

Português como língua adicional na educação infantil brasileira: mapeamento inicial

Itana Rodrigues Gonzaga Lopes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, Brasil
Endereço eletrônico: itanalopes@gmail.com

Maria de Fátima de Almeida Baia
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, Brasil
Endereço eletrônico: mariadefatimabaia@uesb.edu.br

Laís Rodrigues Silva Bockorni
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, Brasil
Endereço eletrônico: laisbockorni@gmail.com

836

Palavras-chave: Educação Infantil. Português. Língua adicional

INTRODUÇÃO

Neste estudo, abordamos o português como língua adicional na Educação Infantil, tendo como base o paradigma dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) (Thelen; Smith, 1994; Baia, 2013). Nessa perspectiva, compreendemos que o desenvolvimento dos sujeitos e do seu sistema linguístico ocorre de modo adaptativo e complexo, emergindo com a interação e interdependência de outros elementos da cognição humana, tendo influência de fatores neurofisiológicos e do *input*. Tendo esse paradigma como base, assim como achados a respeito da trajetória do desenvolvimento oral de crianças bilíngues e falantes do português brasileiro, desenvolvemos uma proposta de intervenção de consciência fonológica com foco em aspectos prosódicos.

Laidlaw (2005) explica que o ensino de línguas adicionais deve considerar que a sala de aula deve ser compreendida como um sistema complexo, porque é composta por organismos complexos. Destarte, a partir do momento em que há a interação entre discentes e docentes, novos padrões surgem e começam a ser observados, resultantes de uma auto-organização que ocorre ao longo do tempo. Assim, as propostas de intervenção

Realização:



Apoio:



para estimular o desenvolvimento oral do português como língua adicional partem do pressuposto de que as línguas são sistemas complexos, tanto em seus elementos segmentais, quanto os suprasegmentais, como a prosódia, especificamente no acento de palavra.

A prosódia desempenha um papel crucial para o desenvolvimento da oralidade desde a primeira infância, atuando para uma segmentação adequada da fala em unidades significativas e facilitando a aprendizagem inicial das palavras (Wade-Woolley, 2016). Por essa razão, é de suma importância a atuação da consciência prosódica nesse percurso também em crianças bilíngues.

METODOLOGIA

Neste estudo, realizamos uma sondagem com educadores a respeito do ensino do português como língua adicional para crianças estrangeiras, a fim de confirmarmos a nossa hipótese, com base em estudos sobre o ensino da pronúncia em ambiente de língua adicional (Huy Le, 1999; Lake, 2003; Engh, 2013; Mandalá, 2015), a respeito da falta de enfoque nos aspectos sonoros (segmentais e suprasegmentais) da língua ensinada, ainda mais em nível prosódico. Dessa maneira, esperamos que a mesma lacuna seja encontrada na formação e material utilizado pelos professores de Educação Infantil.

Para averiguarmos nossa hipótese, realizamos uma coleta de dados e sondagem sobre o ensino de português como língua adicional para crianças estrangeiras na educação infantil brasileira. Em decorrência do período de pandemia e a impossibilidade de realizar a pesquisa em escolas, a coleta de dados foi realizada por meio de formulário virtual gerado na plataforma *Google Forms*, com o objetivo de avaliar o ensino de português como língua adicional, divulgado em redes sociais e respondido por professores de escolas da rede pública brasileira, docentes da educação infantil oriundos de diversas partes do Brasil. Nossas perguntas foram:

1. Quanto tempo atua na Educação Infantil?
2. Na sua formação teve conteúdo sobre português como língua adicional?
3. Já teve ou tem algum aluno estrangeiro?
4. Como foi sua experiência?

Realização:



Apoio:



5. Você acha importante ter na formação do professor preparo para receber alunos estrangeiros?

A fim de manter a privacidade dos professores que participaram da pesquisa, utilizaremos apenas as iniciais dos seus nomes ao utilizarmos excertos das suas falas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A nossa pesquisa contou com a participação de 23 docentes de Educação Infantil residentes de: Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Santa Catarina e São Paulo. No que se refere ao tempo de atuação na Educação Infantil, as repostas variaram de 1 a 22 anos de atuação. A média de atuação das participantes foi a de 4 anos e meio e a moda foi de 1 ano (13 participantes).

No que se refere à pergunta se na formação teve conteúdo sobre português como língua estrangeira ou L2, 78% (18) dos respondentes informaram que não tiveram o referido conteúdo durante sua formação docente e 22% (5) informaram que sim.

