

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo
2009

FICHA CATALOGRÁFICA

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, Norma. Formação de professores para a educação infantil bilíngue. São Paulo: 217 pp, 2009.

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Áreas de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Educação Infantil Bilíngue, Formação de Educadores.

BANCA EXAMINADORA

“A escola tem um papel fundamental, que é o de proporcionar à criança conhecimentos e experiências de vida diversificadas de forma a possibilitar o agir criador no mundo contemporâneo. A criança que é capaz de mobilizar seus saberes ao longo de seu desenvolvimento poderá encontrar respostas para os problemas que enfrenta no seu cotidiano, para mudar sua condição de vida presente e futura e para transformar sua realidade, mas também para possibilitar que mude ou afete a realidade de sua comunidade, talvez até mesmo da sociedade” (Miascovsky, 2008).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho Daniel, que é Amor e Luz em minha vida. Que você possa ter muitos sonhos e a alegria de poder concretizá-los. Que você descubra o prazer do aprendizado, aventura de pequenos e grandes riscos por caminhos que ao serem explorados revelam as muitas possibilidades que temos de nos tornarmos mais sábios, mais justos, mais éticos, mais conscientes de nós mesmos e do nosso mundo. Busque cada uma dessas possibilidades para que você possa continuamente superar a si mesmo.

Ao meu marido, Paulo, sem o qual a vida não teria sentido. Uma longa jornada de aprendizado juntos, muitos sentidos negociados e significados compartilhados. Agradeço por seu amor, apoio, força, dedicação e por todas as inestimáveis e criativas contribuições que valorizaram muito mais este meu percurso. Se eu pudesse deixar algum presente a você, deixaria a capacidade de escolher novos rumos e o segredo de buscar no interior de si mesmo a resposta para encontrar seu melhor caminho.

À minha irmã, Helena, a mesma substância de vida nos faz existir e percorrer os diferentes caminhos que traçados vão compondo a história de cada uma. Histórias que se entrelaçam e que infinitamente se transformam. Agradeço por ter você sempre presente na minha vida, por fazer parte da sua história e por tê-la na minha. Agradeço por me incentivar com sua fibra, garra, sensibilidade e sabedoria.

Aos meus queridos pais, Pérola e Max, vocês são muito especiais e meu amor por vocês é infinito. O que sou hoje só é possível porque assim suas vozes me constituíram e me deram uma identidade e uma história que me situaram no mundo, na vida. Agradeço pelo carinho, pela imensa dedicação, pela infindável disposição em fazer tanto por mim e por minha família. “Only a life lived for others is a life worthwhile” (Albert Einstein, 1932)

Ao Júlio, meu querido sogro, por quem tenho enorme carinho e muita admiração. Obrigada por seu apoio e por ter sido parte da concretização de um sonho e desse meu percurso acadêmico e profissional.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali, pelos ensinamentos-aprendizados, pelas sábias palavras ditas e escritas em textos, em livros e na vida. Sua participação colaborativa, crítica e criativa foi fundamental para que eu pudesse reconstruir e transformar minha própria realidade e a de todos à minha volta.

À amiga Fernanda Coelho Liberali, pela imensa sabedoria de vida, pela contagiante forma de ser, pela garra, alegria, carinho e por ser uma ótima companheira em viagens. Aprendi muito com seu entusiasmo e disposição pela vida e por todos os projetos pessoais e profissionais em que se envolve. São marcas deixadas em mim que, em uma cadeia criativa, contagiam os que estão à minha volta.

À Prof^a Dr^a. Maria Cecília Magalhães, pelo privilégio de conviver com você e de aprender com sua sabedoria. Agradeço os incentivos e contribuições que me fizeram mais colaborativa, crítica, reflexiva. Muitas de suas palavras recolocaram-me no foco de meu trabalho ou proporcionaram nova luz às minhas ações.

Ao Prof. Dr. Marcello Marcelino Rosa, pelas preciosas colocações e sugestões em minha qualificação e por tudo o que aprendo ao conviver com você como coordenador, como amigo e como ser humano. Obrigada por ter aceitado participar da minha banca de mestrado.

À Dr^a. Alzira da Silva Shimoura, por ter possibilitado a inserção deste estudo no projeto Aprender Brincando e com isso viabilizar o segmento Educação Bilíngue. Agradeço suas valiosas contribuições durante minha qualificação e por ter contribuído, com sua sabedoria, para o meu desenvolvimento durante esses anos de convivência, às vezes mais intensa, outras vezes esporádica.

À Dr^a. Mona Mohamad Hawi, amiga especial por quem tenho imenso carinho e admiração. Obrigada por ter feito eu me sentir parte integrante do Grupo LACE desde os primeiros momentos e por ter acreditado nas minhas possibilidades ao me engajar em tantas atividades acadêmicas. Aprecio sua liderança e firmeza.

À Dr^a. Rosemary Hohlenwerger Schettini, que eu admiro e considero uma amiga especial. Obrigada por me incentivar e me fazer acreditar em minhas possibilidades. Sua perseverança e determinação deixam marcas importantes em todos que estão à sua volta.

À Elvira Aranha e à Cristiane Castelani Dellova, pela amizade e por compartilhar muitos momentos de alegrias, de reflexões, de confidências e, inclusive, de preocupações e inquietações. Minhas grandes parceiras de percurso e de viagem. Espero que nossos caminhos continuem se entrelaçando e que possamos continuar a transformar realidades.

À Dra. Cristina Damianovic, que além de grande amiga é uma ótima escritora que me encoraja a arriscar-me a escrever algumas linhas, alguns poemas. Obrigada pelas revisões, sugestões e por estar sempre buscando formas de divulgar este trabalho.

A Viviane, Edna e Janira, grandes parceiras a quem muito admiro. Obrigada por terem construído esse caminho comigo de forma ativa e colaborativa. Espero continuar a compartilhar significados e produzir conhecimentos juntas. para podermos levar para outros contextos para serem recriados, expandidos, transformados.

A Larissa e Laerte, que apesar de não constarem desse trabalho, participaram do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue de maio a novembro de 2008 e que estão começando a trilhar por caminhos de muitos desafios.

A todos os professores do LAEL que contribuíram para o meu crescimento e aprendizado, tornando possível este trabalho de investigação

À Márcia (CEPRIL), pela colaboração e disposição em orientar-me em minha busca por livros e pelas suas palavras animadoras e tranquilizadoras.

À Maria Lúcia, por sua colaboração e disposição para resolver as questões burocráticas que envolvem o processo de mestrado.

Aos pesquisadores do grupo de pesquisa LACE, pelas muitas oportunidades de exercer a colaboração na busca por mais conhecimentos.

À Fernanda Cardoso, pela cuidadosa revisão final deste trabalho.

À Bruna Jorge, por sua sensibilidade e entusiasmo por esta pesquisa, pelas doações e pela divulgação deste trabalho.

Ao amigo Carlos A. Andreotti, por seu apoio técnico, tecnológico e em design.

A CAPES, pelo apoio financeiro, que tornou possível este meu percurso.

À Pichuca e ao Marcelo, pelo grande carinho que tenho por vocês.

Ao meu querido cunhado Cláudio, por sua paciência em passar duas vezes pela experiência de ter uma esposa, muitas vezes, ausente. E assim, mesmo sem saber, contribuiu enormemente para a finalização deste trabalho.

Aos meus familiares, a quem amo e desejo possam fazer de suas realidades a concretização de seus ideais.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar como ocorreu a formação de professores para a Educação Infantil Bilíngue com base na produção de espaços criativo-crítico-colaborativos visando ao compartilhamento de significados e à produção de novos sentidos sobre Educação Infantil Bilíngue. O estudo fundamenta-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural com base em Vygotsky (1930/2003, 1930/2000, 1934/2001), Leontiev (1977, 1978) e Engeström (1987, 1999), na concepção vygotskiana de aprendizagem e nos fundamentos de dialogismo e interação verbal (Bakhtin e seu Círculo, 1979/2000, 1929/2002). A compreensão dos papéis de professora-formadora e alunos-professores/professores-alunos na atividade de formação foi possível com base neste arcabouço teórico visto que toda a atividade humana é mediada por artefatos culturais sócio-historicamente situados, que são produzidos e transformados pelos sujeitos, e que transformam os próprios sujeitos. Nessa perspectiva, a relação do ser humano com seus pares e o mundo é dialética, sendo a linguagem mediadora das interações verbais que possibilitam a negociação de sentidos e significados e a concretização do pensamento em objeto. A atividade de produção compartilhada de significados não ocorre livre de confrontos e tensões, pois são eles que possibilitam a reconstrução e a transformação do conhecimento em uma cadeia criativa e expansiva. Esta é uma pesquisa crítica de cunho colaborativo (Magalhães, 2002, 2004, 2005, 1990/2006, 1992a/2006, 1992b/2006, 1996/2006, 1998a/2006, 1998b/2006; Liberali, 2007a, 2007b, 2006, 2004). Este estudo foi realizado no LAEL/PUC-SP e em uma creche conveniada da cidade de São Paulo e contou com uma professora-formadora e alunas da graduação do curso de Letras da PUC-SP e uma professora-assistente de uma escola de Educação Bilíngue da cidade de São Paulo. A pesquisa foi conduzida no ano letivo de 2008 e os dados analisados correspondem ao primeiro semestre. Os dados foram produzidos e coletados durante sessões reflexivas, sessões de estudo e planejamento de aula, troca de *emails*, relatos, áudio e vídeo-gravação das aulas. A análise dos dados selecionados observou os papéis de cada participante ao longo do processo de formação; os espaços criativo-crítico-colaborativos para a produção de conhecimento entre professora-formadora e alunas-professoras e professora-aluna em formação e, também, se esses espaços contribuíram para a produção de conhecimento em Educação Infantil Bilíngue. Os resultados do primeiro semestre letivo de trabalho de formação indicam que houve oportunidades de espaço para a participação ativa e colaborativa entre os integrantes do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue no concernente à produção de conhecimentos relacionados à Educação Infantil Bilíngue. Houve mudanças nos papéis dos participantes ao longo da atividade de formação, em que a professora-formadora assumiu uma participação que passou de central a periférica, e as alunas-professoras e professora-aluna fizeram o movimento contrário, passando de uma participação periférica legítima a central total. Os participantes da atividade de formação de professores do projeto Aprender Brincando: Educação Bilíngue transformaram-se a cada momento por meio das tensões e conflitos presentes nas negociações de sentidos e significados que expandiram a atividade. O espaço de formação de professores, resultado desta investigação, mostrou-se como crítico, criativo e colaborativo, na medida em que em conjunto os participantes puderam ir além de suas possibilidades.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate how Teachers Development for the Early Bilingual Education occurred based on the production of collaborative spaces aimed at sharing of meanings and the production of new senses on Early Bilingual Education. The study is based on the Socio-Historical- Cultural Activity Theory according to Vygotsky (1930/2003, 1930/2000, 1934/2001), Leontiev (1977, 1978) and Engeström (1987, 1999). It is also based on the vygotskian conception of teaching-learning and bakhtinian dialogism and verbal interaction (Bakhtin and his Circle 1979/2000, 1929/2002). It is possible to understand the roles of teacher-trainer and student-teachers in the activity of Teachers Development for the Early Bilingual Education based on this theoretical framework because all human activity is mediated by cultural artifacts socio-historically situated, and these artifacts are produced and transformed by the socio-historical-cultural subjects and, in turn, transform the subjects. From this perspective, the relationship of humans with their peers and the world is dialectical and language is the mediator of verbal interactions. When humans share meanings from the senses, they bring to the interaction the various voices that constitute them and the various voices of others (Bakhtin and his Circle, 1929/2002). The activity of production of shared meanings is not free of tensions and confrontation and they allow reconstruction and transformation of knowledge on a creative and expansive cycle (Engeström, 1987). This is a critical-collaborative research (Magalhães 2002, 2004, 2005, 1990/2006, 1992a/2006, 1992b/2006, 1996/2006, 1998a/2006e, 1998b/2006; Liberali, 2007a, 2007b, 2006, 2004). This study was conducted in LAEL / PUC-SP and in a preschool in the city of São Paulo, with one teacher-trainer and three student-teachers who are members of LACE Research Group. The research was conducted in the academic year of 2008 and the data analyzed correspond to the first academic semester. The data were produced and collected during reflexive sessions, sessions of study and lesson planning, exchange of emails, reports, audio and video classes. The analysis of selected data observed the roles of each participant throughout the training, and collaborative spaces for the production of knowledge between teacher-trainer and student-teachers in development, and also if these spaces contributed to the production of knowledge for Early Bilingual Education. The results of the first academic semester showed that there was production of knowledge for Early Bilingual Education due to the creative and collaborative spaces. Besides student-teachers participants, after being in the activity for some time, started to assume more central roles and fulfilled more responsibilities and tasks, so that the teacher-trainer moved from the central participation to the periphery of the activity. Participants of this activity of teacher education project called Learn Play: Bilingual Education have emancipated at all times through the present tension and conflict in the negotiation of senses and meanings that expanded the activity. This teacher education project was critical, creative and collaborative in that together the participants could go beyond themselves.

SUMÁRIO

Introdução	001
Capítulo 1 – Referencial Teórico	011
1.1. Formação de professores na perspectiva sócio-histórico-cultural.....	013
1.1.1. Linguagem, alteridade e identidade.....	017
1.1.2. O quadro participativo da atividade de formação como propiciadora da Cadeia Criativa de produção de conhecimento.....	019
1.1.3. O processo colaborativo crítico-criativo de formação de professores.....	022
1.2. A criança e o ensino-aprendizagem de/em diferentes línguas – perspectiva sócio-histórico-cultural.....	026
1.2.1. Histórias infantis e Atividades Sociais.....	029
1.3. Panorama histórico do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil e a formação de professores.....	033
1.3.1. Bilinguismo e Educação Bilíngue.....	040
1.3.2. Em busca de Referenciais para a Formação do Professor para a Educação Bilíngüe.....	047
Capítulo 2 – Fundamentação Teórico-Metodológica	052
2.1. A escolha da metodologia.....	052
2.2. Contexto de pesquisa.....	053
2.2.1. Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE).....	054
2.2.2. Programa Ação Cidadã (PAC).....	055
2.2.2.1. Aprender Brincando.....	056
2.2.2.2. Aprender Brincando: Educação Bilíngüe.....	058
2.2.3. O Centro Social Paroquial São Geraldo das Perdizes.....	068
2.3. Participantes da pesquisa.....	069
2.3.1. Pesquisadora-Formadora.....	070
2.3.2. Alunas-Professoras e Professora-Aluna.....	071
2.4. Procedimentos de produção e coleta de dados.....	073
2.5. Procedimentos de seleção de dados.....	075
2.6. Procedimentos e categorias de análise e de interpretação.....	076
2.7. Questões de credibilidade.....	085
Capítulo 3 – Discussão dos resultados	087
3.1. O papel central da professora-formadora e a participação periférica legítima das alunas-professoras.....	088
3.2. Mudanças nas formas de participação da professora-formadora, das alunas-professoras e da professora-aluna.....	097
3.3. Teoria e prática produzindo conhecimentos.....	104
3.4. Resultados após a análise e discussão das perguntas de pesquisa à luz das teorias escolhidas.....	115
Considerações sobre o meu percurso	120
Referências Bibliográficas	124
Anexos	136
Anexo 1 – Documentos.....	136
Anexo 2 – Planejamento de Aulas.....	147
Anexo 3 – Sessões Crítico-Reflexivas.....	156
Anexo 4 – Descrição.....	160
Anexo 5 – <i>E-mails</i>	165
Anexo 6 – Planejamento e estudo.....	174

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	A estrutura do sistema de atividade (Engeström, 1987).....	014
Figura 2	Atividade de Formação de Professores do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue.....	017
Figura 3	Cadeia de Formação do Aprender Brincando: Educação Bilíngue..	062

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Desenvolvimento da Teoria da Atividade.....	016
Quadro 2	Modelos de Bilinguismo.....	041
Quadro 3	Modelos de educação bilíngue.....	043
Quadro 4	Modelos de Educação Bilíngue no Brasil.....	046
Quadro 5	Critérios Norteadores.....	059
Quadro 6	Estrutura de Formação no Aprender Brincando: Educação Bilíngue.	061
Quadro 7	Reuniões Teórico-Práticas.....	063
Quadro 8	Datas das atividades e cronograma das aulas, conforme traçados para 2008.....	065
Quadro 9	Datas das sessões de planejamento e de estudo do segmento Aprender Brincando: Educação Bilíngue : quartas-feiras de 2008.....	065
Quadro 10	Material Produzido de 12/2/08 a 31/5/08 nos encontros Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue (GGEIB).....	074
Quadro 11	Contexto de Produção.....	076
Quadro 12	Categorias da Análise da Conversação.....	082
Quadro 13	Comparativo de <i>emails</i> enviados por cada participante no período de 12/2/08 a 31/5/08.....	097

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar a Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue no grupo de formação denominado Grupo Gestor (Liberali & Wolffowitz-Sanchez, 2008). O processo de formação teórico-prático de Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue no Grupo Gestor deu-se com a professora-formadora, que é autora deste trabalho, e com um grupo de alunas da graduação de Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no papel de alunas-professoras e uma professora externa no papel de professora-aluna. A Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue desenvolveu-se na própria universidade e em uma creche conveniada com a Prefeitura do Município de São Paulo, com um grupo de crianças de 3 anos de idade.

A proposta de pesquisa em formação de professores para o ensino-aprendizagem bilíngue voltado a crianças da educação infantil surgiu do meu interesse em desenvolver uma pesquisa que aprofundasse e expandisse meu conhecimento em minha área de atuação profissional. Como professora de Língua Inglesa na Educação Infantil de uma escola da rede particular de ensino, tive a oportunidade de desenvolver um programa em perspectiva de ensino bilíngue que ampliou minha experiência em sala de aula e em desenvolvimento e organização de currículo, de conteúdos, de atividades didático-pedagógicas e de material.

Outro fator decisivo e de grande relevância foi a possibilidade de inserir minha pesquisa em um projeto em andamento ao integrar-me ao Aprender Brincando, sob a coordenação da Profa. Dra. Alzira da Silva Shimoura. Esta pesquisa marca, portanto, a inauguração do segmento de Educação Bilíngue do projeto Aprender Brincando e, por estar inserido nesse projeto, foi intitulado “Aprender Brincando: Educação Bilíngue”.

A viabilização deste estudo deveu-se, portanto, à inserção da pesquisa no projeto Aprender Brincando e à formação do Grupo Gestor (Liberali & Wolffowitz-Sanchez, 2008), cuja concepção será discutida mais adiante. Neste trabalho, o Grupo Gestor é denominado de Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue (GGEIB). Essa denominação tem o propósito de diferenciá-lo de outro Grupo Gestor que desenvolveu pesquisa em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, sob a responsabilidade da Profa. Mestre Ana Paula Risério Cortez. Ressalto que, por ter este trabalho o foco na formação desenvolvida no GGEIB, as informações e dados referentes à pesquisa conduzida na EMEI não serão aqui abordadas.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

A realização desta pesquisa deveu-se também ao fato de que não pude dar prosseguimento ao projeto de pesquisa apresentado para ingresso no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e que seria realizado em uma escola particular. De acordo com o primeiro projeto apresentado, pretendia desenvolver a pesquisa na escola onde lecionava, centrando-me na construção de um currículo de língua inglesa para o ciclo da educação infantil. Aquele projeto já tratava da expectativa que tinha em relação a levar o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira e em Língua Internacional¹ a instituições públicas de educação infantil. No meu entender, esse é um processo de inclusão que propicia, às crianças, oportunidades de maior participação na vida social, cultural e acadêmica e diminui o distanciamento qualitativo entre educação privada e pública na educação infantil, que acredito estar expresso, não somente, mas inclusive na grade curricular e disciplinas oferecidas (Wolffowitz-Sanchez, 2006).

A expectativa de tornar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou em língua internacional acessível a instituições educacionais de comunidades carentes estava mais enfatizada no projeto para a Bolsa de Estudos, apresentado ao Programa de Pós-Graduação da PUC-SP. Nesse documento mencionei que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998a) era um documento desatualizado e não inclusivo, por deixar de fora de seus eixos disciplinas como a Língua Estrangeira/Língua Internacional, tão presentes em um número crescente de instituições de educação infantil da rede privada. Ressaltei, ainda, que deveríamos incentivar estudos e debates que pudessem culminar em propostas de projetos de implementação de ensino de Língua Estrangeira ou em Língua Internacional em creches e outras instituições de educação infantil da rede pública como uma forma de minimizar as diferenças sociais advindas de oportunidades educacionais que não privilegiam todas as classes sociais de forma justa. Pontuava que a pesquisa tinha um caráter inovador devido à sua *“proposta de procurar promover uma transformação da situação atual com o objetivo de beneficiar a comunidade pesquisada e, a partir dela, ampliar as possibilidades para uma transformação que pudesse chegar à escola pública, em projetos de parcerias entre universidades e instituições educacionais que se interessassem pelo projeto”* (Wolffowitz-Sanchez, 2007).

A perspectiva de realizar o estudo na instituição particular e, a partir de seus resultados concretizar, a médio/longo prazo, ações voltadas para instituições públicas não foi possível pelo fato de a escola onde faria a pesquisa não ter se interessado pelo projeto. Em outubro de 2007 entendi que precisava desenvolver minha pesquisa em outro espaço e, em

¹ A concepção de língua internacional será discutida no capítulo 1, quando tratar de bilinguismo e educação bilíngue.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

função disso, em uma reunião de orientação junto à orientadora prof. Dra. Fernanda Coelho Liberali, começou-se a delinear o segmento de Educação Bilíngue considerando o espaço de uma das creches em que o grupo de pesquisa LACE desenvolvia projetos. Esse segmento foi denominado Aprender Brincando: Educação Bilíngue por pretender levar, para as instituições públicas, uma concepção de Educação Bilíngue no ensino-aprendizagem em língua inglesa, de forma que as aulas não tivessem o foco apenas no aprendizado de gramática, vocabulário, tradução, função, tema, gêneros, mas que propiciassem uma nova forma de constituição da criança e construção de identidade. Nessa concepção, a língua inglesa é objeto e instrumento² de mediação do conhecimento, das interações e das relações por meio das quais ocorre a formação e o desenvolvimento global da criança. Essa concepção de Educação Bilíngue refere-se à forma como a língua inglesa é tratada nos espaços escolares e na sala de aula e implica o uso da língua inglesa com dupla função, ou seja, a função de ser conteúdo ou matéria na sala de aula e a função social e afetiva nas interações e relações.

Penso que esta pesquisa pode, por sua vez, promover o debate sobre a inclusão da Língua Estrangeira/Língua Internacional nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e em documentos de orientações curriculares municipais para a educação básica, com o propósito de oferecer oportunidades a todas as crianças de se constituírem em mais de um idioma, independente de estudarem em instituições da rede privada ou pública. Além disso, vejo como necessários e fundamentais o debate sobre formação de professores para esses contextos e a busca de referenciais norteadores tanto de cursos de formação de professores como dos programas educacionais das escolas de educação básica bilíngues em língua internacional e não bilíngues.

O ensino da Língua Estrangeira/Língua Internacional na vida brasileira contemporânea não está acessível às diversas classes sociais e regiões do país. Essa defasagem histórica tem início logo no primeiro ciclo da educação, a Educação Infantil. Acredito que o direito das crianças brasileiras ao ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira/Língua Internacional precisa ainda ser conquistado, para que no futuro possam participar da vida social global como produtoras de discursos nos vários setores, tais como na pesquisa, na política, na economia, na cultura. Entendo que esse é um direito sem o qual a cidadania não é possível.

Toda essa situação acima exposta foi geradora de muitos questionamentos e inquietações e fez com que eu me interessasse pela pesquisa acadêmica e pela busca de conhecimentos de forma a compreender o processo de formação de professores para o ensino-aprendizagem em Língua Estrangeira/Língua Internacional voltado para crianças da

² No capítulo 1 - Referencial Teórico tratarei do conceito de linguagem como objeto e instrumento.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Educação Infantil. Também senti a necessidade de pensar em formação de maneira a preparar professores para se tornarem profissionais capacitados a trabalhar em uma perspectiva de Educação Bilíngue.

Para este estudo, foi importante verificar dissertações já publicadas que trataram de formação de professores de Língua Estrangeira/Língua Internacional, ensino de Língua Estrangeira/Língua Internacional para crianças da Educação Infantil e Educação Infantil Bilíngue, tanto em contextos de escolas públicas como particulares. A pesquisa bibliográfica também se estendeu para dissertações e teses sobre crianças pré-escolares em institutos de idiomas, procurando abranger, dessa forma, vários tipos de estudos envolvendo crianças e, especificamente, a Língua Inglesa.

A pesquisa bibliográfica mostra que há diversos estudos sobre a formação de professores de Língua Estrangeira; entretanto, há pouquíssimos estudos sobre formação de professores de Língua Estrangeira para crianças; e nenhum estudo voltado para a formação de professores para a Educação Infantil Bilíngue.

Vários autores (cf. Mateus, 2005; Almeida Filho, 2005; Shimoura, 2005; Celani e Magalhães, 2005; Gimenez, 2006) investigaram a formação de professores de Língua Estrangeira; entretanto, pesquisas voltadas especificamente para a formação de professores de Língua Estrangeira para crianças da Educação Infantil e Fundamental I são menos numerosas. Em pesquisa referente à formação de professores de Língua Estrangeira, Mateus (2005) desenvolveu uma atividade de formação de professores em um contexto colaborativo baseado em uma proposta de parceria entre universidade e um colégio de ensino fundamental e médio, visando a uma mudança qualitativa no desenvolvimento pessoal e profissional. Shimoura (2005) investigou o trabalho do formador de professores de Inglês para crianças em um projeto de assessoria para formação docente em uma escola de inglês. Castro (1999) partiu da linguagem e do processo de construção de conhecimento como subsídios para a formação do professor de Língua Inglesa. Paula (2001) discutiu a formação pré-serviço do professor de Língua Estrangeira e suas representações sobre ensino-aprendizagem durante a disciplina Prática de Ensino em uma Instituição de Ensino Superior. Bissaco (2004) e Mayrink (2000) analisaram os aspectos reflexivos, interacionais e colaborativos nas aulas de Prática de Ensino de professoras de Espanhol em formação. Silva (2006) abordou a transversalidade na formação crítica, reflexiva e humanista de alunos de um curso de Letras, como forma de incluir temas de relevância social na formação de profissional crítico. Ortiz (2002) investigou como os educadores em formação inicial constroem o conhecimento na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa na Universidade durante o planejamento de um curso de inglês para alunos do 4º ciclo de uma escola estadual.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Delibo (1999) pesquisou sobre a formação e a prática do professor de inglês como língua estrangeira de forma a sugerir caminhos de aprimoramento para a formação deste profissional. Rinaldi (2006) investigou a formação de professores de espanhol para crianças e, em suas conclusões, aponta a falta de um programa específico de formação para esses profissionais. Soares (2005) investigou o processo de formação intelectual crítico-reflexiva e a busca de conhecimento linguístico-discursivo na língua inglesa e Falcomer (2009) investigou os conhecimentos linguístico-discursivos no ensino de inglês de um grupo de professores de escolas públicas.

Pesquisas em contextos bilíngues abrangeram, em sua maioria, aspectos ligados ao ensino-aprendizagem de língua, sessões reflexivas entre coordenador e professor e currículos e práticas educativas. Miascovsky (2008) investigou a produção criativo-colaborativa na atividade sessão reflexiva para a discussão do planejamento de aula em um contexto de educação bilíngue com vistas a ações pedagógicas que possibilitassem um agir no mundo de forma crítica, reflexiva e criativa. Risério Cortez (2007) fez sua pesquisa em contexto bilíngue visando a Língua Inglesa como objeto e instrumento mediador de aprendizagem; e Lemos (2007) relatou uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos voltados para a educação infantil bilíngue. David (2007) abordou as concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue.

O número de pesquisas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças é crescente e há pesquisadores que, como Miranda (2003), focaram seus estudos no ensino terceirizado de inglês para crianças. Outros pesquisadores estudaram a língua inglesa como componente curricular na Educação Básica: Almeida (1996) investigou o inglês na escola de 1º grau da rede pública enquanto que Thome (1993) focou seu estudo na aprendizagem de inglês por crianças pré-escolares e Linguevis (2007) investigou o ensino-aprendizagem de inglês na educação infantil. Silva (1997) abordou a atividade de contar histórias como instrumento de aprendizagem de língua inglesa. Szundy (2005) estudou como os jogos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças contribuem para a construção do conhecimento. Nenhum estudo foi encontrado sobre a formação de professores de Línguas Internacionais para a Educação Infantil Bilíngue.

Da mesma forma que outras pesquisas, esta pretende investigar a formação de professores para o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Diferentemente delas, este estudo tem o foco na formação de professores para o ensino-aprendizagem em inglês, em uma perspectiva de Educação Bilíngue, para crianças de creches, Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil da rede pública. Entendo que esta pesquisa é um primeiro passo no longo caminho rumo a uma educação mais justa que possibilite o acesso de

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

todas as crianças à Língua Estrangeira/Língua Internacional, em especial à língua inglesa, e à participação e inclusão nos discursos globais de forma a empoderá-las para que possam ter acesso ao conhecimento produzido em Língua Estrangeira/Língua Internacional e possam fazer seus discursos circular pelo mundo. O objetivo final é o de colaborar para a formação de cidadãos mais informados, participativos e críticos, com possibilidades de construir outras realidades para si mesmos e suas comunidades, além de se constituírem como indivíduos com possibilidades múltiplas de ser no mundo, que brinquem com possíveis contextos, que tenham a língua como meio de se tornarem livres das restrições imediatas e possam sonhar com futuros impensáveis. Isso posto, procurarei responder as seguintes questões:

- 1) Como as discussões nos encontros de formação e nas trocas por *email* contribuíram para o compartilhamento de significados e a produção de novos sentidos para a Educação Infantil Bilíngue pelo Grupo Gestor?
- 2) Como os participantes do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue foram assumindo diferentes papéis ao longo do processo de sua formação na atividade de planejar, executar e refletir sobre suas práticas pedagógicas?
- 3) Houve espaço para a produção de conhecimento de forma colaborativa entre os participantes do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue?

As reuniões realizadas entre professora-formadora e alunas-professoras foram o ponto de partida para a pesquisa de formação de professores no Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue cujas participantes assumiram a responsabilidade de planejar, executar e avaliar as aulas em inglês para crianças de três anos de uma creche conveniada da cidade de São Paulo. Esta pesquisa pretende ser o desencadeador de projetos e cursos de formação de professores em Línguas Internacionais para crianças de Centros de Educação Infantil (CEIs) e de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) ou ainda de instituições particulares de Educação Infantil que atendam crianças de comunidades menos favorecidas. O objetivo de formar professores de inglês para esses contextos advém da ausência de cursos de formação de professores de Línguas para a Educação Infantil inclusive bilíngue, e da inexistência do eixo de Língua Estrangeira no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e nas instituições públicas de Educação Básica.

Quero enfatizar que, para mim, aprender uma Língua Estrangeira/Língua Internacional não é apenas uma questão educacional, mas uma questão de formação identitária, que

possibilita aos sujeitos uma forma de constituição e vivência multidimensional e cidadã. Essa é também uma questão política e ideológica na medida em que saber mais de um idioma além da língua materna amplia as possibilidades de participação na vida social global e torna a inclusão e a mobilidade social uma realidade possível a todo cidadão. Para que o cidadão se torne um agente construtor e transformador, é fundamental sua participação nos “discursos que circulam em inglês pelo mundo” (Damianovic, 2006). Daí resulta o meu entendimento de que este estudo pode ser uma forma de viabilizar um projeto de formação que realmente alcance a sala de aula e a comunidade e que transforme a cultura que embasa o ensino-aprendizagem no Brasil. A dificuldade de projetos de formação realmente alcançarem a sala de aula e a comunidade em geral mostra a necessidade do desenvolvimento de propostas inovadoras para a gestão da transformação da cultura que tradicionalmente embasa o ensino-aprendizagem (Projeto de extensão universitária Programa Ação Cidadã, 2008).

Este estudo se insere na Linguística Aplicada por ser esta uma área interdisciplinar e transdisciplinar com foco no contexto da ação social e que tem a linguagem como central. A Linguística Aplicada não é uma área de pesquisa engessada, pois seus limites “*estão se alargando*” (Moita Lopes, 2006: 98) com o estudo de diversas problemáticas em diversos contextos, tais como letramento, apropriação de língua materna, apropriação de língua estrangeira, patologias de linguagem, tradução, desenvolvimento de currículos, programas bilíngues, comunicação no trabalho, comunicação à distância. A Linguística Aplicada busca em várias áreas de conhecimento – linguística, filosofia, sociologia, psicologia, antropologia – o arcabouço teórico-metodológico para suas pesquisas, procurando integrá-las e por isso é chamada de Linguística Aplicada híbrida e mestiça por Moita Lopes (2006).

Uma tônica atual tem sido a discussão epistemológica quando se trata de Linguística Aplicada. Vale salientar que é através dessas reflexões que pesquisadores e estudiosos da área reavaliam os pressupostos existentes e passados e se dispõem a rever, refazer, readequar, reajustar suas posições, pensando nas questões do mundo atual, em teorizações que tratem da contemporaneidade sócio-cultural. O linguista aplicado tem que “*ter clareza sobre as implicações éticas... escolhas teóricas, assim como, (...) dos limites do alcance teórico*” (Moita Lopes, 2006: 98) da sua pesquisa e não pode se deixar aprisionar, encapsular pelas escolhas teórico-metodológicas que faz, porque sua pesquisa não pode estar engessada; e pelas condições e perspectivas sociais, políticas e históricas, porque sua pesquisa se situa em um contexto dinâmico. A Linguística Aplicada há muito deixou de ser apenas consumidora para ser produtora de teorias.

A Linguística Aplicada é hoje como uma área que problematiza as epistemes das minorias sociais, daqueles que estão à margem, procurando transformá-las e construir outras

possibilidades (Fabrício, 2006: 58) e por essa razão “*parece essencial que a Linguística Aplicada se aproxime de áreas que focalizem o social, o político e a história*” (Moita Lopes, 2006: 96). Ao questionar as forças políticas ocidentalizadoras que se sobrepõem às forças marginais, pretende-se o deslocamento para a periferia desse mundo ocidentalizado. A linguagem revela as forças políticas, culturais, sociais, éticas e ideológicas da sociedade ou do grupo social que a emprega e a multiplicidade e a pluralidade nos sistemas semióticos que afetam a forma como cada indivíduo está e age no mundo. A linguagem no âmbito do uso social é hierarquizadora e caracterizadora de relações de poder; sendo assim, a linguagem é transformadora ou perpetuadora de realidades, ou ainda, de desigualdades sociais. Como não existe o indivíduo associal, a-histórico, apolítico, não há neutralidade de posicionamentos e o linguista aplicado que opera na contemporaneidade tem que fazer escolhas ideológicas, políticas e éticas, mas sem ficar aprisionado por essas escolhas e submeter-se continuamente ao reexame e estranhamento. Estar sempre aberto para o novo, mas nunca deixar de ser crítico, reflexivo e ter um modo de pensar problematizador.

Moita Lopes refere-se à Linguística Aplicada como mestiça e ideológica por dialogar com o campo das ciências sociais e das humanidades que têm natureza interdisciplinar e transdisciplinar. Ele opera com a visão de que a área procura “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*” (Moita Lopes, 2006: 14) e, dessa forma, produz conhecimento e possibilidade de criar alternativas para aqueles que estão à margem. O autor ressalta a importância de vincular a pesquisa “*a uma epistemologia e a teorizações que falem ao mundo atual*” (Moita Lopes, 2006: 14). Quer propor uma mudança, mas acredita que “*nem todos têm que tomar o mesmo barco*” (Moita Lopes, 2006: 14), ou seja, cada um deve decidir que rumo tomar, fazer suas próprias escolhas teóricas, metodológicas e filosóficas.

Entendo que na Linguística Aplicada, hoje, não há espaço para atitudes e posições definitivas, verdades absolutas e que o linguista aplicado tem que estar sempre aberto para o novo, sem deixar de ser crítico e reflexivo. Essa disponibilidade perante as questões humanas e o entendimento do caráter mediador da linguagem como instrumento de transformação nos colocam em posição de humildade, o que considero de uma grandeza imensa. Cada vez mais, acredito que não só o linguista aplicado, mas o homem/mulher, em qualquer atividade humana, deveria estar mais disponível para o novo, num processo de constante reflexão e questionamento, sem temer romper paradigmas, pois não existe uma única verdade, mas verdades que vão sendo construídas e se transformam na medida em que também nós nos transformamos. A pessoa que somos hoje não mais é a de ontem, nem será a de amanhã.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Esta pesquisa insere-se, pois, na Linguística Aplicada porque é uma pesquisa interdisciplinar em que linguagem e educação se interseccionam, e que abrange a formação do professor em aspectos pedagógicos, linguísticos e cidadãos. O caráter interdisciplinar está na forma de lidar com as diversas áreas do conhecimento na língua alvo. Seu caráter transdisciplinar fundamenta-se na perspectiva colaborativo-crítico-criativa de trazer as questões da vida social e cotidiana para serem vivenciadas e repensadas na sala de aula. Esta pesquisa insere-se, enfim, na Linguística Aplicada porque investiga os significados da linguagem em uso dentro do contexto em que tal linguagem se insere e porque a linguagem é foco central e tem função ou transformadora ou perpetuadora de realidades sociais.

Esta pesquisa está inserida em um contexto social e seu caráter inovador está na proposta de promover uma transformação da situação atual com o objetivo de beneficiar a comunidade pesquisada e, a partir dela, ampliar as possibilidades para uma transformação mais ampla. A proposta é que se possa, futuramente, chegar a todas as instituições educacionais infantis da rede pública, em projetos de parcerias entre creches, Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil e universidades.

A Língua Inglesa é a língua da globalização e *“está no centro da LA contemporânea”* (Kumaravadelu, 2006: 131). A inserção da pesquisa em Linguística Aplicada deve-se também ao contexto e à problemática social, uma vez que o Ensino de Inglês para crianças da Educação Infantil é uma prática que atinge um número cada vez maior de escolas particulares em grandes cidades brasileiras. Além disso, nessas escolas, as crianças iniciam o aprendizado na língua estrangeira em idades cada vez mais precoces e com aulas que ocupam um espaço cada vez maior na grade curricular. Nesse contexto, pesquisas voltadas para a formação colaborativo-crítico-criativa de formadores e professores de Língua Estrangeira para a Educação Infantil tornam-se prementes e essenciais para uma educação de qualidade.

A mobilidade sócio-histórica é inegável e a Linguística Aplicada atual entende que o pesquisador deve estar atento para as mudanças sociais e o que elas representam; e de que forma afetam a própria sociedade e seus indivíduos. Incentivos a estudos e debates que possam culminar em propostas e projetos de implementação de Formação e Ensino de uma Língua Estrangeira/Língua Internacional em creches, Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil são medidas de grande impacto social, político e econômico.

Neste estudo, em que investigo a Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue no Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue, o capítulo 1, que trata do arcabouço teórico que fundamenta esta discussão, está dividido em 4 seções. A primeira seção apresenta a formação de professores na visão sócio-histórico-cultural. Abordo a teoria da atividade conforme proposta por Marx e Engels (1845-46/2006), Vygotsky (1930/2003, 1930/2000,

1934/2001), Leontiev (1977, 1978), Engeström (1987, 1999) e Bakhtin e seu Círculo, (1979/2000, 1929/2002). Transcorro sobre o signo como realizador do mundo e da constituição do ser humano, sobre alteridade e identidade embasando-me também em Toohey (2000), Duff e Uchida (1997). Trato ainda de aprendizagem situada e formas de participação em comunidades de prática, conforme proposto por Lave e Wenger (1991), e do processo reflexivo-crítico e colaborativo crítico-criativo. A segunda seção apresenta a criança e o ensino-aprendizagem na perspectiva sócio-histórico-cultural, enfocando a Língua Estrangeira e Língua Internacional. Nessa mesma perspectiva, abordo o uso de histórias infantis no ensino-aprendizagem de línguas e como instrumento de conhecimento linguístico-discursivo, histórico, social e cultural. A seção 3 trata de bilinguismo e de educação bilíngue. Nessa seção esclareço a concepção de Língua Internacional e de Educação Bilíngue adotada neste estudo. Finalizo a seção trazendo uma discussão em relação aos critérios e conhecimentos, inclusive os conhecimentos linguístico-discursivos esperados para professores de línguas e alguns temas que têm sido foco das discussões e apresentações em eventos acadêmicos.

No capítulo 2, denominado de Fundamentação Teórico-metodológica discorro sobre a metodologia utilizada na pesquisa. Início apresentando a escolha da metodologia, bem como o contexto da pesquisa que inclui a apresentação do Grupo de Pesquisa LACE, o Programa Ação Cidadã, o projeto de extensão Aprender Brincando e o segmento Aprender Brincando: Educação Bilíngue. Apresento ainda a instituição pública onde se deu parte da pesquisa e falo das participantes da pesquisa. Em seguida, abordo os procedimentos de produção e coleta de dados para finalmente apresentar os procedimentos e as categorias de análise e de interpretação de dados utilizados nesta pesquisa. Finalizo esta seção tratando das questões de credibilidade desta pesquisa.

No capítulo 3 retomo as três perguntas de pesquisa para fazer a discussão dos resultados. Este capítulo se subdivide em quatro partes. A primeira refere-se ao papel e formas de participação das professora-formadora, alunas-professoras e professora-aluna. A segunda parte trata das mudanças ocorridas em relação aos papéis e formas de participação e a terceira parte discorre sobre os conhecimentos produzidos no Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue durante as sessões de estudo, de planejamento e de aulas, momentos em que teoria e prática se articularam continuamente. Na quarta parte deste capítulo, faço uma síntese dos resultados analisados e interpretados ao retomar as três perguntas de pesquisa. Finalizo esta dissertação apresentando as considerações sobre o meu percurso. Ao fazer minhas reflexões sobre a pesquisa, busquei aprofundar minha compreensão sobre meu processo, sobre as transformações ocorridas e sobre minha necessidade de dar continuidade a esse caminho.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

"Bear in mind that the wonderful things you learn in your schools are the work of many generations, produced by enthusiastic effort and infinite labor in every country of the world. All this is put into your hands as your inheritance in order that you may receive it, honor it, add to it, and one day faithfully hand it to your children. Thus do we mortals achieve immortality in the permanent things which we create in common" (Einstein, 1934).

"Tenha em mente que as coisas maravilhosas que você aprende em suas escolas são o trabalho de muitas gerações, produzidas pelo imenso esforço e trabalho contínuo em todos os países do mundo. Tudo isso é posto em suas mãos como sua herança, a fim de que você possa recebê-lo, honrá-lo, acrescentar, e um dia passá-lo para as mãos de seus filhos. Assim nós mortais alcançamos a imortalidade nas coisas permanentes que criamos em comum" (Einstein, 1934).

O objetivo deste capítulo é apresentar o arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas Internacionais para a Educação Infantil Bilíngue. Essa atividade de formação teve a finalidade de envolver alunos da graduação do curso de Letras da PUC-SP em práticas educativas e discussões teóricas voltadas para o contexto específico da Educação Infantil Bilíngue. Como parte das responsabilidades do grupo em formação, as participantes desenvolveram conjuntamente o currículo, os planejamentos e a elaboração de materiais. Todas foram responsáveis pela realização das aulas e pelas avaliações, tanto das aulas como do processo de formação.

Assim, procurei relacionar a formação colaborativa crítico-criativa no contexto de Educação Infantil Bilíngue aos pressupostos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) com base em Vygotsky (1930/2003, 1930/2000, 1934/2001), Leontiev (1977, 1978) e Engeström (1987, 1999). Nessa direção, relaciono a teoria do Bakhtin e seu Círculo (1979/2000, 1929/2002) que tem a centralidade na linguagem, principal instrumento mediacional por sua natureza simbólica. A linguagem, por essa perspectiva, além de

mediadora das interações, é veiculadora de sentidos e significados que, ao serem negociados e compartilhados, constitui o ser humano ao longo da vida, na sua inconclusividade, a partir do outro e das relações com as pessoas, com o contexto, com a vida. A seguir, trato de alguns aspectos teóricos da formação do professor de línguas. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural é central por situar o ser humano como um sujeito social, histórico e cultural em relação dialética com o meio e com seus pares e cujas interações são mediadas por instrumentos.

Para discutir a formação colaborativa crítico-criativa de professores para a Educação Infantil Bilíngue nas perspectivas teóricas acima mencionadas, focalizando as questões de linguagem, apresento este capítulo em três partes.

Na primeira seção, apresento a visão sócio-histórico-cultural de formação de professores relacionando-a com a teoria da atividade, que aborda o papel das necessidades como desencadeadoras das atividades humanas para a concretização de objetos idealizados. Discuto, ainda nesta seção, como a sociedade ao gerar consumo cria novas necessidades que levam à busca da concretização de novos objetos idealizados, e como a linguagem medeia essa atividade que está circunscrita em uma comunidade organizada por meio de regras e divisão de trabalho, ao propiciar a reflexão crítica e possibilitar ações criativas. Apresento uma discussão sobre linguagem e alteridade como constituinte do ser humano e de identidade. Abordo o conceito de participação periférica legítima e central em Comunidades de Prática³ e trato da Cadeia Criativa⁴ (Liberali, 2006) como elemento de expansão e transformação do conhecimento produzido a partir dos sentidos individuais negociados para o compartilhamento de significados sociais, que se tornam produtos criativos na medida em que se combinam e se modificam. Discuto, também, de que forma os saberes e práticas advindos do conhecimento conjuntamente produzido contribuem para a formação do professor no contexto de Educação Infantil Bilíngue. A seção 2 está voltada para o ensino-aprendizagem de crianças em diferentes línguas de acordo com os pressupostos da teoria sócio-histórico-cultural. A partir de Vygotsky e Bakhtin e seu Círculo, discuto a linguagem infantil, bem como conceitos espontâneos e científicos, para tratar de aprendizado em diferentes línguas. Abro uma subseção para falar de histórias infantis e atividades sociais por meio das quais a linguagem se torna instrumento-e-resultado de ensino-aprendizagem em diferentes línguas. Na seção 3 abordo questões de bilinguismo para discorrer sobre a concepção de educação bilíngue que permeia este estudo e a concepção de língua internacional conforme proposta

³ Comunidade de Prática é um termo cunhado por Lave e Wenger para se referir a grupos de pessoas que compartilham de uma atividade e aprendem mais sobre ela na medida em que interagem regularmente.

⁴ O termo Cadeia Criativa, conforme cunhado por Liberali, refere-se a significados compartilhados criativo-colaborativamente que podem ser levados para a constituição criativo-colaborativa de outras atividades.

pelo Grupo de Estudos sobre Educação Infantil Bilíngue (GEEB). Finalizo esta seção discutindo a criação de referenciais e critérios norteadores específicos para o contexto de educação bilíngue em línguas internacionais.

1.1. Formação de professores na perspectiva sócio-histórico-cultural

Vygotsky concebe o ser humano como um todo indivisível e essa concepção monista dimensiona as relações corpo-alma, pensamento-linguagem, ensino-aprendizado, afetivo-cognitivo. Na mesma perspectiva, Bakhtin/Volochínov (1929/2002) apresenta um sujeito que se constitui ao ouvir e se apropriar do discurso dos outros; ou seja, o discurso do indivíduo é um discurso de várias vozes (vozes dos discursos passados e presentes acumulados ao longo do desenvolvimento histórico e do próprio indivíduo e que o constituem). Dessa forma, com base na dialética marxista, esse processo de constituição de si mesmo, dos outros e do meio é historicamente situado; é mediado por artefatos culturais como signos e instrumentos (Vygotsky, 1930/2000: 71); e é informado por regras sociais e culturais (Leontiev, 1977, 1978).

Teoria desenvolvida por Marx e Engels, (1845-46/2006) mostra que, desde seu nascimento, o ser humano tem, nas necessidades e em seu desejo de satisfazê-las, os motivos que o levam a engajar-se em atividades que o colocam em interação com o mundo e com os outros. Nessa visão, o trabalho ocupa espaço privilegiado: por ser uma atividade coletiva, os indivíduos participam dela em funções distintas regidas por regras sociais que a regulam e organizam. No projeto Aprender Brincando: Educação Bilíngue, a formação de professores fundamenta-se nessa perspectiva sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1930/2003, 1930/2000, 1934/2001; Leontiev, 1977, 1978; Bakhtin e seu Círculo, 1979/2000, 1929/2002), em que o ser humano é um ser biológico e social e sua relação no mundo com seus pares e com o meio é dialética e dialógica. Desse modo, ele constitui a si mesmo, aos demais e ao meio modificando-os e sendo modificado por eles.

De acordo com Leontiev (1977) e Engeström (1999), o ser humano se constitui na medida em que sua atividade interna e sua atividade externa se realizam, sendo que toda a atividade humana está orientada para a satisfação de necessidades que se materializarão no processo de transformação do objeto idealizado em objeto real (Leontiev, 1977; Engeström, 1999). Outro aspecto importante da relação sujeito-instrumento-objeto é que para o ser humano, o reflexo psíquico da realidade corresponde ao mundo subjetivo da consciência e é esta realidade psíquica que medeia e regula a relação sujeito e atividade interna e externa. Para o sujeito entrar em atividade é preciso que exista uma imagem psíquica do objeto, que se coloca como objetivo e que é modificada na medida em que as condições reais se apresentam.

Vários indivíduos podem estar na mesma atividade, movidos por diferentes motivos para concretizar um mesmo objeto. Ou, segundo Leontiev, o objeto da atividade de um grupo de pessoas engajadas em uma atividade não é necessariamente o mesmo. Nas palavras do autor:

A atividade de pessoas trabalhando juntas é estimulada por seu produto, que em princípio corresponde diretamente às necessidades de todos os participantes. Mas a simples divisão do trabalho técnico, que surge neste processo leva ao surgimento de resultados parciais, intermediários que são alcançados pela participação individual na atividade de trabalho coletiva, mas que não podem satisfazer a necessidade de cada participante. Essa necessidade é satisfeita não pelos resultados “intermediários”, mas pelo compartilhamento do produto da atividade total que cabe a cada um devido às relações entre os participantes que emergem no processo de trabalho, isto é, as relações *sociais* (Leontiev, 1977: 8)⁵.

Independentemente do objeto da atividade ser o mesmo ou diversos, todos os elementos do sistema de atividade, ou seja, as interações entre os sujeitos, os instrumentos, as regras, a comunidade, a divisão de trabalho convergem para o objeto. É o que se evidencia pela elipse, na figura 1, abaixo. Cada componente da atividade tem o potencial de transformar a própria atividade, produzindo sentidos e significados de forma contínua e expansiva.

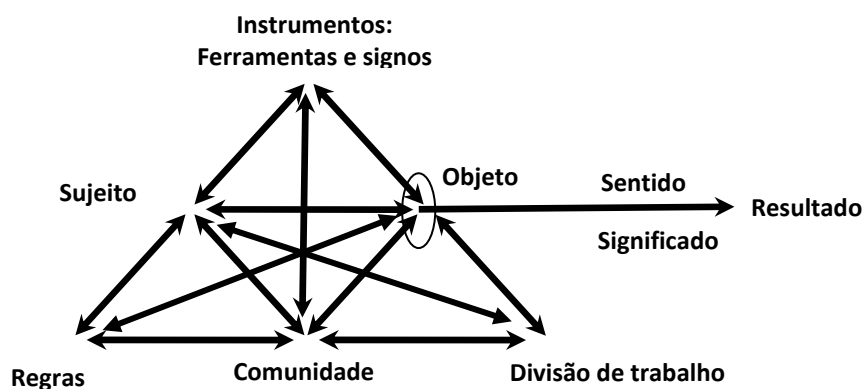


Figura 1: A estrutura do sistema de atividade (Engeström, 1987).

⁵ Tradução minha. No original: "Historically, the appearance in activity of goal-oriented action processes was the result of the emergence of a society based on labour. The activity of people working together is stimulated by its product, which at first directly corresponds to the needs of all participants. But the simplest technical division of labour that arises in this process necessarily leads to the emergence of intermediate, partial results, which are achieved by individual participation in the collective labour activity, but which in themselves cannot satisfy the need of each participant. This need is satisfied not by the "intermediate" results, but by the share of the product of the total activity that each receives thanks to the relationships between the participants arising in the process of labour, that is, the social relations".

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

A sociedade, em seu processo de produção gerador de consumo, mantém o sistema de necessidades, motivos e atividades em contínuo movimento e expansão. A atividade humana é, portanto, um sistema dinâmico, expansivo e está em contínua transformação, na medida em que surgem novos produtos resultantes do trabalho e do desenvolvimento humano. Esse ciclo, cujo desenvolvimento expansivo é apontado por Engeström (1999), constitui-se, portanto, como um espaço de embates, tensões, contradições e conflitos. Inicia-se quando um sujeito questiona uma prática social e coloca em movimento o questionamento por outros sujeitos, de forma que as atividades internas e externas dos sujeitos expandam, desenvolvam e transformem conhecimentos e práticas sociais. Dito de outra forma, tal ciclo ocorre porque a atividade é um sistema que se expande e se conecta a outros sistemas, formando uma rede de atividades e propiciando o surgimento de novos instrumentos e formas de organização social. Ou seja, trata-se de um movimento expansivo, inovador e criativo, em que ocorre a internalização e a externalização dos significados e dos sentidos.

No projeto Aprender Brincando: Educação Bilíngue, o objeto idealizado consiste no *processo de formação de professores para a Educação Infantil Bilíngue* com foco em crianças de comunidades escolares carentes – creches, Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) – cuja realidade, no entendimento do grupo de pesquisadores do Aprender Brincando: Educação Bilíngue, mereceria uma transformação. O desejo de tornar possível às crianças da rede pública o acesso ao ensino-aprendizagem em língua inglesa e, por outro lado, a falta de educadores para exercer tal atividade nesse contexto específico, gerou a necessidade de formar professores para uma educação infantil bilíngue. A partir desse objeto idealizado, o grupo de pesquisadores que no ano de 2008 integrou o Aprender Brincando: Educação Bilíngue reuniu-se para concretizar o objeto. O quadro 1 ilustra os elementos da atividade que foram foco desta pesquisa.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Quadro 1 - Desenvolvimento da Teoria da Atividade conforme proposto por Leontiev e expandido por Engeström (1999)*

Sujeitos	<p>Sujeito individual ou grupo de sujeitos que possuem as condições de transformar suas condições atuais.</p> <p>Sujeito individual: em uma atividade coletiva realiza uma atividade mediada por instrumentos em direção a um objeto.</p> <p>Grupo de sujeitos: partilham concepções compatíveis de objeto.</p> <p>Nesta pesquisa, os sujeitos foram uma professora-formadora e três alunas-professoras.</p>
Artefatos Culturais / Instrumentos	<p>Os artefatos culturais correspondem aos meios de trabalho e são responsáveis pela mediação entre o sujeito e o objeto; portanto, o domínio de suas propriedades é fundamental para a construção do objeto.</p> <p>Nesta pesquisa, os artefatos culturais foram as conversas, os documentos de estudo, de reflexão e de planejamento de aulas.</p>
Objeto/Motivo	<p>São dois conceitos que se apresentam entrelaçados, pois o objeto final da atividade é resultado dos motivos das participantes.</p> <p>Nesta pesquisa cada participante entrou na atividade, movido por motivos distintos entre si, baseados em suas necessidades individuais, que convergiam para um objeto comum a todos. O objeto da atividade de pesquisa foi a Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue.</p>
Regras	<p>As regras em uma atividade têm como função mediar as relações entre o sujeito e a comunidade. Manifestam-se como leis, costumes e normas que regulam o comportamento de uma comunidade.</p> <p>Nesta pesquisa, as regras, com base em uma participação colaborativa, foram negociadas ao longo da atividade de formação.</p>
Comunidade	<p>É o conjunto das relações sociais em que os sujeitos se inserem.</p> <p>Nesta pesquisa, considere como comunidade focal, a universidade, onde ocorreram os encontros de formação; e comunidade secundária, a creche, onde ocorreram as aulas.</p>
Divisão de trabalho	<p>A divisão de trabalho é a operacionalização das regras propostas, a fim de organizar como o objeto será concretizado. O trabalho é distribuído, segundo critérios subjetivos, mas bem definidos, aos membros da comunidade.</p> <p>Nesta pesquisa, a divisão de trabalho foi inicialmente proposta pela professora-formadora mas, posteriormente, discutida e reorganizada de outras formas em conjunto com as alunas-professoras.</p>

* Baseado em Hawi (2005)

Como procuro demonstrar na figura 2 abaixo, a percepção da necessidade de formação de professores para a Educação Infantil Bilíngue move as ações dos integrantes do

Aprender Brincando: Educação Bilíngue, que se organizam na atividade para concretizar o objeto idealizado que é a formação para a Educação Infantil Bilíngue. Para que todos os participantes possam participar e concretizar a atividade, cada um se torna responsável e responsivo por uma parte no processo da atividade ao assumir funções distintas, seguindo as regras estabelecidas pelo grupo e pela comunidade. Assim, a divisão de trabalho que leva a resultados parciais é fundamental para que a atividade ocorra em sua totalidade, assim como as regras que dimensionam a ação de cada participante. A participação de cada um, **em colaboração**, expande a atividade ao mesmo tempo em que expande o próprio sujeito. Essa atividade é concretizada pela linguagem nos momentos de planejamento das aulas, sessões crítico-reflexivas e sessões de estudos, bem como na realização das aulas.

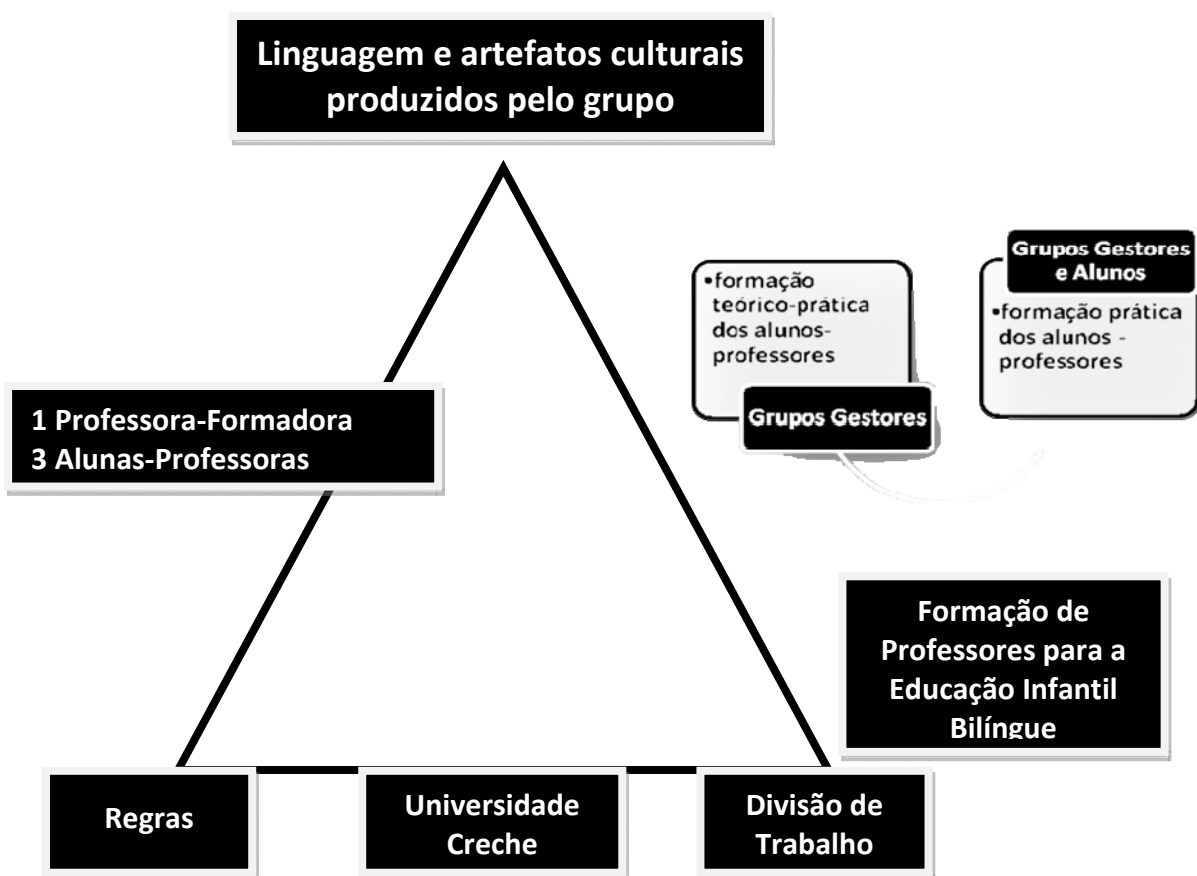


Figura 2: Atividade de Formação de Professores do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue

1.1.1. Linguagem, alteridade e identidade

Conforme discutido na seção anterior, a linguagem, constitutiva do ser humano, é instrumento mediador, ao mesmo tempo em que é produto da atividade humana. É através da linguagem que o ser humano organiza seus pensamentos, se relaciona com seus pares, traça

sua história, informa sua cultura, produz e acumula conhecimentos e, com todo esse conhecimento produzido e acumulado, ressignifica, reconstrói, recria e transforma seu mundo e a si mesmo.

Entretanto, como apontado por John-Steiner (2000), o processo de constituição e formação do ser humano não ocorre sem a exposição emocional e intelectual dos participantes, pois *“todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”* (Amossy, 2008), que visa a uma reação favorável do outro. A noção do outro é essencial, pois o ‘eu’ se constitui a partir do contato com ‘outro’. O movimento de constituição de si, que evolui do plano interpessoal para o intrapessoal, com a participação de várias vozes (Bakhtin/Volochínov, 1929/2002), evidencia a alteridade, a qual define todo ser humano e afeta a construção identitária. A alteridade, como elemento constituinte dos indivíduos, está presente em todas as práticas sociais e individuais e é mediada pelo signo que expressa o mundo social e mental, permitindo ao ser humano perceber e reconhecer a própria existência. Sem o signo, *“unidade material discreta”* (Bakhtin/Volochínov, 1929/2002: 51), o indivíduo não pode exprimir sua atividade mental e não pode concretizar sua atividade social, histórica e cultural. O signo realiza o mundo e o ser humano.

