

Título do projeto: Formação de professores para o ensino de Inglês a crianças de 6 a 9 anos: saberes, habilidades e competência profissional.

Sub-Projeto: Necessidades formativas de professores em uma experiência de estágio: Clubinho de Língua Inglesa parceria FEUSP-EAFEUSP

Aluna: Anna Karina D. Kiss, 3308694.

Programa: IC FEUSP - Outubro de 2010 a outubro de 2011 (Relatório Final)

Orientadora: Livia de Araújo Donnini Rodrigues

Resumo do Projeto

A pesquisa pretendida tem o intuito de mapear e analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores em formação na experiência de estágio realizado no Clubinho de Língua Inglesa. Por meio desse mapeamento e análise buscar-se-á identificar quais são algumas das habilidades e competências necessárias para a formação desses profissionais.

O Clubinho de Inglês é uma parceria entre a Escola de Aplicação e a FEUSP para a oferta de campo de estágio nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sob a forma de oficinas de língua inglesa para crianças entre 6 e 8 anos e entre 9 e 11 anos. Em desenvolvimento desde 2008, dele participam professores-estagiários da Licenciatura em Letras vinculados à disciplina Metodologia do Ensino de Inglês.

Esse estudo está inserido no projeto mais amplo “Formação de professores para o ensino de Inglês a crianças de 6 a 9 anos”, organizado pela professora doutora Livia de Araujo Donnini Rodrigues, cujo objetivo é investigar os saberes necessários aos professores em formação para que possam se dedicar ao ensino para crianças com faixa etária entre 6 e 9 anos, momento em que estão em plena fase de construção de sua base alfabética em língua materna.

Palavras chaves: formação de professores, ensino de línguas estrangeiras para crianças, competências e habilidades.

Sumário

1. Introdução e Objetivo.....	4
2. Metodologia da Pesquisa.....	4
3. A pesquisa	5
3.1 Bilinguismo e bilingualidade - O que é ser bilíngue?.....	6
3.2 Educação Bilíngue e Escola Bilíngue.....	9
3.3 O Clubinho de Inglês.....	10
3.4 O Clubinho e o Modelo reflexivo de formação	12
3.5 A constituição das competências	13
3.6 Síntese dos Clubinhos observados no 2º semestre de 2010	17
3.7 Perfil dos alunos participantes.....	19
3.8 Análise das entrevistas - O percurso de formação das professoras-estagiárias observadas.....	20
3.9 A disciplina Metodologia de Inglês	27
3.10 A atuação das professoras estagiárias no Clubinho	28
3.11 Mapeando habilidades e competências - Clubinho de Língua Inglesa.....	31
3.11.1 Problema enfrentado – Não deu tempo de realizar todas as atividades ou Não sei o que fazer com o tempo que sobrou!.....	32
➤ <i>Mudanças e permanência na execução de um projeto.....</i>	<i>32</i>
A. Indicação das atividades do dia e criação de uma rotina	33
3.11.2 Problema enfrentado – Não sei como lidar com a diferença de tempo de aprendizagem da criança!	34
➤ <i>O espaço de negociação nos tempos de aprendizagem.</i>	<i>34</i>
➤ <i>Alunos que chegam atrasados.....</i>	<i>35</i>
3.11.3 Problema enfrentado – Meus alunos não entendem quando eu falo em inglês e não estão usando o idioma nas atividades!	37
➤ <i>Como usar a língua alvo na sala de aula?.....</i>	<i>37</i>
A. Os comandos em inglês.	37
B. Suportes ao idioma falado - ferramentas visuais e audiovisuais. .	39
B.1 Uso de Jogos e vídeos da Internet e apresentações em Power Point por meio do Projetor Digital.	39
B.2 Lousa branca	42
B.3 Uso de figuras e flashcards	42
B.4 Uso de Realias	44
➤ <i>Fomentando a fala dos alunos na língua alvo.....</i>	<i>45</i>
3.11.4 Problema enfrentado – Meus alunos não se envolveram na atividade!.....	46
➤ <i>Dando escolhas aos alunos.....</i>	<i>46</i>
➤ <i>A questão da motivação.....</i>	<i>47</i>
➤ <i>Excesso de bagunça na sala de aula – falta de envolvimento dos alunos na atividade?</i>	<i>49</i>

➤	<i>Tornando o ensino da língua alvo mais significativo às crianças.....</i>	<i>50</i>
	A. Atividades com música	51
	B. Atividades com jogos e brincadeiras	51
	B.1 Jogos de Trilhas	52
	B.2 Jogos de Cartas - UNO e Jogos de Memória com cartas de imagens	53
	B.3 Jogo de Bingo.....	54
	B.4 Jogo de Quebra-cabeça (<i>Jigsaw Puzzle</i>)	54
	B.5 Jogos da internet.....	54
	C. Atividades de leitura	55
	C.1 Leitura de histórias realizada pelas professoras aos alunos	55
	C.2 Leitura livre realizada pelos alunos	56
	D. Atividade de confecção, pintura e desenho.	56
	D.1 Confecção de instrumentos e máscaras	56
	3.12 Quadro Síntese dos Problemas Enfrentados	58
4.	Considerações finais.....	60
5.	Referências Bibliográficas.....	61
6.	Anexos.....	63
	6.1 Anexo 1 – Dimensões de bilinguagem para Hamers e Blanc.....	63
	6.2 Anexo 2 – Objetivos Gerais do Clubinho de Terça e Sexta	65
	6.3 Anexo 3 – Planejamento da aula 1 e 3 – Clubinho de Terça	66
	6.4 Anexo 4 – Observação das práticas pedagógicas - Clubinho de Terça.	69
	6.5 Anexo 5 – Rap dos of the animals.....	76
	6.6 Anexo 6 - Entrevista semi-estruturada.	78
	6.7 Anexo 7 - Percurso de aprendizagem da pesquisadora.....	81
	6.8 Anexo 8 - Atividades Desenvolvidas no decorrer da iniciação	84

1. Introdução e Objetivo

Na última década tem-se observado um aumento significativo de escolas bilíngues e não-bilíngues, privadas e públicas que oferecem língua inglesa a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse crescimento ecoa o que ocorre em diversos países, e suscita inúmeros campos de investigação importantes, dentre eles:

- questões sobre o que é ser bilíngue.
- a problematização a respeito do que motiva a antecipação do ensino (o qual, de acordo com a LDB 9394/96 – Art 26º § 5º, está previsto apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental de 9 anos);
- o processo de aquisição de uma segunda língua simultaneamente à alfabetização em língua materna;
- a definição em relação a que formação é a mais desejável (seria esse profissional um pedagogo que fale inglês, ou um licenciado em Letras-inglês, com especialização no ensino para crianças?).
- a natureza da relação pedagógica;
- as necessidades de formação profissional.

Esse último é objeto dessa pesquisa, na qual buscaremos mapear e analisar que habilidades e competências permeiam o trabalho com esse segmento, investigação necessária, pois, além da falta de clareza sobre esses saberes, o que parece imperar, para além da universidade, é que basta que o professor saiba inglês e “tenha jeito”, “dom” ou “paciência” com as crianças, que esse será capaz de exercer essa profissão de forma competente.

2. Metodologia da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em três frentes, o estudo bibliográfico, o trabalho de campo e a interpretação e análise dos dados. No estudo bibliográfico, inicialmente foi realizado aprofundamento teórico sobre conceitos relacionados ao bilinguismo, bilinguagem, educação bilíngue e escola bilíngue. Em seguida, deu-se início ao aprofundamento teórico das teorias sobre a prática reflexiva de Wallace

(WALLACE, 1991 apud RODRIGUES, p.42-47) e também sobre o processo de constituição das competências propostas por Almeida Filho (1993, 2000, 2005) e Perrenoud (2000) de modo a ampliar a compreensão do percurso de formação desses professores. No trabalho de campo, foi realizado o acompanhamento das ações de planejamento e das aulas ministradas por dois grupos de professoras-estagiárias ao longo de um semestre. Para esse acompanhamento, foram utilizados dois principais instrumentos de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas com as professoras-estagiárias; e registros escritos, em áudio e em vídeo da observação de reuniões entre as professoras-estagiárias e das aulas. Após essa etapa, embasado na teoria estudada, iniciou-se a realização da categorização dos dados coletados na busca de mapear e analisar que habilidades e competências permeiam o trabalho com esse segmento e também de caracterizar a trajetória de formação desses professores.

3. A pesquisa

O aprofundamento teórico sobre conceitos relacionados ao bilinguismo, bilinguagem, educação bilíngue e escola bilíngue, buscou responder algumas questões, que antecederiam ao objeto dessa pesquisa e, cujas respostas se mostravam mal delineadas:

- O ensino de língua inglesa para crianças deve ser visto em conjunto com a questão da educação escolar bilíngue?
- Qual é o objetivo de ensinar uma língua estrangeira para crianças caso a escola não seguisse na linha da educação escolar bilíngue?
- É possível fomentar o bilinguismo em uma escola não-bilíngue?
- Qual é a definição de bilinguismo que estamos trabalhando?
- Basta ensinar uma língua desde cedo na escola para que a instituição possa se autoproclamar bilíngue?

Esse primeiro momento de investigação foi importante para a compreensão do espaço no qual o Clubinho de Inglês está inserido, no entanto, verificou que esse estudo se distanciou do intuito principal de nossa busca. Assim, o aprofundamento teórico subsequente foi direcionado a outras questões relacionadas, principalmente,

à formação de professores e à constituição das competências, que ainda precisavam ser investigadas, tais como:

- Qual é o modelo de formação que o Clubinho de Inglês, objeto de nossa pesquisa, abarca? O que esse modelo propõe?
- O que são competências e habilidades? É possível mapear competências e habilidades? Quem já se propôs a fazer esse tipo de mapeamento?

A seguir são apresentadas a síntese do aprofundamento teórico inicial, depois informações sobre o Clubinho de Inglês, seus alunos e professores com a caracterização do modelo reflexivo de formação que esse espaço fomenta, além de aprofundamento teórico sobre constituição de competências com informações sobre o percurso de formação das professoras estagiárias pesquisadas. Em seguida, tem-se uma tentativa de mapeamento e análise das competências e habilidades que puderam ser observadas na atuação dessas professoras no Clubinho. Por fim, algumas considerações acerca do estudo realizado.

3.1 Bilinguismo e bilinguagem - O que é ser bilíngue?

No senso comum ser bilíngue é ter domínio oral em duas línguas. Essa definição simples que considera apenas a competência linguística, não leva em consideração alguns questionamentos, tais como: Será que uma pessoa que domina apenas a oralidade, mas não escreve ou lê, seja na L1 (língua materna) ou na L2 (segunda língua) pode ser considerada bilíngue? Ou uma pessoa que entende L1 ou L2, mas não consegue se comunicar perfeitamente por meio dela é bilíngue? Qual é o grau de domínio linguístico que ela precisa ter na L1 ou na L2? A competência linguística precisa ser equivalente, ou seja, o conhecimento de L1 precisa ser igual ao de L2? Se sim, como podemos medir e equiparar essa competência?

Para Hamers e Blanc (2000) é preciso pensar em outras dimensões, além daquelas relacionadas à competência linguística em L1 ou L2, para melhor problematizar o fenômeno do bilinguismo.

Eles afirmam que o bilinguismo é um conceito multidimensional e assim deve ser analisado. Esses autores propõem que esse conceito seja desdobrado em dois

termos: o bilinguismo e a bilinguagem ¹. Nessa perspectiva, bilinguismo “é um fenômeno global que envolve simultaneamente um estado psicológico do indivíduo e uma situação de línguas em contato em níveis interpessoal e coletivo.” (HAMERS e BLANC, 2000 apud MOURA, 2009, p. 43, grifo nosso), já a bilinguagem “diz respeito aos aspectos individuais, como o estado psicológico de um indivíduo que tem acesso a mais de um código linguístico como meio de comunicação social” (HAMERS e BLANC, 2000 apud MOURA, 2009, p. 43, grifo nosso²).

A diferenciação entre a bilinguagem e o bilinguismo nos ajuda a compreender o que está envolvido na construção da bilinguagem no indivíduo, possibilitando uma análise do que é do coletivo e do que é do individual e, dessa forma, por meio do micro (indivíduo) analisar o macro (coletivo) ou vice-versa.

Há casos, por exemplo, de países nos quais o bilinguismo está aparentemente presente na sociedade, porém a bilinguagem não é desenvolvida no indivíduo. No Canadá, país conhecido pelo seu contexto bilíngue, é possível encontrar indivíduos monolíngues, falantes apenas do francês ou inglês.³ O contrário também é comum, mesmo com a ausência do bilinguismo na sociedade, o indivíduo pode conseguir desenvolver a bilinguagem. No Brasil há indivíduos que desenvolveram a bilinguagem, mesmo vivendo em ambientes nos quais o bilinguismo não está presente.

Além do desdobramento entre bilinguismo e bilinguagem, Hamers e Blanc (HARMERS e BLANC, 2000, p. 25), propõem que a bilinguagem, o fenômeno

¹ Vale ressaltar que, apesar de haver essa separação entre bilinguismo e bilinguagem, é comum encontrarmos textos que usam o bilinguismo no lugar de bilinguagem. Os motivos aparentemente são diversos, talvez por essa diferenciação ser relativamente nova, por ela não ser aceita por todos os autores, ou por existir problemas com a tradução desses termos no Brasil. Nessa pesquisa a tradução utilizada foi a de bilinguismo para *bilingualism* e bilinguagem para *bilinguality*.

² Percebe-se que, apesar das palavras bilinguismo e bilinguagem serem formadas pelo prefixo bi- que conota a ideia de que apenas dois processos estão interrelacionados, Hamers e Blanc, em suas definições, corroboram com a possibilidade de haver diversas línguas envolvidas, ao usar línguas em contato na definição de bilinguismo e mais de um código linguístico na definição de bilinguagem. Dessa forma, podemos supor que, ao falarem da bilinguagem, estão falando da construção de indivíduos bilíngues, trilingues ou plurilingues. Assim o conceito de bilinguagem também pode nos ajudar a compreender contextos em que mais de uma língua estejam presentes.

³ Disponível no site do *The Office of the Commissioner of Official Languages of Canada* http://www.ocol-clo.gc.ca/html/biling_e.php, último acesso realizado em fevereiro de 2011.

individual, seja analisado por meio de seis dimensões⁴, que vão além do dominar ou não L1 ou L2. São elas, a dimensão:

- (1) da competência relativa;
- (2) da organização cognitiva;
- (3) da idade de aquisição;
- (4) daquilo que é exógeno ou endógeno, ou seja, da presença ou não de falantes da L2 na comunidade envolvida;
- (5) do status social e cultural das línguas envolvidas;
- (6) da identidade cultural.⁵

Conforme Megale,

ao classificar indivíduos como bilíngues ou monolíngues, a dimensão ou as dimensões analisadas para tal classificação devem ser expostas, facilitando, assim, o entendimento não só de quem está sendo classificado, como também de todos que se encontram de alguma forma envolvidos na questão. (MEGALE, 2005, p.7)

Dependendo da situação que se quer observar ou classificar, pode-se assumir uma determinada dimensão, o que possibilita uma análise mais profunda desse fenômeno. Considerando o status social e cultural das línguas envolvidas (item 5), por exemplo, uma criança que vive em uma aldeia indígena e aprende o Português como L2 pode vivenciar o bilinguismo subtrativo, devido a não valorização de sua L1 na sociedade. O bilinguismo subtrativo é descrito por Lambert como o contexto sociocultural no qual “a língua materna é desvalorizada no ambiente da criança.”

⁴ Cf. Anexo 1 com o resumo das seis dimensões traduzido e comentado por Moura (2009).

⁵ Traduzido do original:

- (1) relative competence;
- (2) cognitive organization;
- (3) age of acquisition;
- (4) exogeneity;
- (5) social cultural status; and
- (6) cultural identity. (HARMERS e BLANC, 2000, p. 25)

(LAMBERT, 1974 apud HAMERS e BLANC, 2000, p.29)⁶. A consequência pode ser até a perda da L1. Levando-se em conta a possibilidade disso ocorrer, é possível pensar em políticas públicas, junto com a comunidade local, que dão a oportunidade a essa criança de aprender o Português sem perda ou desvalorização de sua L1. Uma aplicação possível seria o fomento de ações que valorizem a cultura e a língua local. A escola também pode assumir esse papel, ao oferecer educação bilíngue que reconheça a importância das duas línguas.

3.2 Educação Bilíngue e Escola Bilíngue

A educação bilíngue é descrita por Hamers e Blanc (2000) como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (HAMERS E BLANC, 2000 apud MOURA, 2009, p. 46, grifo nosso⁷). Enfatizando que esta definição só é válida para quando as duas ou mais línguas são usadas como meio de instrução. Dessa forma, a escola que oferece ensino de línguas estrangeiras apenas como matéria não é considerada uma escola bilíngue.

A educação bilíngue, na qual tanto a L1 como a L2 são utilizadas como meio de instrução, é fortemente defendida por esses autores como uma educação que promove o bilinguismo de forma mais eficiente. É preciso que sejam feitos estudos no Brasil que possam comparar os resultados obtidos em relação à promoção da bilingualidade por meio da educação bilíngue escolar e da educação não-bilíngue, considerando aspectos que vão além do adquirir a proficiência do idioma.

Com exceção das escolas indígenas, escolas de fronteira e internacionais que são oficialmente bilíngues, a maioria das escolas no Brasil é classificada como não bilíngue, já que as línguas estrangeiras são ensinadas como matéria e não como meio de instrução. Apesar de muitas escolas não serem bilíngues, isso não quer dizer que elas não promovam o desenvolvimento da bilingualidade⁸ no indivíduo, trazendo em seus projetos atividades que fomentam a conscientização linguística

⁶ Traduzido do original: “ the mother tongue is devalued in the child's environment” (LAMBERT, 1974 apud HAMERS e BLANC, 2000, p.29)

⁷ O grifo nosso é para ressaltar a possibilidade de mais de duas línguas estarem envolvidas na educação bilíngue, apesar do uso do sufixo bi- na palavra bilíngue.

⁸ Partindo do princípio de que o a construção da bilingualidade pode ser compreendida como a construção de indivíduos bilíngues, trilingues ou plurilíngues.

das diferentes línguas em uma perspectiva plurilíngue e a aprendizagem de sua cultura e a dos outros, ou seja, fomentando a pluralidade cultural. Esse é o princípio norteador do trabalho realizado na Escola de Aplicação da FEUSP⁹, descrito no Projeto de Línguas Estrangeiras da EAFEUSP¹⁰.

Inserido num contexto de reformulação do quadro de oferta de línguas estrangeiras da Escola de Aplicação da FEUSP e comprometido com a ampla discussão em torno do papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na educação básica, este projeto justifica-se, fundamentalmente, pela necessidade de elaboração de um programa coerente, integrador e prático que leve em conta as peculiaridades, possibilidades e responsabilidades da Escola de Aplicação nesse domínio e viabilize a promoção do plurilinguismo no seu currículo, além de contribuir para a pesquisa e reflexão sobre a implantação da perspectiva plurilíngue e intercultural na escola pública brasileira. (Projeto de Línguas Estrangeiras Modernas da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade De São Paulo, 2010, p. 5).