Dos 78% (18) dos professores que afirmaram não ter tido conteúdo sobre português como língua estrangeira ou L2 na sua formação; a maior parte deles têm ou já tiveram experiência com estudantes de língua estrangeira. Esse fato justifica a impressão que eles expressaram quando questionados sobre suas experiências com estudantes estrangeiros. Sobre isso, as respostas foram majoritariamente negativas variando entre “desafiadora”, de acordo com a professora N.A., e “traumática”, conforme declaração da professora I.A.M.

Uma das professoras desabafa:

diante de tantas demandas que já tentamos acolher, difícil por conta própria ter a formação e acesso a cursos, pois custear também investimento próprio que demanda condições do professor e deveria ter custeamento de políticas educacionais públicas. Na prefeitura de SP temos já o currículo direcionando, porém na prática falta bastante (V.B.S., 2023).

A professora L.H.A.D. (2023) acrescenta:

Acho necessário ter uma formação que prepara o professor para receber não só alunos estrangeiros, mas também alunos com necessidades especiais que possam dificultar o acesso à leitura. Muitas pesquisas já

Realização:



Apoio:



foram realizadas a respeito dos métodos de alfabetização e alguns deles podem facilitar os processos de aprendizagem de leitura e escrita.

Essa fala corrobora com a declaração de L.C.S. de que o trabalho do professor é interessante, mas ao mesmo tempo desafiador, de modo que toda e qualquer formação adicional contribui para o melhor desempenho e trajetória do docente.

No que se refere à experiência com aluno estrangeiro na Educação Infantil, 65% (15) afirmaram terem tido –principalmente, professoras do sul e do sudeste– e 35% (8) afirmaram não ter tido a referida experiência. Alguns professores alegaram não conhecer a língua materna dos estudantes, o que dificultou tanto a comunicação em sala de aula quanto com os pais dos alunos. A professora S.S.V. declarou: “tínhamos um professor de educação física que viajava muito e, ele conseguia comunicar-se com essa criança”, enquanto a professora V.B.S (2023) desabafou que teve de recorrer “ao *YouTube* para aprender palavras chaves” e, assim, ser capaz de atender crianças que estão sendo recebidas na educação infantil de São Paulo.

Os professores que tiveram menos dificuldade só conseguiram melhor desempenho no desenvolvimento de suas atividades quando as crianças já falavam um pouco de português ou quando os pais também tinham algum conhecimento da língua, como ocorreu com a docente A.C.B. (2023) ao receber uma aluna norte americana. De acordo com a professora “a garotinha nasceu nos EUA, mas falava o português muito bem”. Por outro lado, a professora E.S. salienta: “comecei a ler e me virar com tradutores através do celular”. Todavia, nem todas as educadoras têm facilidade em se adaptar, como V.D. (2023), que expressa sua frustração ao expor que se “sentia mal por não compreender e não conseguir comunicar com a criança”. Essas manifestações comprovam que as dificuldades encontradas eram de certo modo sanadas por busca e esforço das próprias professoras, mas ainda, assim, demandava mais trabalho até as afetando emocionalmente.

No nosso questionário, embora não tenhamos perguntado qual a língua predominante no caso das crianças estrangeiras, foi destacada a língua espanhola por conta de muitas crianças peruanas, venezuelanas e bolivianas moram no sudeste e sul do país. Todavia, nenhuma das participantes menciona iniciativas de ensino de espanhol para

Realização:



Apoio:



os professores, além da falta de capacitação para lidar com as crianças em contexto bilíngue.

CONCLUSÕES

Ao realizarmos o questionário diagnóstico com professores de educação básica, observamos que muitos recebem crianças estrangeiras, mas não recebem a preparação necessária para um ensino adequado a essas crianças que estão em um contexto bilíngue. Considerando diretamente o ensino da língua, Laidlaw (2005) destaca que é importante compreender a sala de aula, a escola, os professores e os estudantes como sistemas complexos que interagem entre si em vistas a uma adaptação para o desenvolvimento. Por essa razão, destacamos a necessidade de levar o conhecimento presente na literatura de Psicolinguística e Linguística Aplicada para os professores de Educação Infantil que recebem os alunos estrangeiros em estágio de desenvolvimento inicial.

840

REFERÊNCIAS

BAIA, M. F. A. **Os templates no desenvolvimento fonológico: o caso do português brasileiro.** Tese de doutorado. FFLCH/USP, 2013.

LIDLAW, L. **Reinventing curriculum:** a complex perspective on literacy and writing. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

THELEN, E.; SMITH, L. B. **A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action.** Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

Realização:



Apoio:

