aproveitei o espaço de aprendizagem criado para aprender mais sobre meus alunos. Esse conhecimento é fundamental, pois nós, professores, precisamos ter a consciência de que alunos não são apenas mentes que entendem, de forma igual e no mesmo tempo, determinados conteúdos, mas são corpos individuais que se constituem de histórias de vida particulares, conforme a noção de conhecimento corporificado proposto por Clandinin e Conelly (2000, 2011, 2015). E, além de aprender sobre meus alunos, também construí conhecimento sobre como tenho me constituído professora.

Retomo a imagem do espelho pendurado na sala de aula como uma metáfora da experiência vivida. Meus alunos e eu estávamos em frente ao espelho olhando para nossos próprios reflexos. Eu os convido a se olharem e a refletirem sobre eles mesmos. Quanto a mim, olho para o meu reflexo externo no espelho da sala, mas ao mesmo tempo olho para o meu interno no momento de pensar em mudar os rumos daquela aula. Olho para dentro de mim e reflito sobre a minha prática e sobre as mudanças que posso tentar realizar. Dessa forma, percebo, hoje, que eu estava em um momento de construir e desconstruir meu conhecimento prático profissional.

A aula apresentada em *Queremos monstros, princesas e bruxas...que tal contos de fadas?* já sugere um maior desprendimento meu em relação ao controle total da minha aula. Nesse caso, creio que não cabe dizer “minha aula”, pois nesta os alunos tiveram participação ativa em sua construção, de modo que o mais pertinente seria dizer “nossa aula”. Diferentemente do que fiz em relação à escolha da história *Las jirafas no pueden bailar* e *El color de Coraline*, dessa vez dei espaço para os alunos se sentirem seguros (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; ROCHA, 2006) ao decidirem a próxima história a ser

contada. E foi o que se sucedeu: eles conversaram entre si, uma aluna sugeriu um conto de fadas e todos estiveram de acordo.

A escolha da história, dessa vez, foi colaborativa e acredito ter potencializado o papel do aluno de agente ativo de sua própria aprendizagem. Conforme Rocha (2006), a criança precisa ser orientada a ser atuante em seu processo de aprendizagem. Quanto à minha atuação, não considero que anulei a minha participação nesse processo, deixando os alunos “soltos”. Não estou defendendo que os alunos são os únicos participantes da construção de uma aula. A minha reflexão é sobre a necessidade de uma participação democrática de todas as vozes que compõem a sala de aula: professores e alunos. Não posso privar os alunos de se verem como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, mas também não posso deixar de ter uma atuação mediadora nesse processo, cujo papel na construção de conhecimentos em sala de aula possa ser a de possibilitar espaços de aprendizagem para os alunos.

Entendo que a minha atuação na história *Queremos monstros, princesas e bruxas...que tal contos de fadas?* foi nessa perspectiva. No momento de pensarmos em como contaríamos a história na versão em espanhol, sugeri a ideia de procurar pela sala objetos que representassem os personagens do conto e os alunos concordaram. Dessa vez, não impus, e sim propus. Nessa mesma ocasião de procurar objetos, acredito que consegui mediar as discordâncias que foram surgindo entre as crianças. Quando alguns alunos discutiam para impor os brinquedos de suas preferências, ao contrário de dar a solução e resolver o problema por eles, eu os incentivei a conversarem entre si para decidirem o melhor objeto para representar os personagens. Houve negociação na solução de conflitos por parte dos alunos. Assim, reconheço que a minha prática não apagou a atuação dos alunos na construção da aula, mas acredito que assumi um papel mediador.

Já na aula narrada na história *É hora de nos despedirmos: as últimas aulas do ano*, vejo uma participação ainda maior dos alunos na configuração da aula e na construção de aprendizagem, pois novamente puderam escolher suas histórias e contá-las da forma que quisessem, sem que houvesse uma preocupação com a língua espanhola. A aula foi deles. E, nessa autonomia, o que me chamou a atenção na experiência foi a representação dos alunos sobre o papel do professor.

Praticamente todos os alunos, quando tiveram a sua vez de ser o professor para poder contar a história do livro que carregava, reproduziram a voz autoritária, que grita ao invés de conversar, que exige dos alunos a mesma postura em sala, sem poder expressar suas individualidades, que se incomoda com as interrupções e tenta puni-las com a ameaça de “ir

para a diretoria”. Essa postura dos alunos me remete aos desenhos apresentados por Souza (1997), que mostravam a visão dos alunos sobre a escola: um lugar de padronização dos estudantes, de alinhamento de seus corpos em fileiras e de anulação de suas vozes por parte da figura autoritária do professor.

Reconheço que eu, em muitos momentos de minha prática docente, assumo esse papel autoritário tradicionalmente atribuído à figura do professor. Reconheço também a minha vontade de mudar essa prática, como sugerem as histórias desta seção. E acredito que essa vontade de mudar, mesmo que venha cheia de impasses e conflitos, é fundamental para nós, professores. Com a autorreflexão, pode haver mudança ou, ao menos, a tentativa dela, pois, se isso não ocorre, o ensino tradicional - silenciador e opressor - poderá perdurar por anos, como tem perdurado até hoje (FERRAREZI JUNIOR, 2014). Entristece-me ver crianças da atual geração reproduzindo uma concepção de ensino tão ultrapassada.

Ainda referindo-me à história *É hora de nos despedirmos: as últimas aulas do ano*, chamo a atenção para os movimentos do aluno Rodrigo. A figura desse aluno sempre ficou ressaltada nas minhas histórias. Rodrigo, que havia sido calado e impedido de ler as histórias de seu interesse, nessa aula aproveitou a autonomia permitida e compartilhou várias histórias. Hoje, interpreto essa participação ativa do aluno não como bagunça e desrespeito, como eu interpretava anteriormente, mas como vontade de ter voz, de ser escutado, de mostrar que ele também tinha histórias para contar, e não apenas eu, a professora.

3.3. A sala de aula pode ser um lugar de barulho e movimento... um lugar cheio de vida

Nas histórias narradas nas seções anteriores, em vários momentos aparecem a vontade e necessidade dos alunos de se movimentarem pelo espaço da sala de aula e de falarem e se expressarem. No entanto, sempre que os alunos eram “corpos”, e não apenas “mente”, eu não sabia o que fazer. A minha prática diante desses acontecimentos era pedir silêncio e colocar ordem na sala, sugerindo dificuldade em lidar com o conhecimento corporificado (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015). Nesta seção, narro experiências nas quais tento proporcionar o aproveitamento do movimento e do barulho na sala de aula.

A sala de aula transformada em um salão de danças

Naquela manhã de terça-feira, levei os alunos para a sala da lousa interativa para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho com a história Las jirafas no pueden bailar. As crianças se aconchegaram no chão da sala e esperaram ansiosos pelo o que veriam na tela da lousa interativa. Conectei meu pendrive no computador e abri a apresentação em PowerPoint na qual apareciam imagens dos animais que eram citados na história “Las jirafas no pueden bailar”. Quando perguntei o nome dos bichos, ouvi alguns alunos falarem em inglês: monkey, lion, giraffe. Eu disse que estava correto, mas que aqueles nomes estavam em inglês e que eu queria que recordassem como eram chamados na língua espanhola. Como não se lembravam, pronunciei os nomes em espanhol e eles repetiram em seguida. Sempre que ocorria essa confusão entre o inglês e o espanhol, eu me questionava se os alunos não estavam conseguindo diferenciar as línguas.

Remetendo ao enredo da história, perguntei se se lembravam das danças que cada animal dançava no momento do baile da selva. Muitos alunos citaram danças que nem apareciam na história, como samba e quadrilha, provocando risadas. Recordamos que os javalis dançavam valsa, os rinocerontes um rock, os leões um tango argentino e os macacos, sevilhanas e baile escocês. Expliquei que exibiria vídeos com cada uma daquelas danças e eles deveriam tentar responder à pergunta: ¿cuál es el baile?. A primeira dança exibida foi o tango argentino. Ficaram encantados, surgindo entre eles comentários como “eu queria dançar igual a esse menino e usar essa roupa”. Perguntei de que país era o tango e me responderam Argentina.

A segunda dança exibida foi sevilhana. Alguns alunos disseram que aquilo era balé. Como não estavam se lembrando das danças da história, citei-as e eles finalmente disseram sevilhana. Expliquei que essa dança era da Espanha. A terceira dança foi o rock. Os alunos reconheceram-na prontamente. Gostaram tanto do que estavam vendo que não me deixaram parar o vídeo. Alguns alunos se levantaram e começaram a imitar os dançarinos. Perguntei se sabiam da onde vinha aquele estilo de dança e esclareci que era dos Estados Unidos.