3.3 O Clubinho de Inglês

O Clubinho de Inglês surgiu em 2008 com a necessidade de abarcar a formação de professores para atuar com crianças do EF (séries iniciais). Ele foi criado por meio de uma parceria entre a Escola de Aplicação e a Faculdade de Educação da USP para a oferta de estágio aos professores em formação na Licenciatura¹¹ em Inglês da FEUSP que desejam atuar nessa área. Ele está

⁹ Acesse o sítio <http://www.ea.fe.usp.br/> para mais informações sobre a Escola de Aplicação da FEUSP.

¹⁰ Projeto, estruturado em 2010 pelos professores da FEUSP e da Escola de Aplicação, que reorganizou o oferecimento de línguas estrangeiras modernas aos alunos dessa escola. Uma das propostas desse projeto é a ampliação progressiva do oferecimento do ensino de línguas estrangeira (espanhol, francês e inglês) aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente o contato das crianças com a língua estrangeira nas séries iniciais ocorre, apenas, por meio dos módulos oferecidos, na modalidade de contraturno, pelos alunos estagiários vinculados à licenciatura em letras da FEUSP, tal como o Clubinho de Inglês. A proposta é que até 2015, além da modalidade contraturno, extraescolar, o ensino de língua estrangeira faça parte do currículo obrigatório da Escola de Aplicação.

¹¹ As disciplinas pedagógicas da Licenciatura em Letras, curso necessário para aqueles que desejam lecionar no ensino escolar, são oferecidas na Faculdade de Educação da USP. Os alunos do bacharelado em Letras podem escolher se desejam ou não fazer a Licenciatura após o ingresso no vestibular. Os professores devem completar as disciplinas básicas de Licenciatura e depois as específicas relacionadas à habilitação escolhida. A disciplina Metodologia do Ensino de Inglês faz parte do currículo da Licenciatura em Inglês.

organizado sob a forma de módulos de ensino de língua inglesa, na modalidade contraturno, organizados em torno de contação de histórias, músicas, jogos e brincadeiras para propiciar os primeiros contatos dos alunos das séries iniciais com a língua e a cultura estrangeiras. As aulas são elaboradas e implementadas pelos professores-estagiários da Licenciatura em Letras vinculados à disciplina Metodologia do Ensino de Inglês¹² na Faculdade de Educação da USP, sob a orientação e supervisão da docente responsável pela disciplina. Durante a realização dessa disciplina, os professores em formação devem completar 120 horas de estágio, sendo que 60 horas devem ser estágio de regência, podendo escolher se querem atuar com alunos do EF I, EF II, EM ou adultos. Os professores devem elaborar suas propostas de estágio de com base na metodologia de trabalhos com projetos. O Clubinho é um local que possibilita a realização do estágio de regência com crianças do Ensino Fundamental I. Dessa forma, ele abarca simultaneamente dois aspectos importantes:

¹² Essa disciplina tem duração de dois semestres, sendo dividida em Metodologia I e II, os objetivos gerais da Metodologia I são:

- Oferecer aos licenciandos espaço de reflexão sobre questões ligadas a como as concepções a respeito da língua e da aprendizagem de línguas, bem como aquelas ligadas à trajetória de formação e ao contexto sócio-cultural em que se insere o ofício de professor influenciam a prática docente.
- Desenvolver a competência profissional, estabelecendo bases metodológicas e práticas reflexivas que promovam a articulação entre o conhecimento acadêmico, o conhecimento adquirido nas vivências como aluno e o conhecimento adquirido nas vivências como estagiário.

(Disponível no Programa da Disciplina EDM0409 - Metodologia do Ensino de Inglês I em <https://sistemas.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0409&nomdis=>, ultimo acesso em agosto de 2011.)

Os objetivos gerais da Metodologia II são:

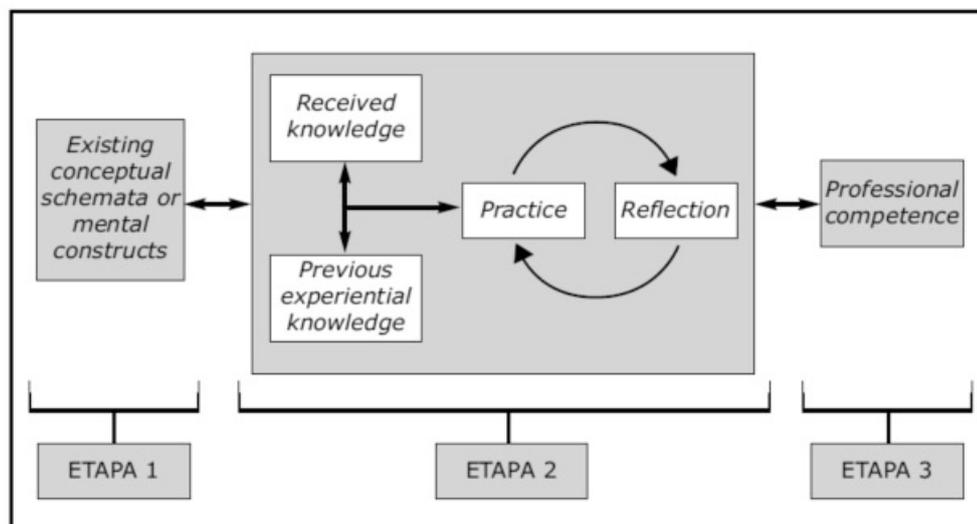
- Desenvolver a competência profissional por meio da implementação, reflexão e avaliação de curso de língua inglesa (nível básico) desenvolvido pelos próprios alunos.
- Possibilitar a compreensão das dimensões formativa e cultural associadas ao ensino de língua inglesa no currículo da Educação Básica.

(Disponível no Programa da Disciplina EDM0410 - Metodologia do Ensino de Inglês II em <http://sistemas2.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0410&verdis=3,> grifos nossos, ultimo acesso em agosto de 2011.)

- 1. formação dos professores estagiários por meio da elaboração e implementação da proposta de estágio, em uma perspectiva de protagonismo, colaboração e formação reflexiva e, também,
- 2. a promoção da bilinguagem em uma perspectiva plurilíngue e pluricultural às crianças que dele participam.

3.4 O Clubinho e o Modelo reflexivo de formação

No Clubinho de inglês, os professores estagiários elaboram e implementam sua proposta de estágio em uma perspectiva de protagonismo, colaboração e formação reflexiva. O modelo escolhido para subsidiar o processo de formação reflexiva que a atuação no Clubinho de Inglês promove foi o de Wallace (WALLACE, 1991 apud RODRIGUES, p.42-47). Abaixo segue quadro que representa esse modelo.



(WALLACE, 1991 apud RODRIGUES, 2005, p. 42).

Conforme descrito por Wallace (WALLACE, 1991 apud RODRIGUES, 2005, p. p.42-47) o conhecimento recebido (*received knowledge*) são as teorias e os conceitos adquiridos na universidade ou cursos afins, o conhecimento experimentado (*Previous experiential knowledge*) são as experiências de estágio ou profissionais na área pretendida.

Wallace (WALLACE, 1991 apud RODRIGUES, 2005, p. 44-45) propõe que as experiências adquiridas como aprendizes (antes da decisão de seguir a carreira

docente), bem como aquelas adquiridas como professores em formação e no exercício da profissão docente sejam (re)configuradas, (re)analisadas e (re)pensadas com base no conhecimento recebido. Vale ressaltar que

Essas ações não resultam, necessariamente, da aplicação do conhecimento recebido, mesmo porque nenhum curso de formação poderia dar conta de todos os fenômenos envolvidos na atuação profissional. Daí a compreensão de que elas compõem um conjunto de saberes aprendidos ao longo do exercício profissional, expressos, em sua maioria, por meio de impressões subjetivas e sentimentos. (RODRIGUES, 2005, p. 43).

No Clubinho de inglês os professores estagiários tem a oportunidade de refletir sobre sua prática (constitutiva de seu conhecimento experimentado) baseando-se no conhecimento recebido, ou seja, na teoria aprendida durante o curso de letras e licenciatura. Essa reflexão, por sua vez, é influenciada pelos seus esquemas conceituais pré-existentes ou a suas representações mentais (*existing conceptual schemata or mental constructs*) descritas na etapa um. Dessa forma “a aprendizagem não ocorre no vazio, mas sim, representa a retomada, a ampliação e a reorganização de experiências e saberes prévios” (RODRIGUES, 2005, p. 45). Pressupõe-se que é valendo-se desse construto anterior e das experiências atuais como professor em formação ou em atuação que o professor construirá a sua ação.

A formação reflexiva assume a premissa de que esses esquemas conceituais não permanecem intocados. Pelo contrário, eles tanto influenciam quanto sofrem a influência dos conhecimentos construídos ao longo da formação (RODRIGUES, 2005, p. 44)

Assim, espera-se que, nesse processo, as etapas de formação, sejam sempre influenciadas e modificadas umas pelas outras, sendo elas continuamente remodeladas.

3.5 A constituição das competências

O modelo proposto por Wallace (WALLACE, 1991 apud RODRIGUES, 2005, p.42-47) abarca questões relacionadas à importância do fomento de uma prática reflexiva em espaços de formação de professores, tal como ocorre no Clubinho de Inglês, porém esse modelo não discute diretamente o percurso desses professores e tampouco conceitos relacionados à constituição das competências. Dois autores

foram estudados para realizar esse aprofundamento, Almeida Filho (1993, 2000, 2005) e Perrenoud (2000). Desta forma, decidiu-se usar duas formas de definir os conceitos relacionados à constituição das competências, a de Almeida filho para mapear e analisar o percurso de formação dos professores observados e a de Perrenoud para guiar as descrições das habilidades e competências observadas no estágio realizado no Clubinho de Inglês.

Segundo Almeida Filho, a ação docente implica no desenvolvimento de um determinado conjunto de competências, por ele estruturado em quatro dimensões: a competência implícita, a linguístico-comunicativa, a aplicada e a profissional.

A competência implícita é a base de todas as outras, já que todo professor traz consigo memórias de sua vivência na escola e na sociedade que influenciam e carregam de significados particulares sua aprendizagem e ação docente. Segundo Almeida filho, essa competência “é constituída de intuições, crenças e experiências” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20).

A linguístico-comunicativa se refere basicamente à capacidade de “operar em situações de uso da L-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20). Isso quer dizer que não basta sabermos falar sobre a língua, mas precisamos saber também usá-la em diferentes contextos. A aplicada “é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21). Essa explicação deve ser plausível com o conhecimento teórico formalizado, ou seja, não deve ser baseada exclusivamente em suas crenças e supertições do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, tem-se a competência profissional que capacita o professor a “conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21). Abaixo vemos figura que representa a relação dessas competências em um estágio de desenvolvimento ideal de formação do professor.

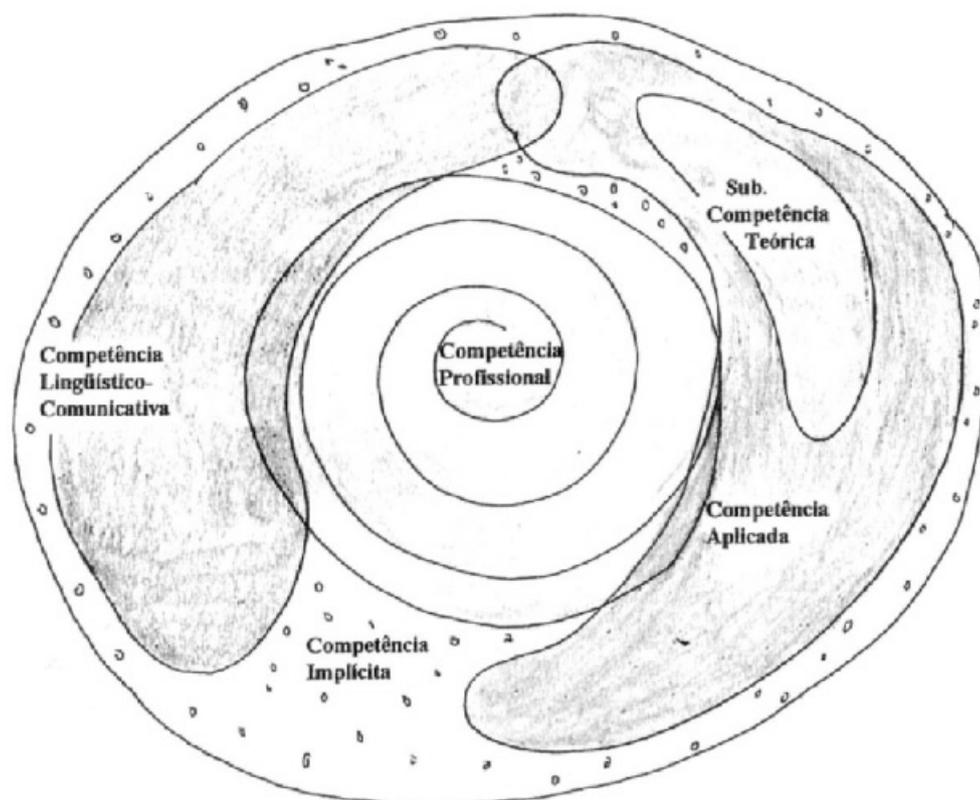


Fig. Competências do Professor de LE (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 18).

A competência implícita está representada na figura acima como a base da constituição de todas as outras, pois, como foi dito anteriormente, é parte intrínseca da experiência de vida do indivíduo. Depois, ao centro, tem-se a competência profissional que é, conforme Almeida filho,

[...] mobilizadora das outras no sentido de que um crescimento nela propicia maiores condições de engajamento do profissional em esforços por crescer nas outras competências previstas no modelo (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 42).

Assim, ao seu redor e por ela influenciada, tem-se a competência aplicada que está diretamente relacionada à subcompetência teórica e a competência linguístico-comunicativa.

Essas competências são constituídas de forma variada por cada professor e não estão unicamente dependentes a um curso de formação acadêmica. Entretanto, Almeida Filho (2000) enfatiza que um curso que se propõe a formar professores na área da linguagem deveria viabilizar ou fomentar a constituição das últimas três competências mencionadas. Essas dimensões descritas por Almeida Filho

colaboram para a compreensão dos processos mais amplos que envolvem a formação dos professores.

Perrenoud parte de outra concepção de competência. Para esse autor, ela “é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.” (GENTILE, 2000, p.19).

Apesar de esses autores partirem de ponto de vista e formas diferenciadas de organizar o significado e as dimensões da constituição das competências, suas concepções não necessariamente se opõem entre si. É possível perceber, por exemplo, que ao descrever as competências Perrenoud evoca diversos fatores que estão relacionados às dimensões exemplificadas por Almeida Filho. Pode-se verificar também que esse último autor, apesar de não atentar a essa forma de descrição e detalhamento, aparentemente não nega a importância desse conhecimento.

Ao descrever as competências de forma mais detalhada e, em alguns aspectos, mais concreta, Perrenoud nos ajuda a dar um direcionamento para o processo que envolve a sua constituição. Ele defende que a criação de um referencial das competências envolvidas na ação docente pode colaborar na orientação de instituições que promovem a formação inicial ou contínua. Porém, enfatiza o cuidado que se deve ter em tal constituição, mostrando que referenciais muito gerais e abstratos podem causar dúvidas interpretações e levar a práticas pedagógicas conservadoras.

[...] cada elemento de um referencial de competências pode, do mesmo modo, remeter a práticas seletivas e conservadoras ou a práticas democratizantes e renovadoras. Para se saber de que pedagogia e de que escola se fala, é necessário ir além das abstrações. É igualmente importante uma análise mais criteriosa do funcionamento das competências designadas, sobretudo, para que se faça o inventário dos conhecimentos teóricos e metodológicos que elas mobilizam. (Perrenoud, 2000, p.13)

Além disso, esse autor afirma que se deve levar em consideração quatro aspectos essenciais ao se pensar o processo de mobilização das competências pelos professores:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*.

2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento*, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (Perrenoud, 2000, p.15)

Nota-se que a mobilização das competências, está também para esse autor, associada a questões abstratas, complexas, de escolha individual e embutidas em um determinado contexto. Dessa forma, um mapeamento das competências não pode ser realizado simplesmente por meio do levantamento de um conjunto de saberes ou de 'saberes-fazer', mas não se pode negar que tal conhecimento colabora para que essa mobilização seja realizada pelos professores.

3.6 Síntese dos Clubinhos observados no 2º semestre de 2010

No 2º semestre de 2010, cada módulo do Clubinho teve a duração de dez aulas, uma vez por semana, de noventa minutos cada, entre os meses de setembro a novembro. Foram formados cinco Clubinhos de grupos distintos de professoras estagiárias que elaboraram propostas de estágios com temas diversos para alunos de diferentes idades da Escola de Aplicação da FEUSP. Esses projetos foram estruturados por meio de sete componentes, que, conforme Graves (GRAVES, 1996) devem ser abarcados na construção de um curso, são eles:

1. Avaliação das necessidades: Quais são as necessidades dos meus alunos? Como posso avaliar essas necessidades para assim poder dar um direcionamento ao que será ensinado?
2. Determinando as metas e os objetivos: Quais são os propósitos e os resultados pretendidos do curso? O que meus alunos precisam fazer ou aprender para atingir essas metas?
3. Conceitualização do conteúdo: Qual é o eixo estruturador do que eu ensinarei? O que devo incluir no programa do curso?
4. Selecionando e desenvolvendo materiais e atividades: Como e com o que vou ensinar? Qual é o meu papel nesse processo? E os de meus alunos?
5. Organização e conteúdo das atividades: Como vou organizar o conteúdo e as atividades? Que sistemas vou desenvolver?
6. Avaliação: Como vou avaliar o que os alunos aprenderam? Como vou avaliar a qualidade do trabalho realizado ao longo do curso?

7. Consideração dos recursos e das limitações: Qual é a minha realidade de ensino? (GRAVES, 1996, p.13)¹³

Após a elaboração dos Projetos de estágios, a professora responsável pela disciplina Metodologia do Ensino de Inglês os analisa para verificar se todas as dimensões propostas por Graves foram incluídas e se a proposta está de acordo com a filosofia e organização do Clubinho. Depois dessa análise, as professoras-estagiárias iniciam a implementação de seus projetos.

Essa pesquisa acompanhou dois dos cinco grupos formados no 2º semestre de 2010. Um grupo optou atuar com crianças do 3º e 4º anos do EF I (idade de oito a onze anos), com três temas interligados entre si: cores, animais e países de língua inglesa, produzindo um espetáculo musical com as crianças participantes que foi apresentado aos pais na finalização do projeto¹⁴. Outro que trabalhou com crianças do 4º e 5º anos do EF I (idade de nove a doze anos), com o tema *The Five Senses* (os cinco sentidos), cujos objetivos estavam conectados à exploração desses sentidos.

As aulas desses dois Clubinhos aconteceram na sala do CEPEL (Centro de Estudos e Pesquisas em Ensino de Línguas da Faculdade de Educação da

¹³ Trecho traduzido do original pela pesquisadora, abaixo segue versão original.

1. Needs assessment: What are my students' needs? How can I assess them so that I can address them?
2. Determining goals and objectives: What are the purposes and intended outcomes of course? What will my students need to do or learn to achieve these goals?
3. Conceptualizing content: What will be the backbone of what I teach? What will I include in my syllabus?
4. Selecting and developing materials and activities: How and with what will I teach the course? What is my role? What are my student's roles?
5. Organization and content of activities: How will I organize the content and activities? What systems will I develop?
6. Evaluation: How will I assess what students have learned? How will I assess the effectiveness of the course?
7. Consideration of resources and constraints: What are the givens of my situation? (GRAVES, 1996, p.13)

¹⁴ Nesse relatório, o Clubinho que trabalhou com a construção de uma musical é frequentemente denominado como o Clubinho de Sexta, pois suas aulas eram ministradas nesse dia da semana e o Clubinho que trabalhou com a exploração dos cinco sentidos é frequentemente denominado como o Clubinho de Terça. Em anexo encontram-se descritos os objetivos gerais de seus Projetos de estágios. (ANEXO 2).

Universidade de São Paulo)¹⁵, que fica na Faculdade de Educação da USP. Essa sala possui amplo espaço, as mesas e as cadeiras podem ser reorganizadas para melhor se adequar a atividade que se quer realizar, nas paredes encontram-se cartazes em inglês, com dicas gramaticais e expressões mais utilizadas, encontram-se também alguns cartazes criados pelos alunos dos outros Clubinhos ou pelos alunos regulares do curso de inglês do INCO-CEPEL¹⁶. Há também uma lousa, um tocador de fita e CD, um computador com acesso à internet que está conectado a um projetor digital. Além disso, há uma pequena biblioteca de livros didáticos e paradidáticos e um armário com jogos e alguns materiais criados pelos professores estagiários dos semestres anteriores.

Os dois grupos de professoras estagiárias sempre chegavam por volta de 1 hora antes do horário da aula do Clubinho para organizar o espaço e fazer os últimos preparos relacionados à programação do dia. Após as aulas de 90 minutos, era muito comum que as professoras em formação ficassem para conversar entre si sobre a execução do projeto, as dificuldades enfrentadas, as mudanças ou permanências que isso acarretava e também, para pedir orientação para a professora que coordena o Clubinho.

3.7 Perfil dos alunos participantes

O perfil dos alunos atendidos era bem diversificado, tanto no que diz respeito à idade quanto ao conhecimento prévio do idioma. Todos eram alunos da escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, do 3º, 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos, com idade entre 8 a 12 anos. No Clubinho de Terça¹⁷

¹⁵ O CEPEL está vinculado ao EDM (Departamento de Metodologia do Ensino) e tem por objetivos:

- fomentar a pesquisa, a reflexão e a troca de experiências sobre ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeiras);
- garantir um espaço para a experimentação metodológica;
- complementar a formação dos alunos dos cursos de Licenciatura em Letras, por meio de estágios supervisionados. Disponível em <http://www2.fe.usp.br/estrutura/cepel.htm>, último acesso em fevereiro de 2011.

¹⁶ O Projeto INCO-CEPEL tem por objetivo oferecer, aos alunos de graduação das diversas unidades da USP, curso de língua inglesa com duração de seis semestres, divididos nos níveis básico, pré-intermediário e intermediário. Disponível em <http://www2.fe.usp.br/estrutura/cepel.htm>, último acesso em fevereiro de 2011.

¹⁷ O Clubinho de Terça é o grupo que trabalhou com a exploração dos cinco sentidos.

havia alunos do 4º e 5º anos do EFI, totalizando 3 meninas e 1 menino, com idade entre 9 e 12 anos. No Clubinho de Sexta¹⁸ havia alunos do 3º e 4º anos do EF I, totalizando 10 meninas e 5 meninos, com idade entre 8 e 11 anos.

Atualmente, na Escola de Aplicação, o ensino de língua estrangeira é oferecido apenas a partir do 6º ano do EF II¹⁹, sendo o Clubinho de inglês o primeiro contato com o ensino formal de línguas. No entanto, algumas das crianças participantes já haviam tido contato com a aprendizagem do idioma nos Clubinhos de inglês anteriores, em cursos de inglês particulares ou em outras oficinas extracurriculares.

3.8 Análise das entrevistas - O percurso de formação das professoras-estagiárias observadas

No decorrer dessa pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas²⁰, com as seis professoras estagiárias observadas, com o intuito de analisar seu percurso de formação. Além das entrevistas, realizou-se leitura, quando por elas autorizado, de seus relatos autobiográficos²¹. Abaixo segue tabela com algumas informações pertinentes ao seu percurso de aprendizagem de língua, formação acadêmica e atuação docente e em seguida análise de seus relatos nas entrevistas realizadas.²²

¹⁸ O Clubinho de Sexta é o grupo que trabalhou com construção de um musical.

¹⁹ Está previsto, no Projeto de Língua Estrangeira da FEUSP, a ampliação progressiva do oferecimento do ensino de línguas modernas para os alunos das séries iniciais do EF.

²⁰ Cf. Anexo 5 com as questões que foram estruturadas para a realização das entrevistas.

²¹ A pesquisadora teve acesso a cinco relatos autobiográficos que ajudaram na construção do perfil das professoras observadas. Esses relatos foram elaborados e entregues pelas professoras como parte de sua avaliação para a disciplina Metodologia de Inglês.

²² O texto transcrito das entrevistas realizadas foi mantido como no áudio, ou seja, não foram realizadas alterações ou correções durante a sua transcrição.

Professores Idade ²³ (em 2010)	Término do Bacharelado	Término da Licenciatura²⁴	Atuação docente – ensino de inglês	Atuação docente ²⁵	Público alvo
FT 25 anos	2008	2010	Aproximadamente 1 ano de experiência como professora voluntária em uma escola pública – aulas de fins de semana- ensino de jovens e adultos.	1 ano	Jovens e adulto
GT 24 anos	2009	2010	Começou em 2005 como assistente em uma escola particular de idioma, mas logo já foi contratada como professora. Trabalhou nessa escola por dois anos com crianças e pré-adolescentes. Depois trabalhou por mais 2 anos em uma escola bilíngue como professora assistente. Atualmente trabalha em uma empresa que terceiriza o ensino de línguas para crianças.	6 anos	Crianças e Pré-adolescentes.
TT 25 anos	2009	2010	Em 2004 começou a lecionar em escola particular de idiomas. Teve experiências com diferentes públicos e níveis, além de ter trabalhado 1 ano como coordenadora. Depois, em 2010, começou a lecionar em outra escola de idioma. Estava participando do Clubinho de inglês pela 2 ^o vez.	7 anos	Crianças, adolescentes, jovens e adultos.

²³ A primeira letra representa a inicial do nome da professora observada e a segunda representa o Clubinho que ela participou. **T** se refere ao Clubinho de Terça e **S** ao de Sexta. Os nomes das professoras foram omitidos para preservar o anonimato dos sujeitos de pesquisa.

²⁴ Habilitação em inglês

²⁵ Tempo aproximado até 2010

Professores Idade ²⁶ (em 2010)	Término do Bacharelado	Término da Licenciatura²⁷	Atuação docente – ensino de inglês	Atuação docente ²⁸	Público alvo
LS 34 anos	2007	Estava previsto para 2011	Desde 2008 atua com o ensino de inglês. Teve experiência com o ensino de inglês particular e também por meio do teatro. Atualmente trabalha em uma escola de idioma.	12 anos	Pré-adolescentes, Adolescentes, jovens e adultos.
IS 23 anos	Estava previsto para 2011	Estava previsto para 2011	Teve experiência como professora particular de inglês em 2008. Desde 2009 leciona em um curso de idiomas.	3 anos	Jovens e adulto
CS 24 anos	Estava previsto para 2011	Estava previsto para 2011	Lecionou por pouco mais de 1 ano em escola de idioma em 2006. Em 2009, começou a lecionar em outra escola de idioma na qual continua até hoje (2010).	3 anos	Crianças, jovens e adultos.

²⁶ A primeira letra representa a inicial do nome da professora observada e a segunda representa o Clubinho que ela participou. **T** se refere ao Clubinho de Terça e **S** ao de Sexta. Os nomes das professoras foram omitidos para preservar o anonimato dos sujeitos de pesquisa.

²⁷ Habilitação em inglês

²⁸ Tempo aproximado até 2010

Professores	Aprendizagem do idioma	Experiência no exterior	Conhecimento do idioma
FT	Estudou em escola particular de inglês até o nível avançado.	Ficou 1 mês no Canadá em 2010	Avançado
GT	Estudou em escola particular de inglês por 8 anos, até o último nível.	Fez curso focado na área de ensino de crianças na Inglaterra em 2010.	Avançado
TT	Estudou em escola particular de inglês até o nível avançado.	1 semestre no Canadá em 2009.	Avançado
LS	Desde pequena teve contato com o idioma na escola regular. O inglês era oferecido no período da tarde.	Quando adolescente, morou com a família nos E.U.A. por 2 anos. Morou também na Inglaterra por pouco mais de 1 ano.	Avançado
IS	Fez curso de inglês por um curto período em escola particular de inglês quanto tinha 16 anos.	Foi diversas vezes visitar familiares nos E.U.A. e em uma dessas visitas teve a oportunidade de trabalhar como voluntária por um período de 3 meses em 2008.	Avançado
CS	Estudou dos 9 anos aos 16 anos em escola particular de inglês. Chegou ao nível avançado.	Fez intercambio de 6 meses em uma escola regular – <i>High School</i> nos E.U.A, após o término do ensino médio no Brasil. Em 2009, cursou 1 semestre em universidade nos E.U.A em programa de intercambio da USP.	Avançado

Como é possível observar na tabela acima, todas as professoras estagiárias tinham conhecimento avançado no idioma, ou seja, forte competência linguístico-comunicativa que é a capacidade de “operar em situações de uso da L-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20).²⁹

Conforme Almeida filho, a competência implícita “constituída de intuições, crenças e experiências” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20) e a linguístico-comunicativa são as competências mínimas para iniciar a atuação docente, porém “num sentido básico ou tosco de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20). Esse autor afirma que para se alcançar uma formação mais completa é importante que seja constituído também, no decorrer da formação e atuação docente, a competência aplicada e profissional.

Das seis professoras analisadas, quatro já haviam se formado no bacharelado de letras – habilitação em inglês na USP e duas estavam nos últimos anos dessa formação. Conforme expressos em seus relatos, o bacharelado oferece formação mais teórica e acadêmica, não focada à atuação docente, fomentando o desenvolvimento da competência que Almeida Filho denomina de competência teórica.

O bacharelado te dá base pra você ter conhecimento de mundo, bagagem, de conhecer autores, livros, culturas, mas pra dar aula não. (GT³⁰, entrevista realizada em 30 de novembro de 2010).

As aulas ajudaram no sentido de ter que fazer muitos ensaios e organizar bem minhas ideias, ajudando a preparar as aulas e observando os professores dando aula, se inspirando neles (LS, entrevista realizada em 10 de novembro de 2010).

[...] os professores [do curso de Letras] estão muito preocupados com o conteúdo, aprendemos muito como alunos, não como ser professores, infelizmente. Agora mudou um pouco, é integrado com a educação, mas não sei como está muito bem, até meu quinto ano de graduação eu sequer tinha me deparado em como está a condição de educação no país, como sair daqui e ensinar, eu aprendi como ensinar nas escolas em que eu trabalhava, na Letras nada (TT, entrevista realizada em 16 de novembro de 2010).

[...] o que a Letras me ensinou muito foi ser uma pesquisadora, mas como ensinar pouco. (TT, entrevista realizada em 16 de novembro de 2010).

²⁹ Para mais informações a respeito da constituição de competência leia capítulo **A constituição das competências** desse relatório.

³⁰ A primeira letra representa a inicial do nome da professora observada e a segunda representa o Clubinho que ela participou. **T** se refere ao Clubinho de Terça e **S** ao de Sexta.

De acordo com o projeto pedagógico do curso de Letras da FFLCH - USP, o curso de Letras “caracteriza-se por estabelecer uma reflexão crítica voltada para os fenômenos da linguagem em todas as suas manifestações”.³¹ O aluno tem a possibilidade de escolher o direcionamento de sua aprendizagem entre diversos campos profissionais e acadêmicos. Nesse esquema de ensino, aquele que deseja atuar como docente no nível fundamental ou médio precisa cursar disciplinas específicas de Licenciatura. É nessas disciplinas pedagógicas que o professor em formação irá se capacitar para a atuação docente. Porém, espera-se, que o aluno consiga transpor para a atuação docente o conhecimento teórico adquirido nas demais disciplinas do curso de Letras. Essa possibilidade de transpor o conhecimento adquirido apareceu em alguns trechos das entrevistas.

O curso de fonologia foi bom para observar como a minha produção era, como poderia melhorá-la e como poderia ajudar os alunos. Exercícios que a professora passava eu via que poderia usar em sala de aula, a comunicação escrita também (CS, entrevista realizada em 05 de novembro de 2010).

[As disciplinas de letras] não me ajudaram muito [na prática docente], obviamente você tem que ter teoria, acho que o que me ajudou mais foram a de fonética, fonologia, as de literatura não me ajudaram muito, levo pouco do conteúdo para os meus alunos, produção escrita também, hoje em dia eu trabalho com portfólio com meus alunos³², eu pedi para eles escreverem uma auto-biografia, esse é o trabalho do semestre, são etapas que eu aprendi nas aulas de graduação e consigo levar para as aulas mas não é muito. (IS, entrevista realizada em 09 de novembro de 2010).

Com os meus alunos³³, mais velhos de 10 anos para frente eu consigo lembrar das coisas que aprendi [no bacharelado], da sintaxe, semântica da língua. (GT, entrevista realizada em 30 de novembro de 2010)

A maioria das professoras entrevistadas estava em seu último semestre de Licenciatura 34, habilitação em inglês. Seus relatos apontam que as disciplinas da

³¹ Essa citação encontra-se no sítio da Faculdade de Filosofia Letras e Ciência da USP – FFLCH – USP - <http://www.graduacao.fflch.usp.br/node/14> - último acesso em agosto de 2011.

³² Os alunos aqui mencionados não são os do Clubinho, mas sim da atuação profissional dessa professora.

³³ Os alunos aqui mencionados não são os do Clubinho, mas sim da atuação profissional dessa professora.

³⁴ Na licenciatura em Letras da USP, os alunos que se habilitam em Língua Inglesa devem fazer as disciplinas básicas do curso de Licenciatura: Introdução aos Estudos da Educação, Política e

Licenciatura oferecem noções mais aprofundadas sobre questões relacionadas à educação, à escola e ao ser professor, questões que, possivelmente, colaboram para a atuação docente e para a constituição da competência teórica e profissional. Lembrando que, segundo Almeida Filho, a competência profissional é aquela que capacita o professor a “conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21).

[A disciplina Didática colaborou] em como pensar o papel do professor, ver como as coisas acontecem na escola, uma conscientização e um olhar crítico para esta parte, a organização da escola. (CS, entrevista realizada em 05 de novembro de 2010).

[...] psicologia eu gostei um pouco me fez refletir sobre o trabalho, sobre a postura do professor, o ambiente de sala de aula e escolar como ele é criado. (GT, entrevista realizada em 30 de novembro de 2010).

[...] didática me ajudou bastante, metodologia do inglês também, tem tido discussões muito pertinentes, psicologia da educação trabalhei com Piaget, Vigostsky, para trabalhar com criança abre a mente, funciona muito. (IS, entrevista realizada em 09 de novembro de 2010).

Estou fazendo uma matéria de psicologia da educação que estamos problematizando sobre o ensino para os alunos e acaba influenciando na hora que eu vou trabalhar com as crianças a disciplina é uma coisa complicada, porque você não quer ser tirano nem os deixar fazerem tudo, é o que mais eu tenho dificuldade (a disciplina das crianças), porque acaba prejudicando o ritmo da aula, dificulta achar o equilíbrio (CS, entrevista realizada em 05 de novembro de 2010).

Porém, conforme expressa uma das entrevistadas, ainda falta, tanto no curso de Licenciatura em Letras como no Bacharelado, mais conteúdo relacionado ao ensino de crianças das séries iniciais do Fundamental. Conteúdo que fomentasse, talvez, a competência teórica e profissional para a atuação com o ensino de línguas estrangeiras a esse segmento.

[...] acho que a faculdade ainda tá muito voltada para o mundo adolescente, ensino fundamental 2 e médio, mas com criança de 10, 8 anos nós ainda sentimos falta de um suporte, de aulas, de uma matéria específica para isso, porque a criança tem um mundo muito diferente disso. (FT, entrevista realizada em 09 de novembro de 2010).

Como foi dito anteriormente, tem havido um aumento progressivo de escolas, públicas e privadas, que ensinam o idioma inglês a crianças das séries iniciais do Fundamental. Uma questão que aparece é que se o curso de licenciatura não consegue abarcar essa formação, como esses profissionais serão formados?

3.9 A disciplina Metodologia de Inglês

As professoras estagiárias estavam cursando o segundo semestre da Disciplina Metodologia de Inglês³⁵, cujos objetivos gerais são o de:

- Desenvolver a competência profissional por meio da implementação, reflexão e avaliação de curso de língua inglesa (nível básico) desenvolvido pelos próprios alunos e,
- Possibilitar a compreensão das dimensões formativa e cultural associadas ao ensino de língua inglesa no currículo da Educação Básica.³⁶

Segundo relato de algumas das entrevistadas, essa disciplina oferece a possibilidade de aprender de forma crítica as abordagens de ensino relacionadas à aprendizagem de língua estrangeira, além de fomentar uma relação entre a teoria aprendida e a prática docente.

Metodologia do inglês foi muito boa, porque eu já trabalhava na área e no primeiro semestre a gente tem muita teoria e isso me ajudou a ter um panorama de como a gente ensina, que é muito diferente de como as pessoas aprendiam língua há 30 anos atrás e saber o que combina com a sua postura como educador, se você trabalha com uma metodologia que você não acredita, não adianta. Eu acho que ela funciona nos mais variados casos, porque uma metodologia com tradução ajuda quem tem dificuldade, com aspecto de subjetividade, tem aluno que tem dificuldade em imaginar e fazer relação e com tradução nesse caso é mais prático, ele aprende com mais facilidade, você tem que acreditar mesmo. (TT, entrevista realizada em 16 de novembro de 2010).

[A disciplina Metodologia de Inglês] É bem geral, você aprende métodos, *approach*, os diferentes tipos de ensino de língua, as aulas foram muito úteis, que eu vejo em sala de aula e sei pensar sobre isso. (GT, entrevista realizada em 30 de novembro de 2010).

³⁵ Para mais informações a respeito dos objetivos da disciplina Metodologia de Inglês ver nota de número 11 que se encontra no capítulo **3.3 O Clubinho de Inglês**.

³⁶ Disponível no Programa da Disciplina EDM0410 - Metodologia do Ensino de Inglês II em <http://sistemas2.usp.br>, ultimo acesso em fevereiro de 2011.

[A disciplina Metodologia de Inglês] ajuda porque tem muitos momentos em aula que a gente troca experiências com outros grupos, outros estágios, eles comentam sobre seu trabalho, seus resultados e questionamentos, tem uma troca muito intensa durante o curso e uma bibliografia enorme sobre o fenômeno de ensinar outra língua que é interessante, o principal é a troca. (LS, entrevista realizada em 10 de novembro de 2010).

[A disciplina Metodologia de Inglês] me ajudou bastante, porque as discussões que tivemos em aula, com os trabalhos de estágio, por exemplo, começamos a discutir a importância da rotina em sala de aula, como funciona principalmente com as crianças, motivação, formas de acesso, dá um direcionamento bem bacana para o professor, mas você tem que ler os textos, participar das aulas. (IS, entrevista realizada em 09 de novembro de 2010).

É possível dizer que a participação das aulas de Metodologia de Ensino de Inglês, o conhecimento teórico adquirido nessas aulas, a troca de conhecimento e experiência entre os professores nas aulas e na atuação no estágio e o contato direto com a professora responsável colaboram para uma formação baseada em uma prática reflexiva, tal como proposta por Wallace (WALLACE, 1991 apud RODRIGUES, 2005) e, também, fomentam a constituição das competências que Almeida Filho (ALMEIDA FILHO 1993, 2000, 2005) denomina de teórica, aplicada e profissional.

3.10 A atuação das professoras estagiárias no Clubinho

Como foi dito anteriormente, o Clubinho de Inglês³⁷ surgiu devido à necessidade emergente de abarcar a formação de professores, do curso de Licenciatura em Letras da FEUSP – habilitação em inglês, interessados em atuar com o ensino de inglês a crianças das séries iniciais do EF. Ele é um espaço que oferece a opção aos professores que estão cursando a disciplina Metodologia de inglês e que desejam atuar nessa área de realizar o estágio de regência obrigatório que essa disciplina exige. Para esse estágio, as professoras em formação devem elaborar e implementar suas propostas de estágio, com base na metodologia de trabalhos com projetos, com a orientação da docente responsável pela disciplina Metodologia de Inglês. Os professores estagiários relatam que esse processo de

³⁷ Para mais informações a respeito do Clubinho de Inglês retorne ao capítulo **3.3 O Clubinho de Inglês** ou ao capítulo **3.4 O Clubinho e o Modelo reflexivo de formação** que se encontra nesse documento.

elaboração, implementação e orientação da professora responsável colabora para a formação docente na área desejada.

Essa coisa de a gente ter que preparar o curso, criamos tudo, isso é um desafio, muito legal e tudo o que envolve preparar um curso. Trabalhar com crianças nessa faixa etária, ajuda a desenvolver. (CS, entrevista realizada em 05 de novembro de 2010).

[...] experimentar montar um curso, aplicar, repensá-lo e redesenhá-lo junto com a professora é um privilégio, pois ela pode ir apontando coisas, ajudando a melhorar (LS, entrevista realizada em 10 de novembro de 2010)

As professoras expressam que o trabalho com crianças é muito diferente daquele desenvolvido com o adulto. É outra forma de pensar a relação de ensino-aprendizagem, demandando também outras habilidades e competências de quem deseja atuar com esse segmento.

[...] é muito mais lúdico quando é menor, é muito mais corpo, mais físico, abaixar, levantar, fazer tudo com eles. (GT, entrevista realizada em 30 de novembro de 2010).

[a criança] não para, ela quer sempre uma coisa diferente, [os alunos] eles gostam de jogo, eles tem que gastar energia, eles não gostam de ficar só escutando você falar, adulto não, quanto mais você fala melhor, ele tá absorvendo, ele acha que aquilo sim esta passando conteúdo, se você passa um jogo para um adulto ele acha legal, mas pergunta: onde está o conteúdo? a criança vê conteúdo no jogo mais do que se você estiver falando, só falar é muito chato para a criança, ela gosta de interagir, ver figuras recortar, da atividade pratica, é ter conteúdo teórico para trazer para a prática, se vou ensinar frutas, eu preciso mostrar a fruta, ele mostra interesse se você praticar, mas se você fala, isso é uma *apple*, agora desenha, fica muito sem sentido para a criança, eles gostam de colocar na prática e a principal característica neste caso é trazer para o lado lúdico, ter um jogo, atividade com música, sentir pegar. (FT, entrevista realizada em 09 de novembro de 2010).

[o trabalho] com a criança é mais intuitivo, é mais físico, tem o trabalho de linguagem corporal que é mais ativo, eles tem um repertório menor de palavras. A grande diferença é o body language com os pequenos, eu fiquei assustada quando eles vêm te abraçar te beijar eu não sabia muito como reagir, sentam no seu colo, agora já estou mais acostumada, eles são mais carinhosos, mais intuitivos. (LS, entrevista realizada em 10 de novembro de 2010).

A dificuldade de trabalhar com criança é falar a mesma língua que elas, a imaginação é bem maior, é difícil controlar as vontades, a educação de regras é difícil e eles são questionadores e eles não aceitam, vão testando o

limite, é diferente com adulto que já é rodado nesse sentido, você tem que ser consistente na sua regra, não pode variar entre as aulas, você tem que ter certeza do que você quer fazer com eles, a musica ajuda, fazer atividades com rotina é muito importante, eu aprendi isso no Clubinho. (TT, entrevista realizada em 16 de novembro de 2010).

Das seis professoras–estagiárias observadas, somente três haviam atuado com o ensino de crianças e dessas três, apenas duas estavam trabalhando com esse segmento no período da pesquisa. Diversos trechos revelam que a atuação com crianças foi um dos grandes desafios, principalmente para aquelas professoras que nunca haviam trabalhado com crianças dessa idade. Abaixo segue relato de três docentes que tinham de 1 a 5 anos de experiência com o ensino de inglês para pré-adolescentes, adolescentes, jovens ou adultos, mas nunca haviam atuado com o ensino de crianças das séries iniciais do EF.

[...] Tivemos dificuldades no começo eu estava insegura porque nunca tinha trabalhado com crianças (IS, entrevista realizada em 09 de novembro de 2010).

[...] como eu nunca trabalhei com crianças, foi super difícil, primeiro para que eu tivesse a atenção delas, pra sentir segurança em passar algum tipo de atividade, pode ate ver que nas primeiras aulas, a GT que tem experiência com crianças coordenava mais e depois a TT e eu ficava auxiliando elas, porque eu não sentia segurança alguma em passar atividades pra elas. (FT, entrevista realizada em 09 de novembro de 2010).

Os alunos eram mais novos 8, 9 anos, e eu nunca tinha trabalhado com essa idade, foi desafiador. (LS, entrevista realizada em 10 de novembro de 2010).

O contato direto com a professora responsável, a troca de experiência entre os professores e a necessidade de um trabalho colaborativo organizado e coeso apareceu, em algumas das entrevistas, como um fator importante para o processo de aprendizagem e/ou a superação das dificuldades enfrentadas.

No começo eu acho que o grupo não estava muito coeso, porque a gente não estava conseguindo se organizar para preparar as aulas, a gente estava um pouco perdida, aí nós demonstramos essa insegurança para as crianças e depois elas se engajaram no projeto, tivemos ajuda da professora [responsável pela disciplina], formas de organizar as aulas, o trabalho em grupo nesse caso foi essencial, porque se a gente não se junta, se cada uma for por um lado, vira uma bagunça em sala de aula, não tem consistência, a gente não consegue passar o que a gente quer passar. (IS, entrevista realizada em 09 de novembro de 2010).

[nos encontros com a professora responsável] a gente discute sobre a questão da disciplina em sala de aula, conversa sobre as dificuldades, a professora vai ajudando a gente. (CS, entrevista realizada em 05 de novembro de 2010).

Essas trocas e dúvidas entre como agir, se devo falar mais em português ou em inglês, tem me ajudado a lidar com essas questões. (CS, entrevista realizada em 05 de novembro de 2010).

Além disso, a possibilidade de aprender com o outro e a observação da atuação das professoras-estagiárias, que já haviam trabalhado com crianças ou com mais experiência no ensino de línguas, também apareceu como um fator que colabora para a construção da prática docente em uma experiência de estágio.

Foi muito importante esse processo de ver como elas [as outras professoras estagiárias] faziam, nessas últimas aulas eu comecei a falar mais, a ter mais interação com eles [os alunos], eu era só uma auxiliar, eles me viam só como auxiliar, depois tive mais segurança pra passar uma atividade, pra chamar a atenção deles, até mesmo comentar uma atividade que as meninas tinham feito com eles, foi muito importante [o trabalho em conjunto com as outras professoras]. Nos primeiros dias é só observar para criar coragem e dar segurança pra trabalhar com eles. (FT, entrevista realizada em 09 de novembro de 2010).

[o trabalho com as outras professoras] foi fantástico, foi desafiador, a CS já dá aula, já tem suas táticas, aprendi muito, com o silêncio da IS, com a praticidade da CS, aprendi a relação do protagonismo, cada professora tem um protagonismo em uma aula (LS, entrevista realizada em 10 de novembro de 2010).

3.11 Mapeando habilidades e competências - Clubinho de Língua Inglesa

Por meio do mapeamento e análise das dificuldades enfrentadas pelos professores em formação na experiência de estágio realizado no Clubinho de Língua Inglesa FEUSP-EAFEUSP (Faculdade de Educação da USP e Escola de Aplicação da FEUSP), buscou-se identificar algumas das habilidades e competências que permeiam o trabalho com esse segmento.

3.11.1 Problema enfrentado – Não deu tempo de realizar todas as atividades ou Não sei o que fazer com o tempo que sobrou!

➤ *Mudanças e permanência na execução de um projeto*

Com as observações realizadas verificou-se que era complexo prever o tempo de duração de uma atividade, era comum que ela tivesse duração mais curta ou mais longa do programado pelas professoras. Algumas variáveis que influenciaram esse tempo foram: a falta de alguns alunos, indisciplina, problemas com os equipamentos, falta de interesse ou motivação dos alunos e até mesmo o estado de espírito da turma no dia. As professoras estagiárias lidavam com essas inconstâncias da prática pedagógica, adaptando o planejamento quando necessário, mas sem perder de vista o objetivo de sua aula, ou de seu projeto.

Na primeira aula do Clubinho de Terça³⁸, no dia 14 de setembro de 2010, por exemplo, de seis atividades previstas, apenas duas foram executadas. Essas modificações tiveram de ser realizadas, pois apenas uma aluna compareceu à aula. Já na aula do dia 21 de setembro de 2010, as professoras adicionaram uma atividade que foi adaptada no momento da prática pedagógica proporcionando uma melhor vivência do conteúdo que estava sendo trabalhado. Na aula do dia 28 de setembro, a sequência das atividades do plano de aula também foi modificada, pois a turma estava um pouco sonolenta, dessa forma elas iniciaram a aula com uma atividade que exigia mais movimento ao invés de começar com o jogo da memória que estava programado. Esses são apenas alguns exemplos, já que em praticamente toda a execução do projeto do Clubinho de Terça, observou-se mudanças no plano de aula³⁹.

O mesmo ocorreu ao Clubinho de Sexta⁴⁰. Observou-se que durante a execução do projeto, algumas atividades demoraram mais do que estava previsto no

³⁸ Nesse relatório, o Clubinho, que trabalhou com a exploração dos cinco sentidos, é frequentemente denominado de Clubinho de Terça, pois suas aulas eram ministradas nesse dia da semana. Em anexo encontra-se descrito os objetivos gerais de seu Projeto, além também do planejamento da aula 1. (ANEXO 2 e 3).

³⁹ Na maioria das aulas observadas, a pesquisadora teve acesso ao plano de aula que havia sido elaborado pelas professoras estagiárias. Assim foi possível comparar o que estava previsto no plano de aula e as observações realizadas.

⁴⁰ Nesse relatório, o Clubinho, que trabalhou com a construção de uma musical, é frequentemente denominado de Clubinho de Sexta, pois suas aulas eram ministradas nesse dia da semana. Em anexo encontra-se descrito os objetivos gerais de seu Projeto (ANEXO 2).

planejamento, sendo necessário descartar e/ou modificar uma ou outra atividade descrita nos planos de aulas. Isso aconteceu com certa frequência, acarretando em mudanças nos objetivos gerais do projeto (inicialmente estava prevista a aprendizagem de três músicas, porém só houve tempo de trabalhar com duas delas).

Aparentemente, as modificações realizadas no plano de aula ou em alguns aspectos do projeto não é um problema, mas parte das mudanças e permanência que a implementação de um projeto acarreta. Assim o mais importante é ter clareza dos objetivos de seu projeto para saber equilibrar ou identificar o que permanece ou muda.

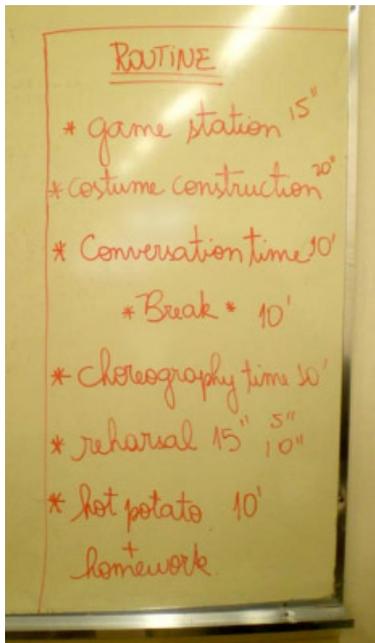
A. Indicação das atividades do dia e criação de uma rotina

Apesar de o mais importante seja ter clareza dos objetivos de seu projeto, existem algumas técnicas que podem colaborar para o desenvolvimento da aula, otimizando o seu ritmo e o gerenciamento do tempo, como por exemplos o esclarecimento aos alunos das atividades que serão realizadas no dia e a definição de uma rotina. Escrever a atividade do dia na lousa pode ajudar a amenizar a ansiedade dos alunos sobre o que lhes espera. Essa estratégia foi utilizada desde o início pelas professoras do Clubinho de Terça e passou a ser usada também pelas professoras do Clubinho de Sexta após sentirem dificuldade de ritmar a turma. Além do esclarecimento do que irá ocorrer no dia, a definição de uma rotina com atividades que se repetem no decorrer do curso também colabora para a realização do plano de aula. Assim, já na segunda aula do Clubinho de Sexta, criou-se o hábito de escrever a rotina do dia, na qual algumas atividades estavam quase sempre presentes, tais como o *game station* (estação de jogos), *conversation/talking time* (roda de conversa), *rehearsal* (ensaio do musical), *hot potatoes* (jogo 'batata quente' com as palavras aprendidas no dia) e *homework* (tarefa de casa). Após algumas aulas, notou-se que a definição da rotina ajudou a diminuir a ansiedade dos alunos e o tempo gasto entre as trocas das atividades, pois os alunos já sabiam o funcionamento da aula e de algumas das atividades propostas. Abaixo seguem exemplos de anotações em lousa branca da rotina do dia feitas pelas professoras do Clubinho de Sexta.

Lousa da aula do dia 08 de outubro de 2010

ROUTINE

- *Game Satation 15'
- *Costume construction 20'
- *Conversation Time 10'
- *Break 10'
- *Choreography
- *Rehearsal 15'
- *Hot potato + Homework 10'

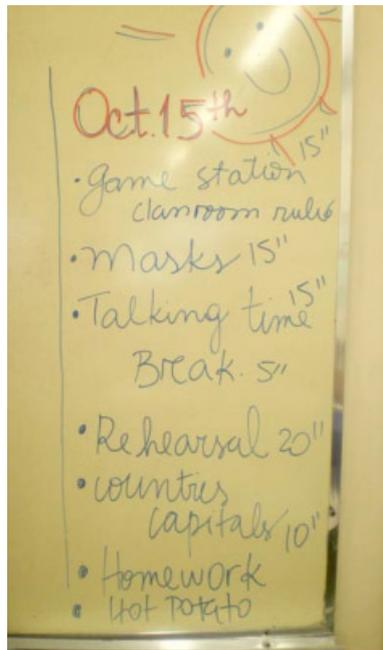


Lousa da aula do dia 15 de outubro de 2010

- *Game Station 15'

Classroom rules

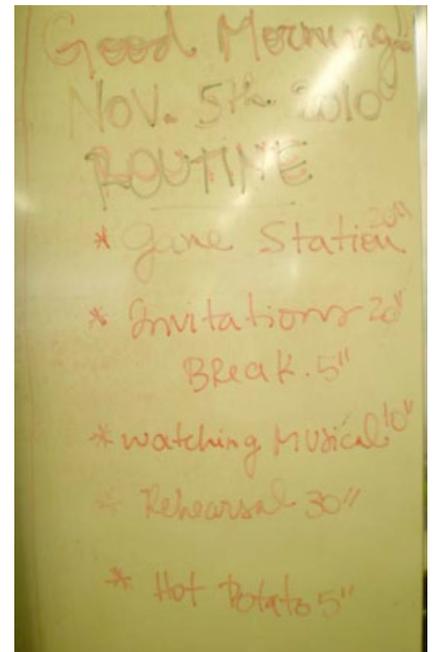
- *Masks 20'
- *Talking Time 10'
- *Break 5'
- *Rehearsal 15'
- *Countries e Capitals 15'
- * Homework
- * Hot potato



Lousa da aula do dia 5 de novembro de 2010

ROUTINE

- *Game Satation 20'
- *Invitation 20'
- *Break 10'
- *Watching Musical 10'
- *Rehearsal 30'
- *Hot potato 5'



3.11.2 Problema enfrentado – Não sei como lidar com a diferença de tempo de aprendizagem da criança!

- O espaço de negociação nos tempos de aprendizagem.

Um dos desafios enfrentados pelas professoras era manter o que estava no planejamento e respeitar o tempo da turma. Se o tempo das atividades é pré-definido pelo professor, sem flexibilidade de mudança na sua aplicação, as crianças podem não finalizar o que havia sido proposto nas atividades. O professor que não negocia o tempo, muito provavelmente, não está preocupado com as necessidades ou aprendizagem dos alunos, mas apenas na realização de sua aula. No entanto, se o professor não define tempo algum, tem-se o risco de as crianças protelarem a tarefa. As professoras-estagiárias sempre tentavam encontrar um equilíbrio entre o

respeito ao tempo da turma e o plano de aula. Uma das formas que elas encontraram para lidar com isso, quando o tempo de duração de uma atividade extrapolava o programado, era deixar os alunos terminarem a atividade na aula seguinte, isso quando a atividade não era essencial para a continuação do plano de aula do dia. Observou-se também que o tempo da turma era muito variável, algumas crianças terminavam muito mais rápido que outras. Dessa forma, além de deixar o aluno terminar na aula seguinte, outras estratégias utilizadas pelas professoras foram:

- o oferecimento de atividades extras aos alunos que terminavam primeiro,
- o fomento à cooperação, encaminhando os alunos que terminavam mais cedo a ajudar os colegas,
- a utilização de sequências de atividades nas quais cada criança terminava uma atividade e passava para outra, conforme seu interesse ou necessidade de tempo.

➤ *Alunos que chegam atrasados*

Durante as observações das práticas pedagógicas, foi verificado que a entrada de alunos atrasados no meio das primeiras atividades dificultava a fluência da aula e a não participação do aluno na primeira atividade poderia prejudicar o seu entendimento e a dinâmica da aula nas atividades subsequentes. A forma encontrada pelas professoras para superar esse problema foi a criação de um circuito com estações de atividades variadas que poderiam estar ou não relacionadas ao tema da aula, mas que não eram requisitos para o entendimento das atividades subsequentes. Dessa forma a sua não realização não atrapalharia a dinâmica da aula do dia ou do Projeto. Esse circuito era denominado de *Game Station*, e passou a figurar, na rotina da turma, como a primeira atividade das aulas.

Abaixo temos fotos de três estações montadas para o *Game Station* pelas professoras do Clubinho de Sexta na 4^o aula do módulo, dia 08 de outubro de 2010.



Estação 1 – Jogo UNO



Estação 2 – Pintando o rainbow



Estação 3 – Leitura

Na foto seguinte vemos duas das estações de atividades sendo usadas pelas crianças. Ao fundo, a de leitura e à frente, a de desenho (Pintando o *rainbow*).



O *Game Station* era sempre realizado no início da aula, e o tempo gasto nessa dinâmica era em torno de 15 a 25 minutos, possibilitando que as crianças ficassem aproximadamente 5 minutos em cada estação de atividade. O número de crianças por estação variava de 1 a 5 alunos. Ao entrarem na sala, os alunos podiam escolher a estação que desejavam, caso ainda houvesse espaço na mesma. Com certa frequência, o tempo do grupo em cada estação e o momento da troca era determinado pelas professoras, fazendo com que todos os alunos presentes participassem de todo o circuito. No entanto, em algumas aulas, o tempo em cada estação e as trocas realizadas eram deixados à escolha dos alunos e, apesar do incentivo das professoras para que as trocas fossem realizadas, os alunos podiam

escolher ficar o tempo todo em uma única estação. Essa opção foi utilizada para possibilitar a alguns alunos finalizar atividades pendentes das aulas anteriores.

Na maioria das vezes, após realização do *Game Station*, todas as crianças já estavam na sala, facilitando a dinâmica das atividades planejadas para o dia. Além disso, o constante movimento que as trocas demandavam, a interação entre as crianças e a interação entre as crianças e as professoras criavam um clima positivo em aula, que também facilitava a realização das atividades subsequentes.

3.11.3 Problema enfrentado – Meus alunos não entendem quando eu falo em inglês e não estão usando o idioma nas atividades!

➤ *Como usar a língua alvo na sala de aula?*

A. Os comandos em inglês.

O idioma inglês foi usado em todas as dinâmicas desde as primeiras aulas. Observou-se que em muitos momentos a fala era realizada integralmente em inglês. Nas primeiras aulas, algumas crianças reclamaram do uso constante do idioma pelas professoras. Era comum as crianças dizerem: “Professora não estou entendendo! Fala em português, vai!” Porém, devido à persistência das professoras e o suporte oferecido ao usar o idioma, verificou-se que no decorrer do semestre a atitude dessas crianças mudou.

Para ajudar na compreensão, as professoras usavam frases simples, repetidas vezes, falando devagar e utilizando muito de sua linguagem corporal ou também mímica, onomatopeias, além de desenhos e objetos reais. Apesar de ser frequente, principalmente nas primeiras aulas, verificou-se que as professoras tentavam, sempre que possível, evitar a tradução das explicações das atividades para o Português.

Outra técnica utilizada com certa frequência, por algumas das professoras, era a mistura dos dois idiomas em uma mesma frase. Na aula do dia 05 de outubro de 2010, que teve a leitura do livro *Polar Bear, Polar Bear, What do you hear?* de Eric Carle, por exemplo, a professora GT, utilizou-se desta técnica. Abaixo segue pequeno trecho transcrito desta leitura.

Professora GT: Peacock, peacock, what do you hear? I hear a walrus bellowing in my ear. Walrus

Criança: água?

Professora GT: Parece water, but it is not water. It is walrus. It has big teeth [mostrando seus dentes para indicar a imagem de big teeth.]

Criança: um porco com ..

Professora GT: No, it is not a pig. It lives in the sea, in the sea.

Criança: fish

Professora GT: No, it is not a fish. [professora mostra a imagem da morsa que tem no livro]

Criança 1: ahh foca

GT: Yes, *it is like* a foca. *It's a walrus.* A morsa.

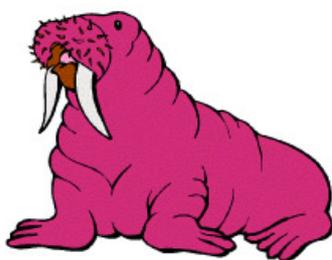


Imagem da morsa retirada do livro *Polar Bear, Polar Bear, What do you hear?* de Eric Carle

Na aula do dia 22 de outubro de 2010 do Clubinho de Sexta, a professora CS também usou dessa técnica. Nessa aula a professora CS falou as crianças: - Agora é hora de nosso *rehearsal!* *Right* e as crianças imediatamente começam a cantar a música para o ensaio.

Os comandos mais simples eram, comumente, dados no Modo Imperativo, tais como: Next, Go, Let's go, Get your card, Turn your card, Say it in English, Find the card, Sit here, Come here, Come back, Pay attention, Paint the dog, Circle the fruit, Wait etc. Quando as crianças não entendiam o que deveriam fazer, normalmente se apoiavam nos movimentos da professora ou copiavam o que seus colegas, que haviam entendido os comandos, estavam fazendo. Verificou-se que os elogios e as confirmações dadas pelas professoras nesses momentos além de ajudar as crianças a saberem que estavam certas e se sentirem mais seguras, também ajudavam os colegas que estavam copiando a ação, pois assim identificavam quem estava fazendo certo. Esses elogios e confirmações eram sempre dados em inglês, Very Goog, That is it, Good, Well Done, Ok, Perfect, Right etc e acompanhados de expressão facial positiva das professoras e gestos (o dedo polegar, às vezes, era

usado). Em alguns casos, os alunos pediam para que as professoras explicassem novamente em português ou pediam explicação a uma de seus colegas.

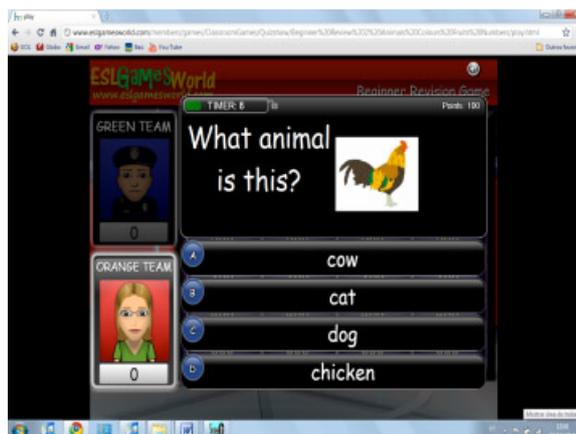
Ambos os Clubinho usaram as técnicas acima mencionadas, com maior ou menor frequência. No entanto, de forma geral, foi possível observar que as professoras do Clubinho de Sexta falavam mais em português durante as aulas do que as do Clubinho de Terça, principalmente quando o foco estava no controle disciplinar, nas trocas entre as atividades ou nas explicações sobre algumas das atividades.

B. Suportes ao idioma falado - ferramentas visuais e audiovisuais.

As professoras estagiárias fizeram uso de diversos recursos que davam suporte ao uso do idioma falado. A sala onde os Clubinhos foram realizados possibilita o uso de diversos recursos visuais e audiovisuais, pois há uma lousa branca, um computador com acesso à internet conectado a um projetor digital, além de uma pequena biblioteca de livros didáticos e paradidáticos e um armário com jogos e materiais criados pelos professores estagiários dos semestres anteriores. Abaixo estão alguns exemplos observados de uso de recursos visuais e audiovisuais pelas professoras estagiárias.

B.1 Uso de Jogos e vídeos da Internet e apresentações em Power Point por meio do Projetor Digital.

Na primeira aula do Clubinho de Sexta, por exemplo, as professoras puderam, por meio de um jogo – *Quiz* - de computador apresentado no Projetor Digital, avaliar o conhecimento das crianças em relação ao vocabulário relacionado com *animals*, *fruit*, *colours and numbers*. Esse jogo também possibilitou revisar e ensinar esse conteúdo. A imagem ao lado é um recorte desse jogo.



Fonte: <http://www.eslgamesworld.com> (último acesso - agosto de 2011).

As imagens seguintes mostram as professoras do Clubinho de Terça, na aula do dia 9 de novembro de 2010, passando o vídeo *Classroom Objects 1* e um recorte de um trecho desse vídeo.



Fonte: <http://pumpkin.com/> (último acesso - agosto de 2011)

Nessa aula, as professoras pediram aos alunos que encontrassem os objetos que eles estavam vendo no vídeo. Diversos dos objetos presentes no vídeo foram separados pelas professoras e colocados na mesa da sala de aula.

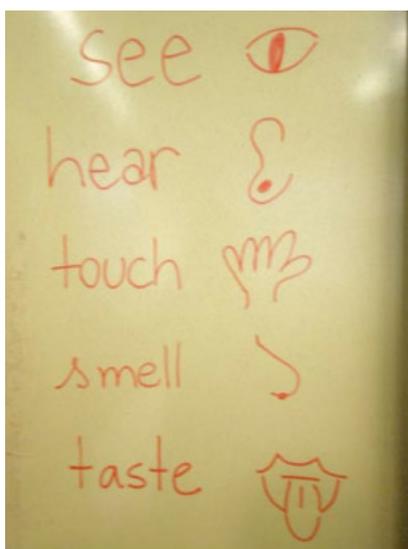
Abaixo tem-se a apresentação em *Power Point* da letra da música *Rap of the animals*⁴¹ criada pelas professoras do Clubinho de Sexta sendo assistidas pelas crianças na aula do dia 22 de outubro de 2010. As professoras utilizavam-se de sua voz para ensinar a melodia da música. Essa apresentação foi repetida em algumas outras aulas durante os ensaios realizados.

⁴¹ Cf. anexo 5 com a letra da música *Rap of the animals* elaborada pelas professoras estagiárias do Clubinho de Sexta.



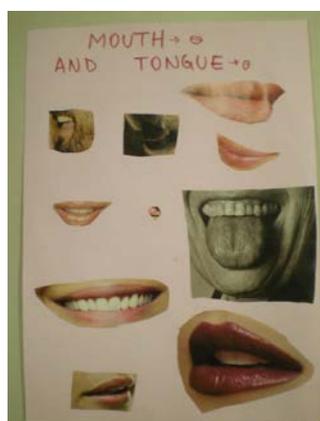
B.2 Lousa branca

A lousa branca foi bastante utilizada pelas professoras do Clubinho de Terça. Na aula do dia 05 de outubro de 2010 a professora TT escreveu e desenhou os cinco sentidos (see, hear, touch, smell, taste) na lousa como parte da explicação de umas das atividades que as crianças iriam realizar.



B.3 Uso de figuras e flashcards

O Clubinho de Terça trabalhou muito com atividades nas quais as crianças tinham que recortar figuras de revistas relacionadas ao tema que estava sendo trabalhado. Esse material, criado pelos alunos, era depois usado nas dinâmicas de aula e dava suporte ao que estava sendo ensinado. Abaixo alguns dos recortes construídos.





As professoras de ambos os Clubinhos utilizavam-se, com certa frequência, de cartas de imagens (*flashcards*) em dinâmicas nas quais se desejava trabalhar com a associação entre fala e a imagem. Esse material foi muito utilizado também em jogos de cartas.

Abaixo segue a foto das cartas de imagem elaboradas pelas professoras do Clubinho de Sexta para ensinar e revisar os nomes dos animais presentes na música *Rap of the animals*. Essas cartas de figuras eram, normalmente, utilizadas em atividades de jogo de memória.



As cartas de imagem abaixo – *flashcards Alphabet Fun from “A to Z”* – foram usadas em uma das dinâmicas da aula do dia 28 de setembro de 2010 do Clubinho de Terça. Nessa aula, as cartas foram colocadas em uma mesa oposta à mesa onde os alunos se encontravam.



As professoras falavam o nome de um sentido (hear, touch, see, smell, taste) e os alunos tinham que correr e achar uma figura que correspondia àquele sentido. Por exemplo, se a professora dissesse, "*Taste!*", as crianças tinham que encontrar uma figura relacionada a esse sentido, como por exemplo, a figura de uma maçã.

B.4 Uso de Realias

O uso de realias estava bastante presente, principalmente no Clubinho de Terça. Em uma das atividades desse Clubinho, por exemplo, as professoras trouxeram diversos objetos, além de comidas para dar a oportunidade às crianças de vivenciar os diferentes sentidos, o olfato, o paladar, a visão, o tato e a audição. O uso de realias tornou a compreensão da língua alvo muito mais acessível, já que as crianças podiam se apoiar naquilo que estavam vendo, tocando, sentindo.

Em outra atividade desse mesmo Clubinho, na aula do dia 9 de novembro de 2010, as professoras usaram como ferramenta de ensino diversos objetos de sala de aula. Nessa dinâmica as professoras pediram ao aluno que encontrasse os objetos espalhados na sala de aula que estavam presentes no vídeo assistido.



Como é possível observar, diversos recursos visuais e audiovisuais foram bastante explorados pelas professoras de ambos os Clubinhos. Verificou-se também

que, muitas vezes, essas ferramentas eram utilizadas concomitantemente. A alta tecnologia, tal como o Projetor Digital, foi bastante empregada, principalmente pelo Clubinho de Sexta que usava esse equipamento para apresentar a letra da música que as crianças tinham que ensaiar. A internet também foi usada por ambos os Clubinhos para a apresentação de alguns vídeos e jogos. Porém, vale ressaltar que grande parte das dinâmicas em aula eram realizadas com o que podemos chamar de recursos de baixa tecnologia. Muitos dos materiais utilizados foram criados pelas professoras a partir de recortes de revistas ou outras fontes. Essas outras fontes eram, normalmente, livros paradidáticos, mas também folhas de atividades, jogos, ou imagens encontradas por meio de busca na internet. A lousa branca foi mais utilizada pelas professoras do Clubinho de Terça. Os livros foram bastante usados por ambos os Clubinhos, seja nas estações de atividades (*Game Stations*) ou em momentos de leitura de histórias.

Todos esses recursos visuais e audiovisuais davam suporte ao idioma falado facilitando a compreensão da língua alvo pelas crianças. Saber ou aprender a utilizar essas ferramentas nas práticas pedagógicas parece fazer parte da atuação docente, principalmente se essa atuação está relacionada ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

➤ *Fomentando a fala dos alunos na língua alvo*

Além da preocupação com a compreensão, as professoras estavam sempre fomentando o uso do inglês pelos alunos. Porém, ao mesmo tempo, elas respeitavam o tempo do aluno, fazendo o possível para não tornar a fala do idioma estrangeiro algo forçado. O intuito era sempre incentivar a fala espontânea da criança.

O uso de '*rephrasing*' que é a repetição em inglês do que a criança diz em português foi uma estratégia bastante empregada. Observou-se que durante quase todas as atividades era comum a fala e repetição em inglês pelas professoras de uma palavra ou um conjunto de palavras conectadas ao contexto das dinâmicas. Essas palavras normalmente eram um número, um substantivo, um verbo ou um adjetivo, às vezes, um substantivo com um adjetivo, um número com um substantivo. Na da aula do Clubinho de Sexta do dia 29 de outubro de 2010, por exemplo, uma das atividades era o jogo de memória com os animais que faziam parte do musical que iria ser apresentado. Enquanto as crianças jogavam, a professora as incentivavam a dizer os nomes dos animais e suas cores em inglês.

Exemplo – Clubinho de Sexta – aula do dia 29 de outubro de 2010.

Aluno: *É uma coruja!*

Professora LS: *It's an owl, an owl.*

Aluno: *Owl.*

Esse é apenas um dos diversos exemplos observados. Em ambos os Clubinhos verificou-se que em todas as dinâmicas realizadas o uso do idioma inglês era incentivado. Além disso, o constante contato com a língua alvo, por meio da fala das professoras que estava presente nos jogos, nas brincadeiras, nas leituras de livros, nos comandos, nos elogios, nos *feedbacks* e também nas músicas e vídeos apresentados, colaborava para uma aprendizagem significativa do idioma e fomentava a fala das crianças na língua alvo. Observou-se que a utilização de músicas cooperou bastante para o processo de aprendizagem da língua estrangeira, já que as crianças aprendiam rapidamente suas letras e, ao aprendê-las, sempre estavam, espontaneamente, tentando cantá-las.

3.11.4 Problema enfrentado – Meus alunos não se envolveram na atividade!

➤ *Dando escolhas aos alunos*

Um dos problemas enfrentados, em algumas aulas dos Clubinhos, foi a resistência de um ou outro aluno em realizar algumas das atividades propostas. No projeto do Clubinho de Sexta, por exemplo, estava prevista a construção de um musical para a apresentação final. Para tal realização, em quase todas as aulas desse Clubinho havia um período da aula destinado ao ensaio da apresentação final, no qual era preciso que as crianças estivessem dispostas a dançar e cantar.

As professoras sempre incentivavam a participação de todos nesses ensaios, respeitando a escolha de alguns alunos em participar ou não das atividades propostas, dando-lhes, quando possível, outras opções. Se uma criança não quisesse cantar ou dançar, por exemplo, poderia só observar, mover a boca, ou usar um instrumento. Essa opção de escolha fazia com que esses alunos se sentissem mais confortáveis. Notou-se que após algumas aulas, ao notarem o envolvimento da maioria de seus colegas e o empenho das professoras, os mais resistentes aos poucos foram cedendo e se envolvendo no projeto. Ao final, todos os alunos participaram da apresentação, cantando e dançando.

➤ *A questão da motivação*

Apesar da dificuldade de realizar tal observação, já que a motivação da criança poderia estar relacionada a fatores internos e externos à sala de aula, foi possível identificar que as atividades que exigiam mais da capacidade criativa, motora e cognitiva das crianças bem como atividades que se desenvolviam a partir de seu conhecimento de mundo eram aquelas com as quais as crianças mais se envolviam.

Na atividade do Clubinho de Terça, do dia 28 de setembro de 2010, 3º aula do módulo, as crianças se envolveram bastante. Nessa prática, ao invés de as professoras dizerem o que as crianças tinham que pintar ou dar um desenho relacionado aos cinco sentidos para elas colorirem, foi pedido que as crianças pintassem o que elas lembravam ao pensar em um dos cinco sentidos que estavam sendo trabalhados, partindo de seu conhecimento de mundo e tornando a aprendizagem das palavras muito mais significativa. Vale ressaltar que antes dessa atividade ser realizada, as crianças já haviam sido estimuladas com diversas dinâmicas que envolveram o trabalho com os cinco sentidos ⁴²

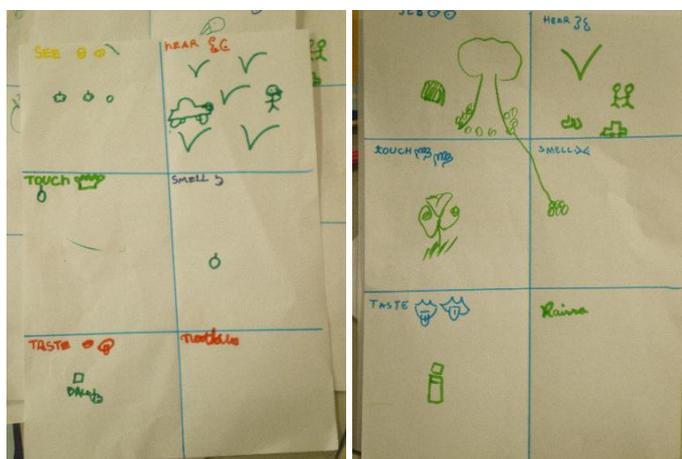


Pintura realizada pelas crianças na aula do dia 28 de setembro de 2010

⁴² Em anexo, encontra-se o plano da 3º aula do Clubinho de Terça realizada no dia 28 de setembro de 2010. (Anexo 3)

Abaixo segue outra atividade realizada na 4ª aula do módulo do Clubinho de Terça no dia 05 de outubro de 2010.⁴³ Nessa aula, as crianças tiveram a oportunidade de fazer uma visita ao jardim. Elas se divertiram muito nessa dinâmica, ouviram passarinhos, pessoas falando ao telefone, pessoas andando, os carros, tocaram nas flores, experimentaram pitanga, sentiram o cheiro de uma fruta desconhecida, comeram balinha, entre outras coisas.

Durante essa visita ao jardim, elas tiveram que fazer desenhos relacionados aos cinco sentidos que estavam vivenciando. Abaixo vemos folhas de anotações de duas crianças.



Essa atividade teve todo o envolvimento das crianças e muita aprendizagem. Além de elas terem aprendido de forma significativa as palavras relacionadas aos cinco sentidos: see, hear, touch, smell e taste, elas também aprenderam diversas palavras relacionadas ao que estavam vivenciando, pois a todo o momento elas queiram saber o nome em inglês daquilo que estavam vendo, tocando e experimentando.

Em ambos os Clubinhos foram observadas diversas dinâmicas nas quais as crianças se envolveram bastante. O trabalho com o movimento corporal, a música, as brincadeiras, a leitura de livros, os jogos, os desenhos, a pintura, a arte, a experimentação dos cinco sentidos ajudaram nesse envolvimento. Além também da entrega e persistência das professoras estagiárias durante a realização dessas atividades e no projeto como um todo.

⁴³ Em anexo, encontra-se o plano, com informações sobre essa aula e anotações detalhadas realizadas durante a observação dessa aula pela pesquisadora de iniciação científica (Anexo 4).

Todos esses fatores colaboraram para o envolvimento das crianças nas aulas e nos projetos observados. Vale lembrar que o Clubinho é um espaço que favorece a realização dessas dinâmicas, já que o projeto de estágio deve ser organizado em torno delas. Além disso, suas aulas são estruturadas sob a forma de módulos de ensino de língua inglesa, na modalidade contraturno, extra-curricular, partindo do princípio de que as crianças não são obrigadas a frequentá-lo. Acredita-se que isso também deve ser um fator que contribui para esse envolvimento.

➤ *Excesso de bagunça na sala de aula – falta de envolvimento dos alunos na atividade?*

O excesso de conversa paralela, o desrespeito à fala do outro, as discussões entre os alunos, o não cumprimento do que as professoras pediam, e as crianças falando simultaneamente, atrapalhavam com frequência o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Além de constantes conversas sobre a importância de respeitar o outro dentro da sala de aula, as professoras utilizaram como estratégia para amenizar esses problemas a criação do cartaz 'Classroom Rules' que indicava cinco regras que as crianças deveriam sempre tentar seguir.

1. *Speak one at the time.* [Fale um de cada vez]
2. *Raise your hand to speak.* [Levante a sua mão para falar]
3. *Leave the classroom with a teacher.* [Deixe a sala, somente com um professor]
4. *Respect friends and teacher.* [Respeite os amigos e professores]
5. *Have fun!* [Se divirtam!]



Cartaz apresentado aos alunos na 5ª aula do Clubinho de Sexta.

Esse cartaz foi apresentado e problematizado aos alunos do Clubinho de Sexta em uma roda de conversa na aula do dia 15 de outubro de 2010. Essa estratégia

colaborou para o desenvolvimento das aulas seguintes, pois sempre que havia problemas relacionados às regras mencionadas no cartaz, as professoras, ou até mesmo um dos alunos, lembrava que a turma deveria respeitar os *Classroom Rules*.



Professora reforçando as regras o Classroom Rules na aula do Clubinho de Sexta, do dia 20 de outubro de 2010.

Notou-se também, nas observações do Clubinho de Sexta, que a disciplina é algo que, muitas vezes, precisa ser construída no decorrer das práticas pedagógicas, sendo necessárias persistência e consistência das professoras nesse processo. O cartaz colaborou para essa construção, porém, mais importante que o cartaz, foram as constantes conversas sobre a necessidade de respeitar certas regras para o convívio harmonioso dentro de sala de aula. Observou-se, porém, que teria sido mais dinâmico e talvez mais eficiente se as regras do cartaz tivessem sido criadas em conjunto com os alunos, partindo de algumas de suas necessidades.

Dessa forma, verificou-se que a construção de um ambiente na qual as crianças entendam a importância de respeitar as regras para um convívio harmonioso é interessante, porém o excesso de bagunça pode estar relacionado a outros fatores, como por exemplo, a falta de envolvimento das crianças nas atividades propostas. Tentar entender os motivos que geram a bagunça e, assim, combater suas causas, talvez seja uma opção de enfrentamento desse problema.

➤ *Tornando o ensino da língua alvo mais significativo às crianças*

Observou-se que, para tornar o ensino do idioma mais significativo às crianças, as professoras sempre tentavam envolver o trabalho com a língua, a arte, o corpo e o lúdico nas práticas pedagógicas. Foi possível observar atividades com música, com jogos e brincadeiras, dança e coreografia, além de atividades de leitura, de

confeção, pintura e desenho. Abaixo informações sobre algumas dessas atividades.

A. Atividades com música

O uso da música nas práticas pedagógicas estava presente em ambos os Clubinhos. A escolha das professoras do Clubinho de Sexta em realizar a construção e apresentação de um musical colaborou para que suas aulas fossem dinâmicas e envolventes aos alunos. Além de as crianças terem que aprender as letras das músicas, algo que lhes parecia desafiador e interessante ao mesmo tempo, havia a coreografia que exigia bastante de seu movimento corporal. Essa união parece ter colaborado no processo de aquisição / aprendizagem da língua alvo, uma vez que as crianças rapidamente aprenderam as músicas propostas.

As professoras do Clubinho de terça, apesar de não ter a música como componente principal de seu Projeto, a utilizaram como uma importante ferramenta de ensino. Em uma das atividades da 4ª aula do módulo, no dia 5 de outubro de 2010, por exemplo, elas trabalharam com a música *I'm a cow* do livro *Songs and Games for Children*, de David Paul⁴⁴. Na 7ª aula, dia 9 de novembro de 2010, o videoclipe da música do Barney, *Twinkle twinkle little star* foi utilizado. Em ambas as dinâmicas, além da aprendizagem da música, as atividades exigiram bastante do trabalho com o movimento corporal.

B. Atividades com jogos e brincadeiras

Observou-se que os jogos e brincadeiras desenvolvidos nas práticas pedagógicas também envolviam muito do trabalho com a língua alvo, o movimento corporal e a interação entre as crianças. As professoras durante essas práticas monitoravam os grupos interagindo com as crianças e fomentando o uso da língua alvo. Em alguns momentos elas também participavam dos jogos e brincadeiras. Abaixo segue lista de alguns dos jogos e brincadeiras presentes nas práticas pedagógicas observadas.

⁴⁴ Cf. Anexo 4 com o plano da 4ª aula do Módulo desse Clubinho com mais explicações sobre a atividade com a música *I'm a cow* do livro *Songs and Games for Children* de David Paul. Lá também são encontradas anotações detalhadas realizadas durante a observação dessa aula, que ocorreu no dia 05 de outubro de 2010.

B.2 Jogos de Cartas - UNO e Jogos de Memória com cartas de imagens

Jogo de memória - *5 senses memory game* – bastante utilizado nas dinâmicas de aula do Clubinho de Terça.



Jogo Uno, muito usado pelo Clubinho de Sexta nas estações de atividades – *Game Station* ⁴⁵.



Jogo de memória elaborado pelas professoras do Clubinho de Sexta para ensinar e revisar os nomes dos animais presentes na música *Rap of the animals*.



⁴⁵ Mais informações sobre as estações de atividades (*Game Station*) são encontradas no subitem > *Alunos que chegam atrasados* que está dentro do item 3.11.1 desse relatório.

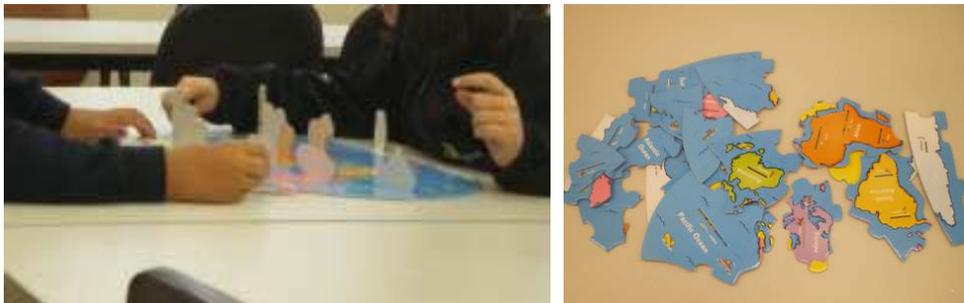
B.3 Jogo de Bingo

Foto das cartelas de bingo criadas pelas crianças em uma das aulas do Clubinho de Terça.



B.4 Jogo de Quebra-cabeça (Jigsaw Puzzle)

Jogo utilizado, com certa frequência, nas estações de atividades - *Game Station* no Clubinho de Sexta.



B.5 Jogos da internet

A imagem abaixo é um recorte de um Jogo de computador que fez parte da dinâmica da primeira aula do Clubinho de Sexta.



C. Atividades de leitura

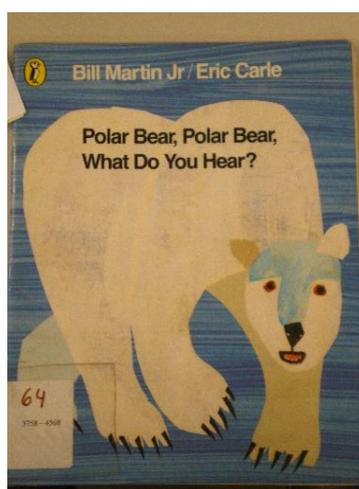
C.1 Leitura de histórias realizada pelas professoras aos alunos

Verificou-se que a leitura de livros de histórias pelas professoras às crianças esteve mais presente nas práticas pedagógicas do Clubinho de Terça. Em uma das leituras, a do livro *Polar Bear, Polar Bear, What do you hear?* de Eric Carle, realizada na 4ª aula do módulo, dia 05 de outubro de 2010, a professora interagiu bastante com as crianças.

Nessa dinâmica a professora GT, inicialmente chamou as crianças para sentarem-se em círculo e, apontando para o livro, perguntou '*What do you see?*'

'Um urso.' as crianças gritaram.

'Yes, a bear, a polar bear.' GT respondeu e disse '*The name of the book is Polar Bear, Polar Bear, What do you hear?*', mostrando seu ouvido para as crianças associarem a palavra *hear* com ouvir.



Durante a leitura desse livro⁴⁶ a professora GT falou o tempo todo em inglês, as crianças respondiam em inglês ou português. Quando elas falavam em português, a docente GT repetia em inglês, utilizando-se da técnica de *rephrasing*. O envolvimento das crianças durante a leitura foi intenso, elas se concentraram e participaram muito, tentando sempre responder as perguntas que a professora GT

⁴⁶ Em anexo encontra-se o restante da transcrição da atividade de leitura. Nessa transcrição é possível observar com mais detalhes a interação entre a professora e os alunos durante essa dinâmica. (Anexo 4)

fazia em relação ao que estava sendo lido, possibilitando uma aprendizagem significativa da língua alvo pelas crianças.

C.2 Leitura livre realizada pelos alunos

As professoras do Clubinho de Sexta, normalmente, estruturavam um espaço de leitura livre nas estações de atividades – *Game Station*.



Os livros separados eram sempre repletos de imagens e relacionados ao tema do mundo dos animais, que estava sendo trabalhado no Projeto. Durante essas atividades de leitura livre, as crianças escolhiam seus livros e o folheavam tentando conectar as imagens a algumas das palavras presentes no livro. Sempre havia uma professora respondendo às perguntas dos alunos sobre como dizer em inglês os nomes de animais e outras palavras que as crianças tinham curiosidade de saber. Como essa atividade fazia parte do *Game Station*, ela era sempre rápida e dinâmica, os alunos ficavam em torno de 5 a 8 minutos na estação de leitura.

D. Atividade de confecção, pintura e desenho.

D.1 Confecção de instrumentos e máscaras

Atividade de confecção de instrumentos musicais e de máscaras, realizada nas aulas do Clubinho de Sexta. Esse material construído foi depois usado nos ensaios do musical e na apresentação final.



Os Jogos e as brincadeiras diversas, a música, a dança, os vídeos, a confecção de instrumentos musicais e máscaras, a leitura de livros, a arte, a pintura e o desenho foram algumas das atividades realizadas por essas professoras durante os Clubinhos que aconteceram no 2º semestre de 2010. Dinâmicas que tornaram o contato com a língua estrangeira uma experiência prazerosa às crianças participantes e que colaboraram para uma aprendizagem significativa da língua alvo.

Saber criar ou encontrar material para essas dinâmicas faz parte prática docente, além também de saber analisar, escolher e adaptar esse conteúdo à forma escolhida de ensino, ao público alvo e ao tema do projeto. No entanto, acima de todo esse conhecimento prático, o mais importante parece ser ter clareza dos objetivos que se deseja com o ensino de uma língua estrangeira. O professor no Clubinho tem a possibilidade de aprender a aplicar essas dinâmicas e também refletir sobre os aspectos que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira.

3.12 Quadro Síntese dos Problemas Enfrentados

O mapeamento e análise das observações realizadas possibilitou a construção pela pesquisadora de um quadro com descrição das ações que evidenciam aprendizagem das professoras-estagiárias, além de saberes aparentemente envolvidos na realização dessas ações. Abaixo segue quadro e depois considerações acerca sua construção.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3
Problema	Ações que evidenciam aprendizagens das professoras (observação direta)	Saberes envolvidos (interpretação da pesquisadora)
<p>Não deu tempo de realizar todas as atividades! ou Não sei o que fazer com o tempo que sobrou!</p>	<p>Criação de uma rotina Indicação aos alunos sobre as atividades do dia.</p>	<p>É normal que haja mudanças no processo de execução de um projeto. O professor precisa ter clareza dos objetivos de seu projeto para assim saber equilibrar ou identificar o que pode permanecer ou mudar.</p>
<p>Não sei como lidar com a diferença de tempo de aprendizagem da criança!</p>	<p>Oferecimento de atividades extras aos alunos que terminam primeiro, Fomento à cooperação, encaminhando os alunos que terminam antes a ajudar os colegas, Utilização de sequencias de atividades nas quais cada criança termina uma atividade e passa para outra conforme sua necessidade de tempo. Oferecimento da possibilidade das crianças terminarem suas atividades na aula seguinte.</p>	<p>A fim de respeitar o tempo de aprendizagem do aluno, é importante que haja espaço de negociação nos tempos de aprendizagem. O professor precisa encontrar um equilíbrio entre o respeito ao tempo da turma, do indivíduo e do plano de aula / Projeto. Saber olhar a crianças e compreender seu processo de aprendizagem.</p>

Problema	Ações que evidenciam aprendizagens das professoras (observação direta)	Saberes envolvidos (interpretação da pesquisadora)
<p>Meus alunos não entendem quando eu falo em inglês e não estão usando o idioma nas atividades!</p>	<p>Utilização de técnicas que dão suporte ao idioma falado, facilitando a compreensão da língua alvo pelas crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Uso de frases simples – Mistura dos idiomas. – Uso de comandos simples, principalmente, no modo imperativo. – Uso da linguagem corporal, de mímica, onomatopeia, além de desenhos e objetos reais. – Emprego de diversos recursos visuais e audiovisuais. <p>Utilização de <i>Rephrasing</i> para fomentar a fala dos alunos.</p>	<p>Conhecimento do idioma. Saber olhar a crianças e compreender seu processo de aprendizagem. Compreensão do processo de aprendizagem de língua estrangeira pela criança. Clareza dos objetivos que se deseja com o ensino de uma língua estrangeira Conhecimento sobre diferentes abordagens de ensino – metodologias de ensino de estrangeiras.</p>
<p>Meus alunos não se envolveram na atividade!</p>	<p>Oferecimento de atividades que partem do interesse do aluno. Oferecimento de atividades que exigem da capacidade criativa, motora e cognitiva das crianças. Oferecimento de outras opções em uma mesma atividade. Conversa e problematização do excesso de bagunça e construção o <i>Classroom Rules</i>. Oferecimento de atividades que envolvem o lúdico.</p>	<p>Os aspectos descritos na seção anterior e mais, Compreensão do que envolve a indisciplina e a motivação da criança Compreensão da importância do lúdico no processo de aprendizagem da criança.</p>

4. Considerações finais

Esse quadro foi construído por meio da observação e análise da forma de como as professoras em formação lidaram com os desafios da prática pedagógica durante o estágio por elas realizado no Clubinho de Língua Inglesa. A primeira coluna do quadro representa o problema que as professoras tiveram que enfrentar, a segunda as ações práticas que elas se utilizaram para esse enfrentamento. Ações que supõem aprendizagem por essas professoras durante esse processo. No entanto, não é possível afirmar que essa aprendizagem tenha ocorrido durante o estágio, uma vez que esse conhecimento pode ter sido adquirido em suas atuações docente anteriores. Seria necessária uma pesquisa longitudinal mais prolongada para averiguar o que elas realmente aprenderam nesse processo.

Na terceira coluna do quadro estão descritos os saberes que a pesquisadora de iniciação supõe estarem envolvidos com as ações tomadas pelas professoras. O tempo de pesquisa não foi suficiente para averiguar se essas suposições são verdadeiras. Para poder realizar tal busca, teria sido necessário um tempo e contato maior com essas professoras, além de um maior rigor nos instrumentos de pesquisa utilizados.

Apesar de não ter sido possível realizar essas averiguações, acredita-se que a construção desse quadro-síntese seja um primeiro passo em direção ao mapeamento de algumas habilidades e competências que permeiam a formação e atuação de professores que desejam trabalhar com o ensino de inglês às crianças.

As ações práticas representadas na coluna 2 não devem ser vistas como receitas a serem seguidas por professores. Caso o professor acredite que essas ações lhe sejam úteis e estejam adequadas a seus princípios de ensino, ainda espera-se que ele analise a pertinência de seu uso e as adapte ou as resigne conforme os objetivos de sua aula e sua própria identidade docente.

Essas ações concretas, relacionadas ao saber fazer, também não devem ser vistas como objetivos a serem alcançados em um curso de formação. Porém tal conhecimento unido aos saberes que se supõe estarem envolvidos nessas ações, que estão representados na coluna 3, pode colaborar para reflexão de alguns dos aspectos inseridos na atuação e formação docente.

Esse trabalho pôde levantar alguns aspectos envolvidos na ação pedagógica de professores em formação e constitui, assim, uma colaboração para a reflexão sobre cursos de formação de professores para a atuação no campo de ensino de língua estrangeiras às crianças.

5. Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. A operação global de ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes. p.17-23, 1993.

_____. Crises, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.B.M. (Orgs.) **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, p.33-47, 2000.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de LE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.de. (Org.) **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005 p.11-28.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A Multiliteracies Pedagogy: A pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London, Routledge, 2000, p.239-248.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud. **Nova Escola**. Brasil, Set, 2000, p. 19-31.

GRAVES, K. A framework of course development processes. In: GRAVES, K. (org.) **Teachers as course developers**. Cambridge, Cambridge University Press. 1996, p. 12-38.

HAMERS, J.; BLANC, M. Dimensions and measurement of bilinguality and bilingualism. In: HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism**. 2a. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 25-49.

KERN, R. **Literacy and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MEGALE, A. H. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PERRENOUD, P. Novas competências profissionais para ensinar. In: PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, p.11-21, 2000.

Projeto de Línguas Estrangeiras Modernas da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade De São Paulo. São Paulo, 2009.

RODRIGUES, L. A. D. **Dos fios, das tramas e dos nós: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

6. Anexos

6.1 Anexo 1 – Dimensões de bilinguagem para Hamers e Blanc

Resumo das dimensões de bilinguagem para Hamers e Blanc (HAMERS e BLANC 2000, apud MOURA 2009, p. 43).

Quadro 1 – Resumo das dimensões psicológicas de bilinguagem para Hamers e Blanc		
Dimensão	Tipo de bilinguagem	Comentários
1. De acordo com a competência nas duas línguas	a) bilinguagem equilibrada ¹³	Competência na $L_{A/1}$ = competência na $L_{B/2}$
	b) bilinguagem dominante	Competência na $L_{A/1}$ > ou < competência $L_{B/2}$
2. De acordo com a organização cognitiva	a) bilinguagem composta ¹⁴	A unidade em $L_{A/1}$ é equivalente à unidade em $L_{B/2}$ = uma unidade conceitual
	b) bilinguagem coordenada ¹⁵	Unidade em $L_{A/1}$ = um conceito para a unidade 1 $L_{B/2}$ equivalente = um conceito para a unidade 2
3. De acordo com a idade de aquisição	a) bilinguagem de infância	$L_{B/2}$ adquirida antes da idade de 10 a 11 anos
	i) simultâneo ¹⁶	L_A e L_B = línguas maternas
	ii) consecutivo ¹⁷	L_1 = língua materna; L_2 adquirida antes de 11 anos
	b) bilinguagem adolescente	L_2 adquirida entre 11 e 17 anos
	c) bilinguagem adulta	L_2 adquirida após os 17 anos
4. De acordo com a presença de comunidade falante de L_2 no ambiente	a) bilinguagem endógena ¹⁸	Presença de comunidade falante de L_2
	b) bilinguagem exógena ¹⁹	Ausência de comunidade falante de L_2
5. De acordo com o <i>status</i> relativo das duas línguas	a) bilinguagem aditiva ²⁰	$L_{A/1}$ e $L_{B/2}$ valorizadas socialmente → vantagem cognitiva
	b) bilinguagem subtrativa ²¹	L_2 valorizada às custas da L_1 → desvantagem cognitiva
6. De acordo com a filiação grupal e a identidade cultural	a) bilinguagem bicultural	Dupla filiação grupal e identidade bicultural
	b) bilinguagem monocultural em L_1	Filiação ao grupo e identidade cultural de $L_{1/A}$
	c) bilinguagem aculturada em L_2	Filiação de grupo e identidade cultural de $L_{2/B}$
	d) bilinguagem descultural	Filiação de grupo ambígua e identidade cultural anômica
L_1 = Denota a língua materna ou primeira língua L_2 = Denota a segunda língua, aprendida após a primeira L_A/L_B = Denota uma concorrência de duas línguas maternas aprendidas simultaneamente (Notas dos autores)		
(HAMERS e BLANC, 2000:26)		

¹² *Bilinguality*, no original

¹³ Bilinguagem equilibrada (*balanced bilinguality*) seria, para os autores, “um estado de bilingüismo em que competência equivalente é alcançada nas duas línguas, qualquer que seja esse nível de competência; note-se que esse equilíbrio não é igualmente distribuído por todos os domínios e funções da língua” (HAMERS e BLANC, 2000:368)

¹⁴ Bilingualidade composta (*compound bilinguality*) é um estado de bilingualidade em que dois conjuntos de signos lingüísticos foram associados com o mesmo conjunto de significados; esse tipo de bilingualidade é geralmente relacionado a um contexto de aquisição comum” (Idem)

¹⁵ Bilingualidade coordenada (*coordinate bilinguality*) é um estado de bilingualidade em que cada equivalente na tradução em uma língua corresponde a um conjunto distinto de representações semânticas; esse tipo de bilingualidade está geralmente relacionado a contextos diferentes de aquisição. (Ibidem)

¹⁶ Bilingualidade na infância em que a criança desenvolve duas línguas maternas (L_A , L_B) desde o início da linguagem. (Ibidem)

¹⁷ Bilingualidade na infância em que a segunda língua (L_2) é adquirida antes dos 4-5 anos de idade, mas depois da aquisição das habilidades básicas na língua materna (L_1 , depois L_2) (Ibidem)

¹⁸ Língua endógena é a língua usada como língua materna em uma comunidade lingüística. (HAMERS e BLANC, 2000: 371)

¹⁹ Língua exógena é a língua que não é utilizada como língua materna, mas sim como língua oficial ou língua institucionalizada em uma comunidade lingüística. (Idem)

²⁰ Bilingualidade aditiva seria “uma situação em que a criança recebe o máximo benefício da experiência bilíngüe para seu desenvolvimento cognitivo; esse é geralmente o caso quando as duas línguas são altamente valorizadas no ambiente da criança” (HAMERS e BLANC, 2000:368)

²¹ Bilingualidade subtrativa é a situação em que o desenvolvimento cognitivo bilíngüe de uma criança é atrasado em comparação com seus parceiros monolíngües; isso geralmente ocorre quando a língua materna é desvalorizada no ambiente. (Idem)

6.2 Anexo 2 – Objetivos Gerais do Clubinho de Terça e Sexta

Abaixo segue objetivos gerais discriminados no Projeto de estágio inicial elaborado pelas professoras estagiárias do Clubinho de terça e sexta. O clubinho de terça trabalhou com a exploração dos cinco sentidos e o de sexta trabalhou com a construção e apresentação de um musical.

Clubinho de Terça

Nossos objetivos amplos estão diretamente ligados à exploração dos 5 sentidos dos alunos, procurando ativar o que gostam e não gostam, utilizando expressões como “I love”, “I like”, “I dislike”, comparativos e superlativos “Sweet is better than sour”, “Sweet is the best taste”, vocabulário relacionado aos cinco sentidos, como “sweet/sour”, “smells good”, “loud/low/fast/slow music”, “soft/hard”, etc.

Nossa intenção é trabalhar o máximo possível com o lúdico e com atividades sinestésicas. Ao final do projeto, esperamos que os alunos possam montar um portfólio onde registrarão as coisas que mais gostaram e menos gostaram quando relacionando a cada um dos sentidos.

Clubinho de Sexta

- Propiciar e/ou facilitar, de forma lúdica (sobretudo, com músicas e exercícios corporais), a aprendizagem das cores, dos nomes dos animais e de lugares do mundo em Inglês.
- Produzir ao longo das aulas um musical composto por três músicas criadas por nós (a saber, *Rap of the animals*, *Capitals & Party in Brazil*) que narram uma sequência de eventos vividos pelos/com alguns animais nos mais diferentes cantos do planeta.
- Construir um Portfólio aplicando atividades pertinentes à temática de nosso projeto, como handouts e desenhos, por exemplo. Essas atividades serão armazenadas em uma pasta individual a ser criada em sala de aula pelos próprios alunos.

6.3 Anexo 3 – Planejamento da aula 1 e 3 – Clubinho de Terça

Abaixo segue o planejamento de duas aulas (aula 1 e 3) das 10 aulas elaboradas pelas professoras-estagiárias do Clubinho de Terça.

Aula 1: Sondagem e Introdução

Atividade	Procedimento	Interação / Tempo	Materiais
1. Apresentação	- Professoras apresentam-se para os alunos, e pedem para que eles se apresentem. Professoras perguntam se os alunos conhecem as cores e os números do jogo “Uno” em inglês, bem como as regras.	T-SS / 5 min	Jogo UNO/ Lousa
2. UNO	- Professoras distribuem as cartas do jogo e explicam que a cada descarte os alunos devem dizer o número e a cor referentes à sua carta. Ex: <i>red three</i> . Para as cartas especiais temos <i>Change Colors, Four Plus, Change Direction, Skip Player</i> . - Professoras determinam se devem jogar uma ou duas partidas de acordo com o interesse dos alunos.	SS-SS / 15min	UNO
3. Palavras que você sabe em inglês	-Professoras pedem aos alunos que façam um círculo no centro da sala. Professora explica que os alunos devem dizer uma palavra em inglês e passar a bola adiante. Outra professora fica encarregada de escrever essas palavras na lousa.	T-SS / 10 min	Bola

Atividade	Procedimento	Interação / Tempo	Materiais
4. Introdução ao tema dos 5 Sentidos	-Professora pergunta aos alunos, dos objetos falados, quais podem ser vistos, tocados, ouvidos e etc, escreve o nome do sentido e desenha a parte do corpo com a qual faz determinada ação. Ex: smell/nose. Professora divide uma tabela na lousa usando com os cinco sentidos e alunos ajudam a organizar as palavras que disseram na atividade anterior na melhor coluna. Palavras podem ser utilizadas em mais que uma coluna, a depender da produção prévia dos alunos.	T-SS / 10 min	Lousa
5. Construção dos Cinco Sentidos	-Professoras pedem aos alunos que se sentem ao redor das mesas e entrega-lhes revistas onde devem encontrar as cinco partes do corpo referentes aos sentidos. Alunos devem recortar essas partes do corpo e construir uma página para cada sentido que será incluída em seu portfólio ao final do curso.	T-SS / 30 min	Revistas Cola Sulfite Tesoura
6. Dança: Head, Shoulders, Kness and Toes	-Após o término da atividade, professoras propõem que os alunos dançam com elas a música <i>Head, Shoulders, Kness and Toes</i> para que fixem o vocabulário das partes do corpo. Para dificultar a atividade, professoras podem pedir para que os alunos acelerem os passos e retirem uma parte do corpo após conseguirem entender a sequência da música.	T-SS	Lousa
7. Wrapping Up	-Professoras questionam quais foram as palavras por eles aprendidas hoje, quais as que mais gostou e, se houver tempo disponível, pede aos alunos que desenhem essa palavra na lousa para que os colegas a descubram.	T-SS / 5-10 min	Lousa

Aula 3: Choose your favorite sense

Atividade	Procedimento	Interação / Tempo	Materiais
Jogo da Memória	-Alunos são convidados a jogar novamente com as cartas do jogo da memória. Dessa vez são convidados a dizer em voz alta os itens que pegaram. Exemplo: <i>see a snake, touch the plastic, etc.</i>	S-S / 15 min	Jogo
<i>Flashcards:</i> Corre e Pega	-Professora mostra <i>flashcards from "A to Z"</i> que são colocados em uma mesa oposta à mesa onde os alunos se encontram. Professora diz que irá falar o nome de um sentido e alunos devem correr e achar uma figura que corresponda àquele sentido. Exemplo: professora grita <i>hear</i> , e o aluno volta com a figura do piano. Essa será uma boa maneira de introduzir vocabulário para a atividade que vem na sequência e revisar o que fizemos na aula passada.	T-SS / 15 min	<i>Flashcards</i>
Meu sentido favorito: cartazes	-Professoras pedem aos alunos que escolham seu sentido favorito e então os cobrem com um avental feito de papel para que possam se proteger da tinta. -Alunos pegam uma folha de papel e um pincel para desenhar coisas que relacionem com seu sentido favorito. Caso algum aluno esteja ausente, pedir para os alunos que terminarem primeiro que construam um cartaz acerca do sentido que ficar faltando.	T-SS / 45 min	Pincel Tintas Folhas
Música: Barney e os Cinco Sentidos	-Professora recupera a ordem dos sentidos que aparecem na música do Barney e toca o vídeo mais um vez para que possam memorizar.	T-SS / 15 min	Vídeo

6.4 Anexo 4 – Observação das práticas pedagógicas - Clubinho de Terça.

Abaixo segue o planejamento da aula 4 do módulo do Clubinho de Terça, planejamento elaborado pelas professoras-estagiárias que o implementaram. Em seguida têm-se anotações detalhadas realizadas durante a observação dessa aula, que ocorreu no dia 05 de outubro de 2010, pela pesquisadora de iniciação científica.

- Planejamento da 4ª aula do Módulo – Clubinho de Terça.

Aula 4: Focus – Hear

Atividade	Procedimento	Interação/Tempo	Materiais
Jogo da Memória: Caça ao Tesouro	-Professoras escondem 15 cartas e entrega as outras 15 cartas do jogo da memória aos alunos quando chegam na sala de aula. Professora explica que as outras cartas estão escondidas pela sala e que os alunos devem encontrar as cartas referentes ao seu sentido. Quem encontrar as cartas com maior rapidez ganha a competição.	S-S / 10 min	Jogo
Volta ao redor da escola	-Professora dá aos alunos uma folha de papel onde devem escrever um quadro para cada um dos sentidos. O objetivo é que os alunos saiam pela escola e possam identificar coisas que vêem, escutam, provam, etc... e então desenham esses objetos no quadro correspondente.	T-SS / 20 min	Sulfite Canetas
História: <i>Polar Bear</i>	-Professora pede aos alunos que sentem em círculo para que escutem a história do <i>Polar Bear</i> . No livro, cada um dos animais é introduzido através do som que faz. Enquanto conta a história, professora trabalha com o poder de adivinhação dos alunos e também confere as cores que aparecem no livro, perguntando aos alunos quais cores conseguem ver em cada um dos animais.	T-SS / 20 min	Livro Lousa

Atividade	Procedimento	Interação/Tempo	Materiais
Música: <i>I'm a cow, cow, cow</i>	<p>-Professora mostra <i>flashcards</i> de alguns animais, incluindo parte deles que aparecerão na música; professora pede então que alunos escutem a música e peguem cada um dos animais que escutarem.</p> <p>-Professora distribui letra da música e pede aos alunos que identifiquem os animais e pintem na figura os animais com cores malucas, como um sapo roxo e um cavalo verde. Alunos são convidados a circular na música o nome dos animais com a mesma cor que escolheram pintar os animais.</p> <p>- Professora toca a música mais uma vez para que alunos possam cantar a música acompanhando a letra.</p>	T-SS / 30 min	<p>Fita Letras <i>Flashcards</i> Canetinhas</p>
Jogo: <i>Pin on the Back</i>	<p>-Professora diz que irá grudar nas costas dos alunos um animal e que os colegas deverão fazer o barulho do animal para que eles possam adivinhar. Aluno deverá perguntar: "<i>Zookeeper, zookeeper, what do you hear?</i>", e os colegas fazer o som do animal, para que o mesmo aluno descubra.</p>	S-S / 10 min	<p>Figuras dos animais Fita adesiva</p>

- Anotações realizadas pela pesquisa durante a observação da 4º aula do Módulo do Clubinho de Terça.

Professoras estagiárias presente: GT, TT e FT⁴⁷. Número de alunos presente: 4 alunos

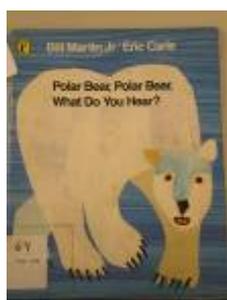
1º atividade (8:00 – 8:15)

Antes das crianças chegarem a professora TT escondeu pela sala uma carta de todos os pares do jogo da memória sobre o *five senses*. Ao chegar cada criança escolheu quatro cartas e foi procurar os pares espalhados pela sala.



Jogo da memória – *Five senses*

2º atividade (8:15 – 8:25)



Livro: livro *Polar Bear, Polar Bear, What do you hear?* de Eric Carle

GT chamou as crianças para sentarem em círculo e mostrou o livro *Polar Bear, Polar Bear, What do you hear?* de Eric Carle. Ela apontou para o livro e perguntou ‘What do you see?’

‘Um urso.’ as crianças gritaram.

‘Yes, a bear, a polar bear.’ GT respondeu e disse ‘The name of the book is Polar Bear, Polar Bear, What do you hear?’, mostrando seu ouvido para as crianças associarem a palavra *hear* com ouvir.

Depois ela virou a página e mostrou uma faixa com várias cores e perguntou: ‘What color can you see? What color is it?’ apontando para a faixa azul. ‘Do you know?’

⁴⁷ A primeira letra representa a inicial do nome da professora observada e a segunda representa o Clubinho que ela participou. **T** se refere ao Clubinho de Terça.



Página 2 do livro.

As crianças responderam: 'blue'

GT: 'And this one?'

Crianças: 'Brown'

GT: And this one? Is it blue or green?

Crianças: 'Azul marinho'

GT: Oh, yes, dark blue

E assim continuou até a cor verde. A professora GT falava sempre em inglês, as crianças respondiam em inglês ou português, quando elas falavam em português GT repetia em inglês.

GT continuou a história mostrando a foto do urso polar.

GT: 'Polar Bear, Polar Bear, what do you hear? I hear a lion roaring in my ear.

What is the next animal? '

Aluno2: A lion

GT: What color is the lion?

Crianças: Orange

TT: and yellow?

TT: And the eyes?

Crianças com ajuda das professoras: Green. Pink

GT: Lion, lion, what do you hear? I hear a hippopotamus snorting in my ear?

GT: Which animal is coming in the next page?

Aluno2: um hipopótamo.

GT: Yes, let see – virando a página e mostrando o hipopótamo.

Toda a leitura do livro foi feita dessa forma, as professoras sempre perguntava qual animal estaria na próxima página e ao virar a página perguntavam sobre as cores dos animais.

3º atividade (8:25 – 8:40)

Depois da leitura do livro, a professora TT mostrou desenhos de diferentes animais imitando, quando possível, o som do animal. Em seguida as professoras pediram para as crianças colocarem todos os desenhos no chão e explicaram atividade. As crianças rapidamente entendiam o que estava sendo pedido,

apoiando-se nas expressões corporais das professoras ou observando seus coleguinhas. A atividade se constituía em ter que tocar na imagem do animal ao ouvirem seu som. Após esse aquecimento, foi passado a música *I'm a cow* do livro *Songs and Games for Children* de David Paul ⁴⁸ e novamente as crianças tinham que tocar nas imagens.

Elas se divertiram com essa brincadeira. As três meninas cantaram junto com a música, o menino apenas movia seus lábios sem emitir som. Em seguida a professora TT entregou a letra da música e pediu para as crianças pintarem os animais e circularem o nome com a mesma cor. (ver desenho abaixo).



Após terem pintado todos os animais e circulado seus respectivos nomes, as crianças perceberam que estava faltando o cavalo. A professora GT pediu para elas desenharem um cavalo com uma cor bem diferente.

GT: 'We don't have a horse. Let's draw a horse.'

Elas decidiram desenhar um cavalo roxo.



⁴⁸ É possível baixar a música, com o handout e o teacher's note na pagina <http://www.the-bus-stop.net/songs.html>

4º atividade (8:40-9:10)

Após a canção, as professoras resolveram levar as crianças para dar um passeio no jardim da Faculdade de Educação. Antes de saírem, GT distribuiu uma folha para cada criança que continha duas colunas e três linhas, formando seis quadrados. A professora TT escreveu e desenhou os cinco sentidos (see, hear, touch, smell, taste) na lousa e pediu para as crianças desenharem ou escreverem os sentidos em cada quadrado de sua folha, no sexto quadrado elas podiam desenhar ou escrever o que quisessem. GT enfatizou que elas deveriam deixar espaço no quadrado, pois teriam que escrever o que iriam ver, ouvir, tocar, cheirar e experimentar.