A quarta dança exibida foi a escocesa. Quando começou o vídeo, os alunos fizeram expressões de surpresa e estranhamento, acredito que por acharem muito diferente. Ficaram impressionados, dizendo que os meninos, por estarem usando saias, estavam vestidos de meninas. Expliquei que aquela peça de roupa se chamava kilt e que era algo comum dessa dança escocesa. A valsa foi a última dança a ser exibida. Disseram que já tinham visto algo

parecido e eu informei que aquela dança tinha origem nos países chamados Alemanha e Áustria.

Uma aluna fez relação das danças com a história e disse surpresa: imagina os animais dançando tudo isso! Perguntei qual das danças eles haviam gostado mais e as respostas foram variadas, mas a maioria apontou o rock e o tango como os mais divertidos. Como na aula anterior as crianças ficaram muito interessadas no mapa do mundo, resolvi mostrá-lo novamente para localizar os países de origem daqueles estilos de dança. O meu objetivo ao fazer essas relações era contribuir para a percepção de um mundo plural por parte dos alunos. Acreditava que as aulas de espanhol naquele contexto não deveria se privar somente a estrutura da língua espanhola, mas também deveria ser um ambiente em que os alunos pudessem construir e ampliar seus conhecimentos de mundo, de compreender que o mundo não é só a sua realidade, mas, sim, composto pelo diferente: por modos diferentes de falar, de viver, de pensar.

Encerrei esse momento da aula e passei para a próxima atividade. Como as crianças sentiam muita necessidade de se movimentarem pela sala e de vivenciarem atividades lúdicas, pensei em realizar a brincadeira da dança. Pedi a eles que se espalhassem pela sala. Eu tocava as músicas das danças vistas uma após a outra e eles deveriam dançar de acordo com cada uma. Todos participaram, inclusive eu entrei na brincadeira e dancei com eles. Foi uma verdadeira folia que rendeu muitas gargalhadas: dançavam, pulavam, davam piruetas, caíam. Na sevilhana, não quiseram dançar, dizendo que era muito difícil. No rock, foi onde se soltaram mais e não queriam que eu parasse a música. Divertiram-se muito no baile escocês também, apesar do estranhamento inicial que tiveram para com essa dança. Quando encerramos a brincadeira, exaustos, já era hora de encerrar a aula.

Na narrativa a seguir, relato a experiência vivida em uma das aulas destinadas à história *El color de Coraline*. Nessa aula, as crianças e eu nos divertimos imaginando mundos de diferentes cores.

A sala de aula transformada em cores

A história “El color de Coraline” rendeu muitas conversas sobre cores. Para explorar as ideias da história ouvida, fizemos uma atividade bem divertida e lúdica. Havia

levado para a sala tintas e pincéis. Recordei a parte da história em que Coraline passa a imaginar mundos de diferentes cores e se pergunta qual seria a cor de nossa pele se morássemos nesses lugares.

Baseando-se nisso, pedi a eles que fechassem os olhos e, assim como Coraline fez, imaginassem um mundo diferente e como seríamos se vivéssemos nele. Exemplifiquei dizendo que eu imaginava um mundo em que todas as pessoas só comiam chocolate e que, por isso, eram todas marrons. Assim, compreenderam o que deveriam fazer, e cada um pensou sobre seu próprio mundo.

A melhor parte da brincadeira estava por vir. Expliquei que após cada um falar sobre o que imaginaram, utilizaríamos as tintas para nos pintar da cor que teríamos se morássemos naqueles mundos imaginários. O alvoroço foi instantâneo e correram até o balcão para escolherem as suas cores. Eu disse para tomarem cuidado, para não se lambuzarem e que só usaríamos a tinta em algumas partes de nossos braços e um pouco no rosto, apenas para simbolizar as várias possibilidades de cores de pele. Fui perguntando para cada aluno como era o mundo diferente que ele tinha idealizado: “vivimos en un mundo...y el color de nuestra piel es...”.

Pintamo-nos de “rojo” e “amarillo” quando o aluno Rodrigo imaginou um mundo em que todos fossem como o super-herói flash. Pintamo-nos de “rosa” e “morado” ao imaginarmos o mundo proposto por Sofia, onde todos amavam flores rosas e roxas. Pedro pensou em um lugar feito só de água e que, por isso, todos seríamos “azules”.

Figura 14 - Resultado da atividade das cores



Fonte: Foto feita pela professora-pesquisadora-participante em novembro de 2018.

Bruna pensou que se vivêssemos em um mundo só de cachorrinhos, a cor de nossa pele seria “marrón”, “negra”, “blanca”...várias possibilidades. No final, estávamos todos coloridos. Olhamo-nos no espelho e demos muitas risadas. Depois disso, alguém comentou que o mundo é bonito e alegre por ter tantas cores e que, se fôssemos de uma cor só, seria triste e chato.

Nesta mesma semana, realizamos mais uma atividade lúdica sobre a história da Coraline. Dessa vez, a brincadeira era uma espécie de “caça aos personagens”.

A sala de aula transformada em uma caça ao tesouro

No dia seguinte, minutos antes de começar a aula, eu escondi em vários lugares da sala as imagens dos personagens da narrativa “El color de Coraline” que foram usadas na

contação da história: embaixo das mesas, na parte interior das portas dos armários, embaixo do balcão, entre as caixas que estavam no chão, atrás da porta da sala. Quando os alunos já estavam presentes na sala, orientei-os para que procurassem as imagens obedecendo aos meus comandos, como em uma caça ao tesouro. Os comandos foram: “encuentra a una niña roja”; “encuentra a un niño rojo”; “encuentra a un marciano verde”; “encuentra a una niña marrón”. “Encuentra a un extraterrestre azul”. “Encuentra a una niña rosa”. “Encuentra a un niño blanco”. Encuentra un pez amarillo”. Foi um alvoroço. Corriam pela sala, vasculhavam na caixa de brinquedos, nos armários, afastavam as cadeiras e as mesas.

Preocupada que a agitação e o barulho pudessem incomodar as monitoras que estavam nas salas ao lado ou aos funcionários que limpavam os corredores da escola, com a voz um pouco mais elevada, chamei a atenção deles algumas vezes quanto ao barulho e pedi que procurassem as imagens com mais calma e silêncio. Sabia que a brincadeira poderia causar a sensação de “competição”, mas já no início da aula, orientei-os que ajudassem uns aos outros a encontrar os personagens.

Quando todas as imagens foram encontradas, pedi para a eles que as colassem no quadro. Sentaram-se e logo reconheceram que aquelas imagens eram da história que eu havia contado na aula passada. A partir delas, juntos, fomos recordando e recontando a história de Coraline.

Vivemos também a experiência de movimentar-nos para criar um conto de fadas, que é narrada na história a seguir.

A sala de aula transformada em um conto de fadas

Eu havia pensado em uma proposta de atividade de produção que levava em consideração o grande interesse dos alunos pelos contos de fadas e que contribuísse para um trabalho cooperativo, de negociação entre os interesses de todos.

Expus aos alunos a minha proposta de atividade: criarmos juntos um livro sobre um conto de fadas. A atividade deveria ser coletiva, de modo que todos os alunos contribuíssem com a elaboração da história. Na tentativa de ter um posicionamento democrático, perguntei se eles concordavam em realizar essa atividade ou se queriam pensar em outra opção.

Ficaram tão felizes com a ideia de criarem uma história que as respostas foram positivas: queriam, sim, criar um conto nosso.

Com todos de acordo, retomei os dois contos de fadas das aulas passadas e pedi aos alunos que reconhecessem o que as histórias deveriam conter: personagens, um lugar (ou vários lugares), um começo, um meio e um fim. Em seguida, pedi que me falassem quais personagens gostariam que aparecessem na história. Cada aluno deu sugestões, que foram: drácula, bruja, niños, sirena, perro, superhéroe, princesa, tiburón. Logo, perguntei onde se passaria a história. Os lugares pensados pelos alunos foram: castelo, jardim, Nova Iorque, campo de futebol, casa mal assombrada, castelo no fundo do mar.

Na aula seguinte, iniciamos a criação da história. Para organizar a sequência de criação, escrevi em alguns papezinhos números de um a sete, que era a quantidade de alunos presentes na aula. Cada aluno pegou um papelzinho. O número que o aluno havia tirado no sorteio seria a sua ordem na criação de uma parte para o nosso conto de fadas. Assim, o aluno que tinha o pedaço de papel com o número 1 ficou sendo o responsável por iniciar a história; e o aluno com o número 7 deveria finalizá-la. Ressaltei que não precisavam se preocupar com o espanhol naquele momento, pensaríamos primeiramente a história em português e, quando montássemos o livro da história, criaríamos as frases em espanhol.