Crianças copiando os '5 senses' escritos na lousa, preparação para a visita ao jardim.



Os 5 sentidos escritos na lousa.



A folha de uma das crianças após o passeio pelo jardim.

As crianças se divertiram muito no jardim. Elas ouviram passarinhos, pessoas falando ao telefone, pessoas andando, os carros, tocaram nas flores, experimentaram pitanga, sentiram o cheiro de uma fruta desconhecida, comeram balinha, etc, e sempre fazendo anotações do que estavam ouvindo, vendo, sentindo.

5º atividade (9:10-9:30)

A professora TT pediu para que as crianças se sentassem ao redor da mesa e mostrou o que eles haviam recortado e colado na cartolina amarela na aula passada sobre o sentido – audição (hear). TT então pediu para que as crianças recortassem tudo sobre o sentido - paladar (taste) e colassem na cartolina azul. Havia apenas uma tesoura, por isso as crianças a revezavam para poder fazer os recortes.



Bad taste



Good taste

6.5 Anexo 5 – Rap dos of the animals

Música elaborada pelas professoras estagiárias do Clubinho de Sexta para a construção do Musical.

RAP OF THE ANIMALS

(Everybody)

I met a yellow lion in South Africa

Big, heavy

The king of the Earth

“yo, yo”

(Solo)

I'm Kenny, the yellow king lion from South Africa

(Everybody)

I met a brown kangaroo in Australia

Jump, Jump...

Up to ten meters from the ground

(Solo)

I'm Bob, the brown athlete kangaroo from Australia

“yo, yo”

(Everybody)

I met a pink owl in the UK

Fluffy, smart

Her house is in the Thames

(Solo)

I'm Janet, the pink owl from the UK

(Everybody)

I met a red chicken in the United States
It had eight chicks under its wings

(Solo)

I'm Daisy, the red chicken from the US

(Everybody)

I met a white bear there in Canada
Sliding on the ice, looking really nice

(Solo)

I'm from Canada, George, the white polar bear

(Everybody)

I met a green parrot in Jamaica
Mocking, singing, laughing, flying...

(Solo)

I'm Jack, the green little parrot from Jamaica

(Everybody)

I met a gray elephant there in India
Walking slowly here and there

(Solo)

I'm Ben the big gray elephant from India

Yellow lion, pink owl, red chicken, white bear, green parrot, gray elephant... we
came from around the world to meet you

(Everybody)

So, NICE TO MEET YOU!!!

6.6 Anexo 6 - Entrevista semi-estruturada.

Abaixo segue questões elaboradas para guiar as entrevistas realizadas pela pesquisadora de iniciação científica com as professoras estagiárias do Clubinho de Inglês. Vale ressaltar que as entrevistas ocorreram de forma informal, espontânea e não exatamente na sequência aqui indicada. Essas questões foram estruturadas para ajudar a pesquisadora antes das entrevistas, porém elas não foram necessariamente utilizadas durante a entrevista.

Questões – tópico 1 – a escolha pela licenciatura

Por que escolheu fazer o curso de Letras e de Licenciatura? Sempre quis ser professora?

Por que escolheu fazer o estágio no Clubinho de inglês? Deseja trabalhar com crianças?

Quais são seus planos / expectativas acadêmicas e profissionais para os próximos anos?

Questões – tópico 2 – conhecimento acadêmico

Em que medidas a disciplina as disciplinas de Letras / Licenciatura colaboraram para a sua prática docente?

E a Metodologia de inglês? Em que medidas as discussões em aulas e as leituras que você fez na Metodologia do Ensino de inglês ajudaram na prática docente?

Quais autores / livros você considera essenciais?

Quais disciplinas você considera essenciais?

Questões – tópico 3 – o estágio e o trabalho com crianças

Fale um pouco da experiência de estágio no Clubinho de Língua Inglesa. (dificuldades enfrentadas, aprendizagem, o trabalho com a criança, etc)

Quais foram as suas maiores dificuldades?

O que você está aprendendo com essa experiência? Essa experiência lhe fez pensar/ repensar sobre sua escolha profissional / acadêmica em relação ao trabalho com crianças?

Quais são as habilidades necessárias para o trabalho com as crianças? O que elas diferem no trabalho com o adulto?

A Disciplina Metodologia de Inglês lhe oferece a base teórica necessária para o trabalho com crianças?

O que você espera aprender com essa experiência?

Questões – tópico 3 –experiência profissional / dificuldades enfrentadas

Você já trabalhou em outra área? Quais empregos você já teve? Por que saiu? Deseja voltar?

Fale um pouco sobre sua trajetória profissional na área de ensino de inglês (locais de trabalho, tempo na profissão, tipos de experiência. etc.)

Há quanto tempo você trabalha como professora de inglês? Você já trabalhou com crianças? Fale um pouco dessa experiência? (locais de trabalho, idades das crianças, tempo, etc.)

Como foi o início de sua atuação docente?

Foi difícil começar? Sentia-se insegura?

Caso a professora estagiária já tenha trabalhado com adultos e crianças – perguntar sobre a diferença entre esses dois públicos.

O que a impede de buscar um emprego na área? Caso não trabalhe como docente.

Questões – tópico 5 – percurso escolar / contato com a língua inglesa / intercambio / influências

Seus pais falam inglês? Você tinha contato com a língua inglesa fora do ambiente escolar quando criança?

Fale um pouco sobre sua relação com a língua inglesa em sua infância e adolescência.

Quantos anos você tinha quando começou a aprender inglês? Onde você estudou?

Você já participou de programas de intercambio (escola ou faculdade)?

Questões 6 – outras informações

1. Idade:
2. Ano de ingresso na faculdade:
3. Semestre atual no curso de letras:
4. Previsão para concluir o curso:
5. Habilitação / licenciatura:

6.7 Anexo 7 - Percurso de aprendizagem da pesquisadora.

A realização deste trabalho de pesquisa em Iniciação Científica, além da possível contribuição à área de conhecimento a que se afilia, também propiciou oportunidades de aprendizagem do que é ser pesquisador. Dentre essas aprendizagens por mim realizadas no decurso do trabalho, destaco aquelas que julgo importantes para minha formação:

1) A necessidade de um bom delineamento do Projeto de pesquisa

No decorrer dessa pesquisa verificou-se a importância de haver um delineamento muito claro no que busca, pois se isso não estiver muito bem definido, o pesquisador pode, no aprofundamento teórico, entrar em campos de investigação que se distanciam de seu objeto de estudo e perder o foco de sua busca. Esse percurso ocorreu no início dessa iniciação científica.

A pesquisa realizada está envolvida ou entrelaçada com inúmeros campos de investigações, entre eles, o estudo sobre o que é ser bilingue, a bilinguagem, o bilinguismo, o que motiva a antecipação do ensino de uma língua estrangeira a crianças, o processo aquisição de linguagem, a relação pedagógica, formação de professores de língua estrangeira.

Assim inicialmente a pesquisadora realizou aprofundamento teórico sobre conceitos relacionados ao bilinguismo, bilinguagem, educação bilíngue e escola bilíngue. Esse aprofundamento, apesar de ter situado o Clubinho de Inglês, se distanciou do objeto de estudo, que estava muito mais relacionado a formação de professores de língua estrangeira, já que a pesquisa buscou mapear e analisar que habilidades e competências permeiam a formação e atuação docente para o ensino de inglês a crianças.

Acredita-se que se houvesse tido mais clareza, por parte da pesquisadora, do espaço que seu campo de investigação ocupa, no momento do delineamento do projeto de pesquisa, esse distanciamento talvez não tivesse acontecido. Porém esse percurso colaborou para uma melhor compreensão sobre a complexidade envolvida em uma pesquisa acadêmica.

2) O refinamento do olhar e dos procedimentos utilizados na coleta de dados na pesquisa de campo

Olhar muito abrangente

A pesquisadora, no decorrer da pesquisa de campo, tentou olhar para tudo que estava acontecendo nas práticas pedagógicas das professoras que estavam sendo observadas. Apesar da rica aprendizagem deste olhar abrangente, a sua consequência foi trabalho em excesso, superficialidade das observações, além de coleta de grande quantidade de dados sem uso para a pesquisa. Teria sido melhor se a pesquisadora tivesse definido previamente um modelo de observação focado no professor.

Problemas com o registro

Além de dificuldade de definir um olhar, houve também, durante a pesquisa de campo, problemas técnicos relacionados ao uso dos instrumentos de coletas, tais como o preenchimento rápido do cartão de memória da câmera fotográfica e de vídeo e a bateria que se desgastava rapidamente e, problemas relacionados com a captação de imagem, de áudio e de vídeo, tais como a dificuldade de encontrar um ângulo de observação adequado, fotos e vídeos fora de foco e tremidas, vídeos e áudios inaudíveis e vídeos com imagens muito distantes do que estava sendo observado.

Como agir durante a pesquisa de observação?

Ademais a presença da pesquisadora e de seus instrumentos de coletas causava reação ou estranhamento daqueles que estavam sendo observados. A pesquisadora, quando possível, tentava ficar distante para assim perturbar menos o ambiente que estava sendo observado, mas esse distanciamento muitas vezes dificultava o processo de registro.

Dúvidas também surgiram sobre como a pesquisadora deveria agir durante as observações, poderia ela colaborar com as práticas pedagógicas das professoras-estagiárias ou deveria apenas manter seu papel de observadora?

Organização dos dados coletados

Saber organizar os dados coletados também foi um dos desafios enfrentados. Após alguns meses de coleta, havia grande quantidade de dados, sua transcrição, organização e categorização demandou bastante tempo de pesquisa.

As dificuldades no decorrer da pesquisa de iniciação em conjunto com o suporte da orientadora, que indicou caminhos que poderiam ser seguidos para o seu enfrentamento, colaborou para a compreensão do que envolve uma pesquisa acadêmica. Aprendizagem que, certamente, influenciará positivamente todas as pesquisas futuras.

6.8 Anexo 8 - Atividades Desenvolvidas no decorrer da iniciação

Aprofundamento teórico e observação dos horários coletivos de planejamento e atuação do estágio supervisionado dos professores-estagiários no Clubinho de língua inglesa da FEUSP-EAFEUSP.

Inicialmente realizou-se aprofundamento teórico sobre conceitos relacionados ao bilinguismo, bilingualidade, educação bilíngue, escola bilíngue e ensino de língua estrangeira para assim poder situar o objeto de nossa pesquisa e também estudo sobre constituição de competências, formação de professores e práticas pedagógicas.

Além desse aprofundamento teórico, acompanhei dois grupos de estagiários que atuaram no Clubinho de Língua Inglesa durante o 2º semestre de 2010, de setembro a dezembro.⁴⁹

Foram observadas vinte aulas, sendo:

- Dez aulas da turma de sexta-feira que trabalhou com crianças de oito a dez anos com três temas interligados entre si: cores, animais e países de língua inglesa, a partir desses temas, foi produzido um espetáculo musical com as crianças participantes.
- E dez aulas da turma de Terça-feira que atuou com crianças de nove a doze anos com o tema *The Five Senses* – Os cinco sentidos, cujos objetivos estavam conectados à exploração desses sentidos.

Durante esse período de observação das atividades desenvolvidas pelos estagiários nos momentos de docência supervisionada nos Clubinhos de inglês foram realizados registros escritos, em áudio e em vídeo. De forma um pouco mais informal foi possível registrar os momentos de planejamento coletivo dos professores-estagiários, quando esses ocorreram no horário antes ou após as aulas do Clubinho de Terça ou sexta-feira. Além dos encontros semanais nas Terças e nas sextas, mantive contato com os professores-estagiários em outros dias da semana

⁴⁹ Diante do interesse em realizar a pesquisa, o trabalho de coleta de dados por meio da observação e acompanhamento dos professores-estagiários no Clubinho iniciou-se em setembro, pouco antes do efetivo ingresso no programa de iniciação científica.

nos quais tive a oportunidade de conversar informalmente sobre suas atividades no Clubinho e realizar entrevistas para assim buscar caracterizar a trajetória de formação desses professores-estagiários.

Encontros com a professora orientadora e participação do grupo de estudo.

Durante todo o período da iniciação foram realizados diversos encontros com a Professora Dra. Livia de Araújo Donnini Rodrigues, a sua orientação foi importante para a realização desse projeto. Ela me orientou nas escolhas das leituras para aprofundamento teórico, na forma da escrita acadêmica, na sistematização do conhecimento, na (re)formulação de questões sobre o estudo que está sendo realizado, na direção do olhar da pesquisa de observação, e também nas possibilidades que o conhecimento pode oferecer no mundo acadêmico e profissional.

Participei também dos encontros, que ocorreram quinzenalmente, do grupo de estudo 'Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas estrangeiras'⁵⁰ liderado por minha orientadora. Nesse espaço há a possibilidade da troca de experiência e conhecimento entre professores, alunos da pedagogia, da licenciatura, bem como pós-graduandos da área de linguagem e educação. Alguns dos temas que permearam esses encontros foram: metodologia de pesquisa, aprendizagem de língua estrangeira, multiletramentos, letramento crítico, bilinguismo, currículo e material didático.

Inicialmente realizamos leituras e discussões para aprofundamento teórico de autores como Kern (KERN, 2000), Cope e Kalantzis (COPE e KALANTZIS, 2000), com o intuito de pensar o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na perspectiva dos multiletramentos. Mais adiante fizemos o mapeamento da recepção

⁵⁰ Comprometido com a ampla discussão em torno do papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na educação básica, este grupo de pesquisa tem por objetivos a discussão e proposição de programas curriculares de ensino de línguas estrangeiras em perspectiva plurilíngue e intercultural, assim como investigações teórico-práticas relacionadas a questões de formação de professores e de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto educacional escolar e não-escolar. Os estudos empreendidos pelo grupo serão divulgados por meios diversos, segundo os objetivos de cada um. Apresentação de trabalhos em eventos e congressos da área, publicação de artigos e materiais didáticos e/ou paradidáticos por via impressa ou eletrônica constituem formas de divulgação das pesquisas realizadas. Descrição das repercussões dos trabalhos do grupo, disponível em <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00677083EOV5GQ>, último acesso em fevereiro de 2011.

do multiletramento e das proposições do *New London Group* (COPE e KALANTZIS, 2000) no Brasil, para tal realizou-se pesquisa de artigos, teses e dissertações, considerando os termos: multiletramento, prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. A bibliografia encontrada foi dividida entre os integrantes dos grupos que apresentaram, ao longo dos encontros realizados, resumo dos artigos, teses e dissertações lidas. Em conjunto com essas leituras, foram realizadas sequências didáticas para ensino de língua inglesa, levando-se em conta os diferentes níveis de proficiência dos aprendizes e seu grau de escolarização, com base nos quatro componentes sugeridos pelo *New London Group*: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada⁵¹. (COPE e KALANTZIS, 2000). Depois dessa etapa, deu-se início ao estudo sobre metodologia do trabalho científico aplicado à pesquisa do Ensino de Línguas. Essas leituras são discutidas nos encontros quinzenais do grupo.

Ademais, em um dos encontros quinzenais do grupo de estudo, tive também a oportunidade de apresentar e discutir a pesquisa realizada nessa iniciação.

Palestras assistidas

04/11/10 Palestra: Competência profissional sobre a formação de professores de línguas: constituidores e arredores

No dia 04 de novembro de 2010 assisti à palestra “Competência profissional sobre a formação de professores de línguas: constituidores e arredores” na FEUSP ministrada pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, coordenador do programa de pós-graduação em linguística aplicada da universidade de Brasília. Nessa palestra, o professor Dr. Almeida Filho falou sobre o contexto sócio-histórico da formação de professores, mais especificamente dos professores de inglês; discutiu questões relacionadas ao papel do formador e do professor e; abordou a importância da ação e observação baseada na reflexão da teoria. No demais, ele enfatizou a necessidade de haver pesquisa aplicada que abarque especificamente a formação de professores de línguas.

⁵¹ Traduzido do original: *situated practice, overt instruction, critical framing, and transformed practice*. (COPE e KALANTZIS, 2000).

18/11/10 Participação como ouvinte –18º SIICUSP

Assisti também, no dia 18 de novembro de 2010, a convite de minha orientadora, às palestras da mesa 235 sobre Ensino, Currículo e Linguagens do 18º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP (SIICUSP)⁵². As apresentações dessa mesa foram sobre:

- Arte-educação como ferramenta no processo ensino-aprendizagem
- O papel do estilo do professor na consecução do currículo: uma analogia com o teatro
- Linguagem audiovisual no processo educativo: a formação inicial de professores.
- E agora, as crianças desenham? Um estudo sobre a inserção das crianças de 6 anos no 1º ano do ensino Fundamental.
- A música na educação infantil: um estudo a partir de concepções pedagógicas de professores especialistas.

Além do ganho de conhecimento relacionado aos temas sobre Educação Infantil, Currículo e Linguagens, assistir às apresentações da mesa 235 colaborou ao entendimento sobre a organização do trabalho acadêmico em eventos desse porte.

19/03/11 - Palestras de Selma Moura, Jane Revell e Iole Vitti

Dia 19 de março de 2011, assisti às palestras de Selma Moura Jane Revell e Iole Vitti organizadas pelo BRAZ-TESOL e British Council. Alguns dos temas que permearam essas palestras foram: educação bilíngue, ensino de inglês para crianças e programação neurolinguístico aplicado ao ensino de línguas.

7 e 8/04/11 - VII Encontro da Linha de Pesquisa Linguagem e Educação.

Nos dias 7 e 8 de abril de 2011, participei como ouvinte do VII Encontro da Linha de Pesquisa Linguagem e Educação - Diálogos entre perspectivas teórico-

⁵² Esse evento foi importante a minha formação, por isso o motivo de tê-lo mencionado nesse relatório, no entanto, não tenho o certificado dessa participação, já que assisti a essa mesa como ouvinte.

metodológicas da FEUSP. Alguns dos assuntos abordados nesse encontro foram: formação e prática docente, linguagem e tecnologia e percursos de leitura e escrita.

O intuito deste Encontro consiste em apresentar aos pesquisadores ingressantes os estudos que vem sendo desenvolvidos dentro da linha, bem como propor o constante diálogo entre os pesquisadores já pertencentes à área e instigar maiores reflexões acerca de sua constituição (da linha de pesquisa).⁵³

03/06/2011 – Palestra: Andragogy, the teaching of adults.

No dia 3 de junho, assisti a palestra *Andragogy, the teaching of adults* de Marilena Fernandes. A palestrante examinou o conceito de Andragogia criado por Malcolm Knowles e sua aplicação no ensino de inglês para adultos.

18, 19 e 20/07/11 – 2011 Participação como ouvinte do 9th Southern Cone TESOL Convention.

Os temas aplicados ao ensino de inglês que permearam as plenárias e as oficinas dessa conferência foram: material didático, ensino de inglês para crianças, formação de professores, metodologias, práticas pedagógicas, educação a distancia, tecnologia.

Apresentação de trabalho

Novembro de 2011 – Apresentação dessa pesquisa no 19º SIICUSP (Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP).

Este trabalho foi aprovado para a participação no 19º SIICUSP. Evento que acontecerá após entrega deste relatório.

⁵³ Conforme descrito no sítio: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhe.asp?num=290> (último acesso, junho 2011).