Recordamos os personagens e os lugares que eles tinham pensado na aula anterior e então iniciamos o processo de elaboração do conto. Para auxiliar o primeiro aluno, fiz perguntas sobre como se iniciava geralmente um conto de fadas, que pensasse em algum lugar, quem estaria naquele lugar e o que esse personagem estaria fazendo. O aluno então disse que a história começaria com uma bruxa fazendo uma poção mágica. A aluna seguinte complementou que seria uma poção mágica para uma sereia. E eu questionava: mas porque ela fazia uma poção? E assim foi acontecendo... cada aluno imaginou uma parte para a história. Porém a sequência que havíamos determinado não foi tão estanque, já que as crianças contribuíam com a parte criada pelos colegas com sugestões. Foi um processo interessante. Quando dava algum conflito nas preferências sobre os acontecimentos da história, eu os incentivava a negociarem e a chegarem a um acordo.

Essa negociação, no entanto, foi difícil na vez do aluno Rodrigo. Rodrigo contestou a forma como a história estava sendo criada. Ele não queria uma história coletiva e começou a dizer que queria uma história só sua, que inventaria seu próprio conto de fadas. Como sempre, Rodrigo se colocava contra o que eu propunha. Tentei buscar argumentos sobre os

benefícios daquela atividade em grupo. Como eu não conseguia convencê-lo, comparei-o com os demais colegas, dizendo que eles estavam obedecendo e participando da atividade, fazendo tudo conforme foi o combinado e que só ele estava emburrado.

Mas ele insistia em criar algo sozinho, alegando que não gostava da história que os colegas estavam criando. Insistiu o tempo todo, dizendo, em um tom muito bravo, que não contaria aquela história. Eu já estava desgastada de tentar fazê-lo concordar com a ideia da história coletiva, pois, quanto mais eu insistia, mais ele se negava, e só então eu perguntei sobre qual história ele queria contar: Rodrigo queria uma história sobre beyblades. Eu não sabia o que era exatamente um beyblade então pedi a ele que me explicasse. Rodrigo finalmente desfez a expressão de contrariado, deu um sorriso e me explicou, com muita vontade, que beyblade vinha de um desenho e que era um brinquedo usado em batalhas.

Conversei com os alunos para pensarmos em uma forma de incluir o beyblade na história. Seria um modo de abranger os interesses de todos. Os meninos adoraram a ideia, pois também gostavam de beyblades, assim como Rodrigo. Ao ver que os alunos concordavam com a sua ideia, Rodrigo quis continuar participando da história coletiva. Resolvidos os conflitos, terminamos a criação do nosso conto de fadas. A história criada era sobre uma princesa sereia chamada Penélope que, usando um beyblade, conseguiu se salvar sozinha de vampiro.

A próxima etapa foi fazer as ilustrações que contariam a história. Essas ilustrações, quando finalizadas, formariam o livro do conto de fadas elaborado pelos alunos. Cada aluno ficou responsável por ilustrar a cena que havia criado. Distribuí folhas A4 coloridas, e as crianças começaram seus trabalhos.

Figura 15 - Ilustração do conto de fadas criado pelos alunos



Fonte: Foto feita pela professora-pesquisadora-participante em outubro de 2018.

Nas histórias que trago nesta seção, narro as experiências em minhas aulas que dizem respeito ao barulho e ao movimento dos corpos pelo espaço da sala de aula. Como relatei e discuti na primeira seção deste capítulo, as manifestações de barulho e de movimentação pela sala me incomodavam, pois eu as relacionava à ideia de indisciplina e de desobediência à minha autoridade. Incomodavam-me porque eu acreditava que o não conseguir lidar com tais manifestações significava que eu não tinha o “domínio de sala” que a escola cobrava tanto dos professores.

No entanto fui aprendendo com as minhas experiências de dar aula para jovens aprendizes que o barulho e o movimento eram expressões naturais da criança, faziam parte de sua linguagem e de compreender sua realidade. São características da criança a atenção curta, a dificuldade de compreender o abstrato e a necessidade de usar os sentidos para conseguir construir conhecimentos (ROCHA, 2006). Nessa perspectiva, proibir as manifestações de barulho e movimento das crianças significava privá-las de algo que era intrínseco a elas. Conforme Tonelli (2005), o ensino de línguas para criança precisa considerar as necessidades cognitivas, físicas e emocionais. As atividades que eu havia desenvolvido nas primeiras aulas

não condiziam com as necessidades das crianças de se movimentar e se expressar, eu apenas queria que elas ficassem sentadas, quietas e me escutando. No entanto, como aponta Tonelli (2005), a criança precisa de interação entre os pares e o meio para construir significados.

Após compreender que a linguagem das crianças contemplava a expressão corporal e a expressão oral, resolvi pensar em atividades que valorizavam a construção de conhecimento por meio do movimento dos corpos, como as descritas nas aulas narradas em *A sala de aula transformada em um salão de danças*, *A sala de aula transformada em cores*, *A sala de aula transformada em uma caça ao tesouro* e *A sala de aula transformada em um conto de fadas*.

As atividades desenvolvidas nessas aulas estavam embasadas na noção do lúdico Vygotsky (1993), que é uma das bases essenciais do ensino para crianças. O lúdico favoreceu a valorização do movimento e o caráter de brincadeira, facilitando o envolvimento afetivo, apontado por Rocha (2006) como essencial à atenção e ao engajamento das crianças nas atividades. Ademais, acredito que as atividades desenvolvidas estavam dentro do proposto por Bruner (1960) e retomado por Rocha (2006) sobre as dimensões do simbólico, icônico e enativo.

A maneira como interpreto tais eventos, entretanto, vai além da noção do lúdico e perpassa pela construção do conhecimento corporificado (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015). Não digo que nós, professores, devemos deixar as crianças fazerem barulho, “bagunça” ou falarem o tempo todo, sem negociação dessa fala. A reflexão que proponho nesta seção é sobre como saber aproveitar essa necessidade de movimentação e conversa de modo a favor da aprendizagem dos alunos.

Na atividade das danças, quis que as crianças vivenciassem os diversos tipos de danças para que compreendessem melhor a noção de diferenças culturais. Cada dança que aparecia na história da girafa Chufa remetia a um determinado país. Experimentar passos diferentes, movimentos diferentes, ritmos diferentes podia ajudar as crianças a perceberem que existem diferentes formas de viver, de se expressar e de enxergar a realidade (ROCHA, 2006). Da mesma forma, penso que, com a atividade das cores, também propicie oportunidades de reflexão e aprendizagem sobre as diferenças raciais. As crianças puderam experimentar diferentes possibilidades de cores de pele.

Na narrativa em que narro a criação de um conto de fadas, a movimentação e o barulho não se deu necessariamente por meio da movimentação física, mas sim pela participação ativa dos alunos na construção uma história coletiva. As crianças tiveram que falar, expressar opiniões, gostos, sugestões para conseguirem formar uma narrativa. Meu

papel foi o de mediadora que auxiliava os alunos na criação de suas ideias e na negociação de seus interesses. O movimento, neste caso, foi pela criação colaborativa (FERRAREZI JUNIOR, 2014).

A atividade da busca pelos personagens da história da Coraline também propiciou o movimento dos corpos e o aproveitamento do espaço da sala de aula, pois as crianças tiveram que se deslocar e observar o ambiente para conseguirem encontrar os personagens. Porém, refletindo sobre essa brincadeira, pergunto-me até que ponto ela não transmitiu a ideia de competição, mesmo que eu alertasse os alunos de que não era para competir. Afinal, os alunos queriam descobrir, antes dos demais, onde se escondiam os personagens.

Percebo uma tensão ainda nesta prática. Mesmo querendo estabelecer uma atividade de movimento, fiquei extremamente preocupada com o que as demais pessoas presentes na escola naquele momento pensariam sobre minhas aulas. As monitoras nas salas ao lado, os funcionários que passavam pelos corredores, as câmeras na sala que transmitia imagens da minha aula à direção... Minhas experiências com os alunos eram dificultadas pela história institucional e sagrada da escola (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015). Sentia-me vigiada e observada a todo momento pelas pessoas que acreditavam que aula de línguas devia ser silenciosa e ter como único barulho vozes dos alunos repetindo palavras em espanhol.

Como havia essa cobrança por parte da escola, eu tinha medo de ser julgada como uma má professora por proporcionar barulho e movimento nas aulas. Devido a isso, a todo momento estive chamando a atenção dos alunos para que não fizessem tanto barulho, ameaçando parar a brincadeira. Talvez dentro de mim eu ainda me sinta confusa em relação às concepções de ensino. Acredito que, principalmente em se tratando de crianças, o movimento precisa estar presente nas aulas. Penso, no entanto, que ainda possuo uma concepção de ensino que vê nesse movimento um ato de bagunça e perda de controle da turma e de minha autoridade.

Percebo outra tensão na aula contada na história *A sala de aula transformada em um salão de danças*. No início da aula, pedi aos alunos que recordassem os nomes dos animais personagens da história *Las jirafas no pueden bailar* e eles me responderam em inglês, situação que já havia acontecido em aulas anteriores. No início de minha prática de ensinar espanhol na educação infantil, quando meus alunos pronunciavam algum vocabulário em língua inglesa, a minha reação era de dizer que aquilo estava errado e que o modo correto de dizer era em espanhol.

Depois de um tempo, comecei a refletir sobre como lidar com a presença do inglês em minhas aulas de espanhol, pois muito me incomodava. Incomodava-me porque eu acreditava que as crianças davam mais importância à língua inglesa do que à língua que eu estava tentando ensinar, ou que elas não estavam aprendendo nada de espanhol. Além disso, eu via aquele tipo de situação como um reflexo da grande valorização da língua inglesa em nossa sociedade, conforme apontado por Moita Lopes (2015), e da desvalorização do espanhol.

Porém cheguei ao entendimento de que a presença do inglês nas aulas não era algo negativo, mas que podia favorecer e enriquecer o aprendizado. Poderia ser uma forma de potencializar a compreensão de que o mundo é plural (ROCHA, 2006) e que existem outras línguas além do português. Dessa forma, passei a mudar a minha atitude. Quando os alunos diziam algumas palavras em inglês, eu explicava que estava correto e os parabenizava pelo seu conhecimento da língua inglesa. E logo perguntava como era aquele vocabulário na língua espanhola. E foi o que eu fiz no momento em que os alunos disseram os nomes dos animais em inglês. Incentivei-os a tentarem dizer, além do inglês, os nomes em espanhol. Dessa forma, entendo que posso ter contribuído para a não rejeição dos idiomas e para a compreensão de que é possível construir sentidos em diferentes línguas.

3.4. O lugar da língua espanhola em minhas aulas

Nesta seção, narro parte de uma experiência que me permite discutir sobre o processo de ensino de língua espanhola em minhas aulas. No entanto, na composição de sentidos sobre esse tema, não me restringirei apenas a essa história, mas também trarei referências de narrativas que foram apresentadas nas seções anteriores.

Contos de fadas com sotaque

“Alguém se lembra do conto de fadas que contamos e encenamos na última aula?” Foi a pergunta que eu lancei aos alunos. Eu estava me referindo à história “El castillo en el cielo” e queria que eles me contassem as partes que se lembravam dela. A maioria sinalizou com a cabeça que sim. “É a história do castillo, tia!”, “a gente fez o casamento, lembra?”, “e tinha um brujo malvado”... foram frases que ouvi das crianças.

Disse que queria que eles me recontassem a história e pedi ajuda para pensarmos em uma forma de fazer a recontação. As crianças disseram que queriam fazer igual na aula passada e utilizar os brinquedos como se fossem os personagens. Eu concordei dizendo que era uma boa ideia e, assim, sentei-me em uma carteira para assisti-los. As crianças foram até a caixa de brinquedos e pegaram os objetos que havíamos usado para representar os personagens. Apesar de uma pequena dificuldade em contar a história na ordem cronológica, conseguiram realizar a recontação dos principais acontecimentos. E quando não se lembravam, eu os ajudava fazendo perguntas. Ou até mesmo eles se ajudavam, dizendo: você pulou uma parte da história!

O uso da língua espanhola era feito pelos alunos apenas na pronúncia de algumas palavras do vocabulário espanhol, como o nome dos personagens, dos lugares, dos objetos, predominando o português em suas narrações. No entanto, o aluno Rodrigo era o único que se arriscava a imitar o meu sotaque quando eu falava espanhol. Sempre muito prestativo e participativo, em vários momentos da encenação ele tomava a frente para contar a história e pronunciava as palavras com algumas peculiaridades do espanhol: a pronúncia do “r” era vibrante, a pronúncia do “l” era feita com a língua no céu da boca, a presença dos artigos “el” e “la” diante de alguns substantivos, a terminação “ión” em algumas palavras do português. Ao terminarem, bati palmas e os parabenizei.

Durante o momento de escrita de meus textos de campo, pensei que em minhas aulas a língua espanhola não tinha sido o foco principal. O conflito que se configurou em minha mente foi “contamos tantas histórias, fizemos várias atividades, refletimos sobre tantos temas, mas e o espanhol?”. Fiquei preocupada com essa questão, pois parecia que eu não havia ensinado língua, que era o esperado das aulas de língua espanhola. Mas cabe aqui pensar nessa minha impressão: se, em um primeiro momento, eu cheguei a pensar que não havia ensinado espanhol, então o que eu compreendia como ensino de línguas?

Penso que a minha concepção de ensino de línguas estava associada a ensinar gramática e vocabulário. É como se eu considerasse, mesmo que inconscientemente, que ensinar uma língua é falar de estrutura, de regras, pedir aos alunos que repitam palavras e frases. Entretanto, com o meu olhar narrativo de professora-pesquisadora-participante sobre os meus textos de campos e sobre as histórias aqui narradas, comecei a compreender que o ensino e a aprendizagem do espanhol estavam presentes na paisagem de minhas aulas.

Como relatei em minhas histórias iniciais no capítulo de Introdução desta dissertação, quando iniciei meu trabalho na educação infantil, eu não tinha muita noção de como ensinar língua espanhola para crianças em processo de alfabetização. Baseando-me em livros didáticos de línguas para crianças e na forma como aprendi inglês na escola nas séries iniciais, acabei reproduzindo o ensino tradicional de línguas: foco no vocabulário e na repetição.

Entretanto, as minhas aulas de vocabulário e repetição começaram a me incomodar bastante. Era tudo tão mecânico e tão sem sentido. Que importância teria para uma criança de cinco ou seis anos saber que cachorro em espanhol era *perro* e amarelo era *amarillo*? Como repetir algumas palavras em espanhol poderia representar construção de conhecimento e aprendizagem significativa (DEWEY, 1979)? Concordando com Rocha (2006), reduzir uma língua a vocabulário descontextualizado não parecia ser a melhor forma de ensinar, e essa prática não contribuiria para a formação integral da criança.

Não só a vivência na sala de aula me fez rever os objetivos e práticas de minhas aulas, mas também o perfil dos meus alunos contribuiu para que eu buscasse outras formas de trabalhar o espanhol. A convivência com os alunos me fez observar o quão espertos eles eram e que poderiam ir além da repetição de vocabulário. Em todas as minhas aulas, eu me surpreendia com perguntas, comentários e observações das crianças que eram muito perspicazes para a idade deles.

Como quando um aluno veio me contar que havia pesquisado no *Google* como era a pronúncia do seu nome em espanhol, ou queria me contar que nos estados Unidos existiam furacões. Ou quando me perguntavam se a Espanha era parecida ou diferente do Brasil. Eu queria aproveitar esse potencial das crianças e ajudá-las a construir conhecimentos que fossem significativos (ROCHA, 2006; TONELLI, 2005) por meio do pensar, do criar, do questionar, do produzir, e não apenas repetir palavras como se já não carregassem conhecimento de mundo construído, sem dar margem ao “sair da caixa”.

Diante dessas minhas inquietações, pensei em outras formas de apresentar a língua espanhola e foi quando optei pela contação de histórias. Nas narrativas de minhas experiências apresentadas ao longo deste capítulo, percebo que a contação das histórias permitiu a apresentação da língua espanhola de maneira contextualizada e com funcionalidade (ROCHA, 2006; TONELLI, 2005). O foco deixou de ser o simples vocabulário e passou a ser a língua em uso e dentro de um contexto, o que permitiu os alunos perceberem naturalmente a língua e suas peculiaridades (BOÉSSIO, 2013), seus sons, sua entonação, suas diferenças com a língua materna. A língua, então, passa a ser vista como prática social.

A história *Contos de fadas com sotaque* demonstra essa percepção. Ao recontar o conto de fadas *El Castillo en el Cielo*, o aluno Rodrigo tenta falar em espanhol. Ele não estava falando espanhol de fato. Falava português, acrescentava algumas palavras do espanhol, mas a sua entonação, a pronúncia de alguns sons, algumas conjugações e a inclusão dos artigos *el* e *la* antes de algumas palavras, e até mesmo a invenção de palavras que mesclavam português e espanhol, remetiam à língua espanhola.

Eu não falava de regras nas aulas, não explicava, de maneira sistematizada, gramática, verbos, artigos. Não pedia aos alunos que repetissem em coro palavras e estruturas do espanhol. Então como o aluno Rodrigo conseguiu compreender tantas peculiaridades da língua espanhola? Eu falava a maior parte do tempo em espanhol, a contação das histórias era em espanhol. Como a oralidade era o ponto central de minhas aulas (SCAFFARO, 2006; COLOMBO, 2014; ROCHA, 2006), o aluno Rodrigo, naturalmente, foi percebendo a língua em uso. E nessa percepção da língua em uso, Rodrigo provavelmente foi capaz de construir o conhecimento de que a língua não é só vocabulário, mas abarca outras questões como, por exemplo, entonação e mudança na conjugação. Essa forma de aprendizagem é mais significativa, pois é natural, espontânea e individual - pensando que cada aluno construirá seu conhecimento sobre a língua de forma diferente e em tempos diferentes - e se opõe à repetição mecânica de regras ou vocabulário.

Ainda nessa perspectiva, também chamo a atenção para o fato de que, em minhas aulas, eu não usei as histórias infantis contadas aos alunos como um pretexto para ensinar estruturas e gramática da língua espanhola. Minhas aulas tinham como ponto central as histórias em si, as recontações e os desdobramentos de temas e reflexões que surgiram a partir delas. As estruturas ensinadas aos alunos aconteceram naturalmente a partir desses temas e reflexões, não sendo previamente planejadas por mim. É o que ocorre na aula descrita na história *Um olhar para nós mesmo: um espelho na sala de aula*, na qual realizei a minha autodescrição e, portanto, precisei usar as estruturas e vocabulário necessários para realizar descrições físicas em língua espanhola. Quando pedia aos alunos que se descrevessem, ajudava-os a comporem as primeiras frases e, depois, eles conseguiam formar algumas frases sozinhos, sem que eu precisasse falar de regras.

Diante desses entendimentos, percebo que o ensino de espanhol ocorreu, de fato, em minhas aulas. Ocorreu por meio da experiência e da interação com a língua percebida em seu uso contextualizado.

3.5. As histórias nos ensinam e nos fazem pensar: a diversidade cultural, a diversidade racial e a valorização da figura feminina

Nesta quinta seção, trago histórias que contam experiências sobre os temas que trabalhei em minhas aulas de espanhol, que surgiram como desdobramentos das contações de histórias.

Las jirafas no pueden bailar: o mundo é plural

Estávamos na sala da lousa interativa. Com os alunos sentados no chão, apaguei as luzes e projetei a apresentação de slides. Nesse momento da aula, meu intuito era possibilitar a construção de conhecimentos para além da história contada partindo de alguns elementos dessa narrativa. Como a narrativa sobre a Chufa fazia referências à África e a estilos musicais típicos de diferentes lugares do mundo, pensei em abordar esses aspectos para que os alunos manifestassem seus conhecimentos de mundo. No primeiro slide, aparecia um mapa do mundo adaptado para crianças.

Perguntei onde se passava a história da Chufa e um aluno respondeu que era na África. Pedi, então, para que me mostrassem onde ficava esse lugar e um aluno correu até a lousa e apontou a África no mapa. Interessada em ouvir mais sobre o que eles sabiam, perguntei se a África era um país e eles responderam em coro que não. Um aluno prontamente complementou dizendo que era um lugar que ficava dentro do Brasil. Eu fiz uma expressão de dúvida e pedi para que me mostrassem no mapa onde estava o Brasil. Dois alunos correram até o mapa e apontaram para lugares diferentes, mas nenhum acertou onde estava nosso país. Mostrei onde estava localizado o Brasil e expliquei que África e Brasil eram lugares diferentes:

Eu: A África não fica dentro do Brasil, estão vendo que a África fica bem longe de onde moramos? Tem que atravessar o oceano.

Vitor: A África é igual ao Brasil!

Eu: É parecido, mas a África é maior. Ela é um continente, e dentro dela existem vários países. ¿Qué saben de África?

Lara: A África é bem quente.

Ricardo: Onde ficam os Estados Unidos?

(Nesse momento, várias crianças se levantaram e se amontoaram na frente da lousa querendo apontar o país no mapa).

Eu: Está aquí en la parte superior del mapa. Y aquí es Canadá.

Ricardo: Olha, o Canadá!

Eu: Niños, voltem para seus lugares, pois estão atrapalhando seus colegas a enxergarem! A ver.... ¿Alguién más quiere hablar sobre África?

Vitor: Lá tem muitos leões!

Lucas: Tem muito urso também. E crocodilo.

Eu: Mas será que só existem animais na África?

Aline: Onde que fica o Japão, tia?

Pedro: E a Coreia?

Vitor: O Japão fica na Ásia, e a Coreia também.

Eu: ¡Muy bien! ¿Cómo sabes eso?

Vitor: Meu pai que me conta.

Maria: Tia, na Austrália tem pessoas?

Gabriel: A Austrália é o único país que tem canguru.

Eu: Por supuesto, hay personas en Australia. ¿Alguién sabe cuáles son las lenguas habladas en África?

Pedro: Coreano!

Eu: ¡¿Coreano?! Coreano es la lengua de Corea.

Lara: Australiano.

Eu: Não, na Austrália eles falam inglês. Lembra que eu disse que a África é dividida em vários países? Então como são lugares diferentes, cada lugarzinho tem o seu jeito de falar. Assim, existem muitas e muitas línguas na África.

Vitor: Tem um lugar lá que fala português.

Eu: ¡Eso es! Y hay otro país africano donde se habla español.

Pedro: Onde fica a Coreia e Portugal?

Percebendo que as crianças estavam muito curiosas sobre a localização de outros países e que queriam encontrá-los no mapa, acabei permitindo que me perguntassem sobre seus países de interesse. Todos se amontoaram na frente da lousa interativa para tocar o mapa e fazer perguntas. As crianças perceberam que alguns países eram muito pequenos em relação a outros e ficaram bem intrigados tentando entender essa diferença de extensão.

Encerrei esse momento da exploração do mapa do mundo e segui com os próximos slides, que exibiam imagens reais dos animais selvagens que apareciam na história da Chufa no momento do baile da selva: girafa, leão, rinoceronte, javali e chimpanzé.

Decidi apresentar essas imagens para que os alunos reconhecessem os animais fora das ilustrações da história e se conectassem com o mundo real. Além do mais, também pretendia, a partir da retomada dos animais, relembrar os estilos de dança que eles dançavam na narrativa. Na próxima aula, eu trabalharia essas danças com os alunos.

À medida que eu ia apresentando os animais, perguntava sobre seus nomes na língua espanhola, sobre suas cores e seus aspectos físicos mais característicos e as danças que dançaram na história. Logo fazia perguntas sobre cada um deles para que os alunos levantassem hipóteses sobre os animais: ¿Por qué tienen las jirafas el cuello tan largo?; ¿Por qué tienen melena los leones?; ¿Para qué sirve el cuerno de los rinocerontes? As crianças ficavam encantadas com as imagens dos animais, dizendo que eram muito bonitos, levantavam com frequência para ir até a frente da lousa para vê-los de perto e “tocá-los”. Eu os repreendia o tempo todo, pedindo para que se sentassem, pois estava virando bagunça e daquele modo ninguém conseguiria ver a tela.

Como estavam surgindo muitas curiosidades sobre os animais, e eu não sabia responder todas, sugeri que eles pesquisassem em casa ou perguntassem a seus pais o que eles queriam saber sobre os leões e compartilhassem as informações na próxima aula.

Nas aulas sobre os contos de fadas, pude refletir com meus alunos duas diferentes perspectivas sobre a caracterização da figura feminina.

La princesa que no quería ser rescatada: uma desconstrução dos contos de fadas

Após a contação do conto de fadas “El castillo en el cielo”, entreguei uma folha em branco para que os alunos desenhassem os personagens da maneira como os imaginavam fisicamente. Enquanto desenvolviam seus desenhos, eu caminhava pela sala, observava o que estavam produzindo, e fazia perguntas individuais sobre suas produções. Eu acreditava que os alunos se baseariam nas imagens estereotipadas de personagens de contos de fadas: o bruxo velho e feio, a princesa e o príncipe jovens e bonitos. E, de fato, os desenhos seguiram essas imagens comuns.

Durante a atividade, surgiram alguns comentários que me chamaram a atenção: “ah, o brujo tem que ser feio. Tia, como fala feio em espanhol?”. E eu ia questionando: “mas por que ele tem que ser feio? Não pode ser diferente disso?” Seus argumentos eram: “porque

nunca vi brujo bonito nas histórias que eu ouvi”. “Bonitas são as princesas, elas não podem ser feias, são super belas e perfeitas”. “Só os brujos e as brujas são feios, porque são maus”.

Quando todos terminaram seus trabalhos, perguntei se queriam compartilhar seus desenhos com os colegas e falar sobre suas criações. Todos concordaram e se empolgaram em socializar seus trabalhos. Sentamo-nos em círculo no chão da sala e pedi a cada um que mostrasse seus desenhos e descrevessem tanto o físico quanto o caráter dos personagens. Neste momento, trabalhamos as estruturas da língua espanhola necessárias para realizar descrições físicas e psicológicas. As descrições eram muito parecidas, os príncipes eram corajosos, os bruxos eram malvados, as princesas frágeis e belas.

Na semana seguinte, havia planejado para a aula apresentar aos alunos um conto de fadas diferente daqueles aos que estavam acostumados. Os contos de fadas clássicos apresentam um enredo canônico: conflitos que giram em torno de princesas indefesas que ficam em perigo e, no fim, são salvas por príncipes valentes. Comecei a pensar se não seria interessante eles conhecerem uma história que fugisse um pouco desses papéis pré-estabelecidos para os personagens.

Buscando informações sobre contos de fadas que fugissem do padrão clássico, acabei conhecendo a história “La princesa que no quería ser rescatada”. É um conto de fadas “às avessas”, pois apresenta a história de uma princesa que não é perfeita esteticamente. Ela está presa na torre de um castelo, porém não quer esperar que um príncipe a salve e, então, decide se salvar sozinha. Os papéis se invertem, a princesa é a figura valente da história e que luta com o vilão, um dragão todo desengonçado.

Na sala da lousa digital, lembrei com os alunos o conflito do conto de fadas “El castillo en el cielo” e os incentivei a pensarem em outras possibilidades para o conflito: e se não tivesse ninguém para salvá-la? E se fosse o príncipe que ficasse preso, será que a princesa iria salvá-lo? As crianças deram suas opiniões. Disseram que não era muito normal as princesas serem corajosas. Porém alguns alunos lembraram histórias como a da “Pequena Sereia”, em que a princesa Ariel salva o príncipe. Também citaram o filme “Valente”, cuja protagonista é uma princesa muito corajosa que enfrenta diversas situações difíceis.

Projetei na lousa digital imagens do conto de fadas “La princesa que no quería ser rescatada”. Sem esperarem meus apontamentos, as crianças, ao visualizarem a capa, começaram a levantar hipóteses sobre a história. Li o título e perguntei o que significava, logo uma aluna disse que era uma princesa que não queria ser resgatada. Eu expliquei que

eles me ajudariam a construir a história. Eu fazia perguntas sobre as imagens e eles iriam me contando o que estava acontecendo nas cenas. Ao perguntar sobre como era a princesa, disseram que era triste, feia e velha. Seus comentários demonstravam indignação sobre a aparência da princesa.

À medida que ia mostrando as imagens, dava um tempo para que falassem o que estava acontecendo, de modo que eles mesmos foram levantando hipóteses sobre o caráter da princesa, suas ações e os acontecimentos da narrativa. Ao terminar, perguntei qual das histórias eles haviam gostado mais, ao que a maioria respondeu que esta história era mais interessante, pois a princesa era corajosa, tinha dragão e humor. Falamos um pouco sobre as diferenças entre as duas histórias ouvidas, principalmente sobre situações em que as meninas poderiam ser tão corajosas quanto os meninos e sobre atividades, brincadeiras que geralmente eram atribuídos apenas aos meninos, mas que as meninas também podiam fazer, como jogar futebol.

O tema da diversidade também apareceu nas aulas sobre a história *El color de Coraline*. Pudemos refletir sobre as diversas cores que compõem o mundo ao nosso redor.

El color de Coraline: diversidade racial

A história a ser contada dessa vez seria “El color de Coraline”. Antes de iniciar, relembrei o momento da aula anterior em que eu havia pedido emprestado um lápis para pintar a pele do meu autorretrato e eles me deram um lápis rosa claro e, posteriormente, reconheceram que aquele não era o melhor lápis para representar a cor da minha pele. Perguntei porque eles sempre associavam a cor da pele ao lápis rosa claro, ao que me justificaram que aquele era o nome da cor, pois muitas pessoas tem a pele clarinha. Questionei que se nem todas as pessoas tem a mesma cor, então porque só um lápis para representar a nossa pele. Eles não souberam responder. Expliquei que contaria uma história sobre uma menina chamada Coraline. Um aluno associou o nome dela à palavra cor e, em seguida, pronunciou a palavra color. Eu disse que realmente a história tinha a ver com cores.

O aluno Rodrigo perguntou se ele e os demais colegas não poderiam ser os juizes da contação de história. Intrigada com a pergunta, pedi para que ele me explicasse. Como assim juizes da história? E Rodrigo me explicou que, ao final da contação, eu deveria ir para fora

da sala de aula para que eles avaliassem, por meio da atribuição de uma nota, a qualidade da minha contação da história. Fiquei impressionada com a proposta do aluno Rodrigo. De onde teria surgido aquela ideia? Apesar de concordar com a proposta e achá-la muito boa, à princípio fiquei um pouco apreensiva. Acredito que pela concepção tradicional de avaliação como sendo algo punitivo e reprovador. Eu não queria ser julgada.

Para a contação, utilizei poucos recursos, apenas imagens coloridas das personagens do livro original e lápis das cores roxo, amarelo, verde, azul, rosa claro, que são as cores que aparecem na história da Coraline. Adotei a ideia de contação como uma iteração e incentivei a participação dos alunos, como se fosse uma conversa. Os questionamentos de Coraline eu fazia para os alunos responderem. Eles queriam me ajudar, então deixei cada um colar uma imagem dos personagens no quadro.

Terminada a contação, fui para o lado de fora da sala para que as crianças conversassem sobre qual nota dar para a minha contação de história. Rapidamente, me chamaram para que eu voltasse. O aluno Júlio anunciou que a nota escolhida era 100 e, logo em seguida, Rodrigo começou a gritar várias vezes a palavra “infinito”. E os demais alunos o acompanharam em coro e completaram que haviam gostado da história. Fiquei feliz e surpresa, pois estava com medo de ser avaliada, já que crianças são muito sinceras. Mas sei que, se tivessem me dado uma nota ruim ou tecido algum comentário não muito agradável, seria uma forma de eu repensar minhas práticas.

Dando continuidade à aula, nos concentramos em ter um momento de reflexão sobre a história de Coraline. Sobre o que ela nos fazia pensar? Perguntei se viram diferenças sobre aquela história e as anteriores. Os alunos disseram que sim, que aquela história era mais próxima a eles, não tinha tanta fantasia, nem personagens fantasiosos. Apenas tinha crianças comuns como eles. Remeti à reação de Coraline diante da pergunta do amigo Pedrito e os incitei a pensarem sobre o porquê de a pergunta ter causado confusão na menina.

Algumas respostas foram que ela ficou confusa, pois não sabia de que cor Pedrito estava falando, já que existem várias cores de pele. Fui pedindo exemplos simples e do cotidiano deles sobre como a variedade de cores era importante. Nesse momento, pedi que olhassem uns para os outros e para a sala onde estávamos e observassem as várias cores existentes naquele nosso espaço. Disseram que o mundo era bonito e divertido justamente porque tinha muitas opções de cores e que se existisse só uma cor seria sem graça. Logo lancei a reflexão sobre o porquê de então usarem tanto a expressão “lápis cor de pele” e só a associarem a uma única cor.

Terminada essa etapa, deslocamo-nos para a sala da lousa interativa. Aprofundaríamos um pouco mais na reflexão sobre as diversidades. Já com todos os alunos acomodados no chão da sala, passei a exibir na lousa imagens de crianças com variedades de características físicas: morenas, ruivas, loiras, cabelos cacheados, lisos, olhos castanhos, azuis, pretos, verdes, negras, brancas... À medida que as fotos eram mostradas, eu tentava dialogar com os alunos sobre a diversidade das características físicas, perguntava como eram as crianças: ¿cómo es el pelo, y los ojos? E os alunos iam recordando as palavras e estruturas que já tinham aprendido para realizar descrições físicas. Porém nosso diálogo não ficou somente na simples descrição em língua espanhola das crianças das fotos.

Meus alunos passaram a falar de suas percepções sobre eles mesmos e sobre pessoas próximas. Uma aluna quis contar sobre como dentro de sua família havia pessoas tão diferentes. Que as pessoas da família de sua mãe eram loiras, já as pessoas da família de seu pai eram morenas. E, no meio disso, ela relacionou quais características suas eram parecidas com as da mãe e quais eram semelhantes às do pai. E da mesma forma, os demais colegas também quiseram contar sobre a diversidade que constituía suas famílias.

Após narrar as experiências anteriores, passo a discutir as reflexões que fiz com meus alunos sobre os temas das contações de histórias. O fato de eu não ter priorizado o ensino de gramática e léxico da língua espanhola permitiu que minhas aulas tivessem uma configuração diferente. Em minhas aulas, privilegiei os desdobramentos que surgiram a partir dos temas das histórias infantis contadas. Com relação à história *El color de Coraline*, achei muito interessante a direção que a aula tinha tomado, pois, em uma atividade cujo objetivo era realizar descrições e observar a diversidade que constitui as pessoas, os próprios alunos começaram a refletir sobre a miscigenação que nos constitui, sem saber que estavam falando sobre isso.

Com o conto de fadas *La princesa que no quería ser rescatada*, quis apresentar uma história diferente do conto mais tradicional *El castillo en el cielo* e, desse modo, tentei desconstruir, junto com os alunos, os estereótipos típicos dos contos de fadas. Houve um estranhamento por parte dos alunos, no primeiro contato com o meu conto de fadas, pois não estavam acostumados com princesas corajosas que se salvam sem a ajuda de um príncipe. Mas, mesmo assim, passaram a pensar em referências de seus contextos que remetiam a essa

ideia da figura feminina corajosa, como foi o caso da personagem do filme de animação infantil *Valente*.

Acredito que a reflexão que fizemos sobre as meninas serem capazes de enfrentar seus próprios problemas, sem a ajuda de uma figura masculina, repercutiu no imaginário das crianças, de modo que, no momento de criação do nosso conto de fadas coletivo, a personagem principal, a sereia Penélope, consegue se salvar sozinha do vampiro. Como eu pude observar por meio dos livros que havia na escola, não era comum que as docentes apresentassem às crianças histórias que fugissem dos padrões estereotipados. Em vista disso, considero que a minha iniciativa de apresentar a história da princesa foi pertinente para o despertar da reflexão e questionamento das crianças sobre aquilo que é posto como o normal, o correto, para então poder aprender a pensar em outras possíveis realidades.

Na narrativa *Las jirafas no pueden bailar*, pude abordar com meus alunos o tema da diversidade cultural, visto por Rocha (2006), Tonelli e Chaguri (2013) como o principal objetivo do ensino de línguas para crianças. A história da girafa Chufa tem como cenário a África e, além disso, apresenta uma variedade de danças, sendo que cada uma remete a um país: o tango da Argentina, o rock dos Estados Unidos, a dança escocesa da Escócia, a valsa da Áustria e Alemanha. Quando projetei o mapa do mundo na lousa interativa e os alunos começaram a fazer muitas perguntas sobre os países, eu resolvi deixá-los à vontade, que me perguntassem sobre o que tinham curiosidade.

Percebi que aquelas perguntas demandariam tempo da aula, mas pensei que seria produtivo, já que os vi muito interessados. Acredito que foi um momento em que consegui ter um pouco de flexibilidade na aula, apesar de sempre estar preocupada com o tempo. Eu poderia tentar ter mais desses momentos em minha prática, encontrando um equilíbrio entre meus objetivos e as necessidades dos alunos.

Refletindo ainda sobre essa aula, a forma como conduzi a atividade sobre a África pode ter reforçado alguns estereótipos. Entendo que foi uma atividade significativa por representar um momento de interdisciplinaridade na aula, porém foi feita de um modo superficial e estereotipada. Pretendia mostrar o contexto da história da Chufa e esclarecer que a África não era constituída apenas por animais, como eles acreditavam, mas sim um conjunto de vários países, cada um com sua cultura e língua. Claramente, eu não aprofundaria nesse assunto e nessas noções, já que são crianças de pouca idade e ainda estavam construindo seus conhecimentos sobre o que é e como é o mundo. Entretanto, ao desempenhar essa tarefa,

penso não ter conseguido atingir meu objetivo, já que eu não falei mais nada sobre os lugares da África, nem mostrei imagens que apresentassem outros aspectos culturais desse continente.

Eu exibi imagens dos animais que apareciam na história, reforçando o estereótipo de que a África é um território em que só há animais selvagens. Ademais, percebo que os alunos tinham mais interesse em saber de outros continentes e países do que sobre a África e, quando eu tentava voltar o foco para o território africano, não os fazia pensar em outros aspectos que não fossem os animais, ficando muito superficial a minha tentativa de auxiliá-los a se interessarem mais pela África.

Penso que uma alternativa seria perguntar aos alunos sobre quais países queriam falar e ouvir histórias. Poderia levar histórias até mesmo de nosso próprio país e nossa cultura, já que percebo que eles não conheciam muito bem nem mesmo o próprio lugar em que vivem. Outra possibilidade seria dar foco a algum país da África e contar sobre ele ou até mesmo ter apresentado algumas danças típicas de países africanos, para quebrar o estereótipo de que os países mais relevantes são os dos outros continentes.

Na história da Chufa, os animais dançam estilos musicais referentes a países europeus e americanos, mas nenhum dançou alguma dança africana, apesar de a história se passar na África. No momento de escolha da história e de preparação das aulas, eu não refleti sobre esse aspecto. Porém consigo pensar sobre isso neste momento de composição de sentidos. Vejo que a África fica apagada na história, sendo citada apenas como o lugar onde viviam os personagens, todos animais. E eu quis falar sobre a África na apresentação de slides, porém deixei o foco se perder para países mais conhecidos. Tinha como objetivo auxiliar a criança a perceber que o mundo é plural, no entanto atrelei essa noção à redução da África e a estereótipos arraigados em nosso imaginário.

Essa situação me faz pensar hoje em como é importante o professor ter um olhar mais cuidadoso no momento da preparação de suas aulas, da escolha do material a ser utilizado e das histórias a serem contadas. Seria importante iniciar um trabalho de rompimento de estereótipos ainda na infância e ajudá-las a pensar para além do que é instituído como verdade. Questiono-me sobre o meu papel como professora na educação infantil e vejo que ele não deve se resumir a apenas ensinar uma língua, suas estruturas e regras. Corroborando com Rocha (2006), ao retomar Freire (1986, 1998, 2004), penso que também sou uma educadora que contribui para a formação integral dos alunos, perpassando pelas dimensões afetiva, de valores e concepções de mundo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS... AS HISTÓRIAS QUE VIVI, AS HISTÓRIAS QUE PODEREI VIVER

Neste momento, finalizo a minha dissertação lançando um olhar retrospectivo para a minha experiência de desenvolvimento desta pesquisa, no intuito de compreender a minha jornada como professora-pesquisadora-participante. Ao iniciar o mestrado, meu olhar voltou-se para a minha prática de realizar diversas contações de histórias em língua espanhola para os meus alunos, compreendendo os possíveis desdobramentos dessa prática na construção de minhas aulas. Com essa perspectiva de investigação definida, propus como objetivo geral narrar, descrever e compreender as minhas próprias experiências de prática como professora de espanhol para crianças na condução de aulas por meio da contação de histórias. A partir de meu objetivo, identifiquei as seguintes indagações iniciais:

- (I) Como pode ser a experiência de ensino de língua espanhola para crianças?
- (II) Como a contação de histórias pode contribuir para o ensino de espanhol na educação infantil?

Retomando as minhas indagações, posso refletir sobre o que eu aprendi ao longo de minha pesquisa e com as minhas experiências vividas. Em relação à indagação (I), construí o entendimento de que uma formação específica para o professor de língua espanhola para crianças talvez não seja o único caminho para a construção de minha prática pedagógica. Percebi que as experiências que vivi em sala de aula junto com meus alunos também me ajudaram a compreender aspectos relacionados à criança e ao ensino voltado a ela.

Em meu processo de ensino de língua espanhola para as crianças, demonstrei ter concepções de ensino que ainda eram tradicionais, pautadas na ideia da professora autoritária que quer dizer aos alunos tudo o que eles devem fazer e como fazer. Ademais do controle das aulas e dos alunos, queria controlar também o movimento de seus corpos, acreditando que, assim, manteria a disciplina na sala e as aulas ocorreriam da forma como eu havia planejado.

No entanto, ao longo das aulas e do semestre letivo, as minhas práticas de controle foram interrompidas pelos questionamentos dos alunos e pelas suas vontades de trazerem suas histórias de vida para as aulas. Com as interrupções de meus alunos, fui construindo o entendimento de que eu não conseguiria, e nem deveria, ter o controle de todos os eventos de

uma aula. Por mais que eu fizesse o planejamento das aulas, imaginando cada passo, cada atividade que eu desenvolveria, determinando até mesmo o tempo exato em que se daria cada acontecimento, eu não seria capaz de evitar que algo saísse do meu controle. Fui compreendendo que as aulas de espanhol não eram só minhas, mas eram também de meus alunos. Meus alunos e eu, nós...éramos os agentes atuantes na sala de aula.

Com essa compreensão, percebi que era justo que eu propiciasse um espaço seguro na sala de aula para que meus alunos se sentissem à vontade para participar ativamente da construção de nossas aulas. Talvez por pensar que meus alunos eram crianças muito novas e, por isso, não poderiam contribuir com as aulas, limitei muitas vezes suas participações nas aulas. Porém, ao longo do processo, comecei a ver que as crianças também podem auxiliar na construção das aulas de espanhol. Compreendi também que a chamada “indisciplina” pode ser revista por nós, professores, a fim de desconstruir a ideia negativa dos movimentos dos alunos pelo espaço da sala de aula e pela vontade incessante de falar. Podemos aproveitar os movimentos a favor da construção do conhecimento.

Ainda sobre a experiência de ensinar língua espanhola para crianças, aprendi que é possível que os objetivos desse ensino não estejam pautados somente no conhecimento de outra língua, nem mesmo reduzir-se ao simples conhecimento e repetição de vocabulário descontextualizado. O ensino de línguas para crianças pode ser visto sob a ótica da compreensão das diferenças, sejam estas linguísticas, culturais, raciais. Nas aulas de espanhol, eu priorizei a exploração das histórias e os temas que elas proporcionaram, como a reflexão sobre as diferenças e a necessidade de respeito. Também proporcionei aos alunos a possibilidade de conhecer uma versão diferente dos contos de fadas tradicionais, e, desse modo, a questionar aquilo que nos é imposto como verdade.

Diante dessa compreensão, percebo que há outras possibilidades para o ensino de línguas para crianças, que não somente àquela que prioriza o estudo da estrutura da língua e do vocabulário. Posso assumir que uma aula de língua estrangeira é um espaço no qual, por meio de uma língua outra, o aluno pode ter acesso a informações que os façam refletir e questionar sobre aspectos da vida e do convívio social.

Em relação à segunda indagação de pesquisa, aprendi que a contação de histórias pode ser uma norteadora do processo de ensino de espanhol no contexto da educação infantil, pois é um gênero que faz parte da realidade das crianças, despertando afetividade e aproximação dos seus interesses. Assim, acredito que as contações de histórias contribuíram para a criação de um espaço seguro na sala de aula, permitindo que as crianças se envolvessem com os

eventos e se familiarizassem com a língua espanhola. Esta, por sua vez, foi apresentada de forma contextualizada e com funcionalidade, evitando o ensino descontextualizado e maçante da língua.

Além disso, vejo que o trabalho com as contações de histórias tocou em questões que foram além das capacidades linguísticas, criando condições para questões afetivas e sócio-culturais. Foi possível fazer um trabalho interdisciplinar, como ocorreu com a contação da história *Las jirafas no pueden bailar*, por meio da qual meus alunos e eu pudemos pensar sobre questões geográficas e culturais. Pude também trabalhar questões afetivas, pessoais e de identidade dos alunos, como o olhar para eles mesmos e para suas famílias durante as aulas sobre a história *El color de Coraline*.

Por meio das contações de histórias, fizemos relações entre o mundo da imaginação e o real, ressignificando situações da vida real e possibilitando reflexões sobre emoções, sentimentos, eventos e situações cotidianas. Para finalizar as reflexões sobre a minha segunda indagação de pesquisa, reconheço que o contar histórias possibilitou a valorização de aspectos que fazem parte do universo da criança, como o lúdico e o conhecimento corporificado e que pode ter contribuído para a construção de aprendizagem.

Além de meu aprendizado com as experiências vividas, percebo que também aprendi enquanto pesquisadora narrativa. Aprendi a olhar para a experiência com um olhar narrativo e a reconhecer, conforme Dewey (1979), que educação e vida são inseparáveis. Não posso evitar que meus alunos apresentem suas histórias de vida no espaço da sala de aula, pois o que se aprende neste espaço precisa ter alguma relação com a vida. Ademais, aprendi a reconhecer a importância de se pensar sobre a experiência. Ao olhar para as minhas experiências vividas nas aulas de língua espanhola para crianças, pude construir sentidos sobre o que vivi e refletir sobre a minha própria prática e o meu conhecimento prático profissional. Com esses sentidos construídos e reflexões realizadas, posso rever minhas práticas e transformá-las.

No que se refere às limitações que tive no meu processo de investigação, reconheço que o meu capítulo de fundamentação teórica poderia ter apresentado outros pontos teóricos que auxiliariam na discussão dos temas na composição de sentidos, como a questão da negociação e a mediação em sala de aula. Também poderia ter abordado, mesmo que brevemente, a temática do uso das tecnologias nas aulas de línguas, visto que recorri em algumas de minhas aulas à lousa digital que havia na escola. No entanto, o curto tempo do mestrado e o fato de na Pesquisa Narrativa nós, pesquisadores, ocuparmos muito tempo

voltados para as experiências em campo, limitaram-me um pouco no aprofundamento das questões teóricas.

Ainda sobre as limitações de minha pesquisa, percebo que faltou expressar mais a minha voz no capítulo de metodologia e de fundamentação teórica. Penso hoje que eu poderia ter discutido mais os aspectos teóricos, concordando ou discordando dos autores, posicionando-me com mais autoria diante das reflexões e concepções apresentadas. Nas seções 2.1 e 2.2 do capítulo de fundamentação teórica, eu poderia também ter relacionado mais os aspectos teóricos às minhas experiências profissionais e pessoais, pois, assim, a teoria e a experiência estariam imbricadas, como é proposto no caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa. Ainda no capítulo de Metodologia, também não apresentei tão bem o processo de composição de sentidos, conforme concebido por Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001).

Alguns temas poderiam ter sido abordados nas minhas análises narrativas, temas que apareceram nas aulas de espanhol, como o trabalho com o gênero desenho e o seu papel e importância na construção da aprendizagem da criança, o uso das tecnologias nas aulas, a interferência dos outros - monitoras, diretores, pais etc. - em minhas aulas e prática. Como não tratei desses temas nesta dissertação, posso abordá-los em futuras produções acadêmicas, como na escrita de artigos, por exemplo, possibilitando o aprofundamento de tais estudos.

Apesar das limitações, acredito que esta pesquisa me traz possibilidades futuras de investigação. Posso, futuramente, aprofundar-me no tema da (in)disciplina nas escolas e produzir um artigo sobre essa questão. Também posso estudar sobre o ensino de língua espanhola para crianças em outros possíveis contextos da educação, como nos anos iniciais do ensino fundamental. Uma possibilidade também seria a investigação de outras tentativas de transformações de minha prática, visando a negociação de sentidos e interesses na sala de aula.

Encerro esta dissertação consciente de que meu conhecimento prático profissional não está pronto e acabado, nem mesmo a minha prática pedagógica imutável. O que apresentei nesta dissertação foram algumas de minhas experiências profissionais vividas, contadas e recontadas e que me possibilitam viver, futuramente, novas histórias e construir novos conhecimentos práticos profissionais e pessoais.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, V. D. **Ensino da língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental através de canções**: uma proposta intervencionista na fronteira Jaguarão/Br. Rio Branco/Uy. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Jaguarão, 2016.
- BARBOSA, M. S. P. R. A. **Entrou por uma língua e saiu por outra**: contação de histórias em espanhol para crianças brasileiras. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.
- BOÉSSIO, C. P. D. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- BOÉSSIO, C. P. D. Reflexões sobre o professor de língua espanhola que atuará com crianças das séries/anos iniciais do Fundamental. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. **Ensino de Língua Estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Editora Appris, 2013.
- BORGES, C. L. **Panorama do ensino de língua alemã para alunos da educação infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BRUNER, J. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BUOSE, V. L.O. P. **O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa mais educação**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.
- CARMO, M. **As brincadeiras de imitação como ferramenta contribuidora no ensino de língua e cultura espanhola para criança**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Teachers professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia, EDUFU, 2015.
- COLOMBO, C. S. **O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças**: a fala do professor em foco. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos).

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. Ensino de inglês como língua estrangeira para crianças: a qualidade do insumo oral. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.) **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 207-224.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

FERRAREZI JUNIOR, C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FORTE, J. S. **O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GUERRA, S. S. F.; ROLIM, A. A. M.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**. Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008.

JARAMILLO, M. M. C. **Possibilidades do Ensino da Língua Espanhola nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Uma proposta de formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; J. P. CHAGURI. (Org.). **Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2013. p. 239 - 259.

MARINHO, H. R. B.; MATOS JUNIOR, M. A.; FILHO, N. A. S.; FINCK, S. C. M. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. Curitiba: IBPEX, 2007. Disponível em: <http://www.alemdavisao.com/home/biblioteca/PEDAGOGIA%20DO%20MOVIMENTO_2a%20ED.docx>. Acesso em: 18 out. 2018.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOITA LOPES, L.P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA [online]**. v.24, n.2, p.309-340, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200006>

OLIVEIRA, G. S. **Conhecimento prático profissional e prático pessoal**: experiências que vivi/vivo são as histórias que me constituem professor. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ORIGE, M. M. **Língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**: quem prepara esses profissionais? Dissertação (Mestrado em Letras). Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2010.

PAVANI, L. C. **Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC, São Paulo, 2009.

PEREIRA, J. C. M. Q. P. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil**: considerações sobre formação e prática docente. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PIRES, P. A. S. **O Uso de Software Educacional na Aprendizagem da Língua Espanhola em Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Científico e Tecnológico). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, 2014.

PIRES, S. S. Ensino de inglês na educação infantil. In: SARMENTO, S.; MULLER, V. (Org.). **O ensino do inglês como língua estrangeira**: estudos e reflexões. Porto Alegre: APIRS, 2004. P. 19 - 42.

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. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

RIOS, F. T. A.; MOREIRA, W. W. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. p. 340.

SCAFFARO, A. P. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

SOUZA, B. P. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 101 - 110.

TELLES, J. A.; OSORIO, E. M. R. O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 2, n. 2, p. 29-60, 1999.

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

TONELLI, J. R. A.; J. P.CHAGURI. (Org.). **Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2013.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.) **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-39.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.) **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

VYGOTSKY. L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.