A palavra, também para Vygotsky, tem a dimensão do significado e do sentido, ou seja, ela é primeiramente social para depois passar a ser individual. A transformação de um processo interpessoal (social) em um processo intrapessoal (individual) é essencialmente dialógica, uma vez que o conhecimento internalizado resultante da interação do sujeito é posteriormente externalizado na mesma ou em outra atividade, transformado, mas com marcas da atividade anterior. Isso quer dizer que os significados que são compartilhados e que foram produzidos no plano interpessoal afetarão os sentidos que cada ser humano produz no plano individual.

Vygotsky (1934/2001: 465) aponta que o sentido de uma palavra é a *“soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”*, possuindo, conseqüentemente, fluidez e dinamismo. Os sentidos, porém, são afetados pelas vivências afetivas e subjetivas porque se relacionam com a forma como cada indivíduo compreende a palavra, mas não perdem a sua natureza histórica e social. Assim, ao interpretar o mundo, os sentidos dados pelo contexto prevalecem sobre os significados⁶ que, segundo Leontiev (1977), são produzidos pela sociedade e evoluem ao longo da história. Nas interações, ao negociar sentidos e compartilhar significados socialmente produzidos, os sujeitos podem fazer ressignificações e

⁶ Os significados das palavras têm sua história no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento de formas de consciência social; os significados expressam tanto o movimento do conhecimento humano e seus meios cognitivos como as ideologias da sociedade. Por serem constituídos dentro de um contexto específico, determinados por condições históricas, sociais e culturais e compartilhados por um grupo, são considerados relativamente estáveis.

reconstruções e, dessa forma, emancipar-se e dar continuidade ao processo de desenvolvimento e transformação.

A formação de professores, nessa perspectiva, ocorre em um processo de constante negociação de sentidos e compartilhamento de significados em que o ethos⁷ de cada participante está projetado e procura se adequar ao contexto particular da ação. Esta imagem que cada interlocutor projeta e que, ao longo do processo se transforma, é constituinte da identidade que é construída e negociada a cada momento nas interações sociais (Toohey, 2000) e nas formas de participação (Lave, 1996; Wenger 1998). Do ponto de vista sócio-histórico-cultural, as identidades são dinâmicas (Duff e Uchida, 1997), por serem negociadas e negociáveis, podendo ou não ser aceitas pelos sujeitos que se posicionam para mantê-las ou modificá-las. Por esse motivo, pensar nas práticas discursivas que propiciam construções identitárias é, em minha opinião, fundamental em uma visão sócio-histórico-cultural da linguagem, do desenvolvimento e da aprendizagem. Na formação, as participantes negociam e constroem novas possibilidades identitárias mediadas pela linguagem, que serve também de instrumento para a reflexão crítica.

1.1.2. O quadro participativo da atividade de formação como propiciadora da Cadeia Criativa de produção de conhecimento

Lave e Wenger (1991) observaram que os indivíduos formam e participam de grupos e de atividades aos quais eles denominaram ‘comunidades de prática’. As ‘comunidades de prática’ existem em um período de tempo e interseccionam-se com outras ‘comunidades de prática’. Elas são constituídas por indivíduos que podem ou não permanecer nelas e o tempo de permanência é variável, havendo novos participantes que interagem com os mais antigos. Lave e Wenger (1991) referem-se à ‘participação periférica legítima’ como o engajamento de todos os participantes dessas ‘comunidades de prática’, cujas posições, papéis e funções são distintas e constituem-se em relações de poder. Hanks (1991) observa que os processos de formação e de ensino-aprendizagem ocorrem por meio de um quadro cuja participação é distribuída entre os co-participantes, de modo que cada um possa estabelecer um objeto de aprendizado diferente para si. Isso implica dizer que aquilo que cada um aprende é determinado também pelo lugar, função, papel que ocupa na ‘comunidade de prática’.

⁷ Ethos refere-se à imagem que um falante tem de si mesmo e que projeta para o seu ouvinte com o propósito de garantir o sucesso do empreendimento oratório (Amossy, 2008). Barthes (1970) define ethos como os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório para causar boa impressão.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Conhecimentos que transitam do plano interpessoal para o intrapessoal entrelaçam-se o tempo todo ao longo do processo de desenvolvimento e de formação nas ‘comunidades de prática’. E, por serem as práticas dinâmicas e situadas, as formas de participação podem modificar-se na medida em que os participantes se familiarizam com os objetos e os instrumentos de suas ‘comunidades de prática’, passando a assumir novas posições, funções e papéis. Esse processo de familiarização com as práticas da comunidade envolve uma constante negociação de sentidos entre os participantes, de forma a produzir significados compartilhados.

Como apontado por Magalhães (1992/2007), a produção de conhecimento e a atividade como possibilidade de transformação não ocorrem sem conflitos e embates, pois são nas tensões que se criam oportunidades de negociação e reconstrução de sentidos e significados concretizados pela linguagem. Esta é uma visão de colaboração que não envolve simetria de conhecimento e não implica que todos os participantes tenham as mesmas funções e agendas. A produção de conhecimento resultante da colaboração crítico-criativa, da participação conjunta na produção de significados compartilhados, da assimetria de sentidos e de papéis e funções supera o que cada indivíduo poderia produzir sozinho. Tal produção de conhecimento está embasada na teoria vygotskiana (Vygotsky, 1930/2003, 1930/2000, 1934/2001), que discute o papel central do par mais desenvolvido como sendo o de “*oferecer um suporte ajustável durante transações dialógicas como mediador e guia entre o aprendiz e a tarefa realizada*” (Magalhães, 1992/2007: 55). Ou seja, a colaboração é um processo em que cada indivíduo tem a possibilidade de atuar na zona de desenvolvimento proximal do outro e, em conjunto produzir ações criativas, emancipar-se, expandir e transformar a atividade da qual participam.

A Cadeia Criativa (Liberali, 2006), um dos fundamentos metodológicos do projeto, implica parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados (Vygotsky, 1934/2001) que, posteriormente, farão parte dos sentidos que alguns dos envolvidos levarão para compartilhar com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela atividade primeira. Dessa forma, novos significados são criativamente produzidos, mantendo traços dos significados compartilhados no sistema de atividades. Na Cadeia Criativa as várias instâncias existentes se entrelaçam na produção do conhecimento, criando zonas de desenvolvimento proximais para que cada um possa ir além de suas possibilidades, ou seja, deslocar-se do presente para a possibilidade futura, deixar de ser para tornar-se (Holzman, 2002; Newman e Holzman, 1993/2002).

Os grupos de formação produzem uma Cadeia Criativa em, pelo menos, três níveis, realizando três macro-atividades: o grupo formado pelos coordenadores do projeto em

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

atividade de formação dos professores-formadores; o grupo de professores-formadores em atividade de formação dos alunos-professores, denominado Grupo Gestor (Liberali e Wolffowitz-Sanchez, 2008); e o Grupo Gestor em atividade de ensino-aprendizagem em perspectiva de ensino bilíngue, com os alunos de um grupo da educação infantil de uma instituição educacional da rede pública.

Nas Cadeias Criativas (Liberali, 2006) novos significados são gerados pelos participantes por meio da negociação de sentidos, criando uma multiplicidade de possibilidades de participação no mundo. Conforme apontado por Miascovsky (2008), com base em Vygotsky (1930/2000), a base de toda a atividade criadora é a imaginação, que existe no indivíduo desde a infância. Nessa perspectiva, o que favorece a geração de toda atividade criadora é a experiência e o conhecimento humano acumulado ao longo da história, e de que cada indivíduo se apropria ao entrar em contato com o mundo ao seu redor, interagindo em sociedade. Para Miascovsky (2008), é fundamental desenvolver o processo criativo-colaborativo dos educadores por entender que a criatividade na negociação de sentidos é elemento chave para o ensino-aprendizagem e para a produção do conhecimento. A criatividade que emerge na e da negociação pressupõe tanto o outro como o conflito, ou seja, *“a criatividade e o processo criativo se produzem na interação, tensão e transformação de idéias, conceitos e ações dos seres humanos, de forma a trazerem sempre algo novo ao significado social por meio dos sentidos”* (Miascovsky, 2008: 32).

A autora ressalta o aspecto da dimensão afetiva da atividade criadora, que considero fundamental compreender, principalmente por estarmos tratando de formação de professores para a educação infantil. Com base em Vygotsky, explica que todas as formas de imaginação criadora encerram em si elementos afetivos, os quais, neste caso, influenciam a interação dos participantes da formação, favorecendo ou não a produção criativa do conhecimento. Esses aspectos são relevantes ao tratarmos da relação dialógica em que os conflitos e as tensões transformam a atividade e os participantes, na medida em que cada um tece seu discurso.

A consciência de si e dos outros é fundamental nesse processo de formação e transformação. Acredito que cada um dos participantes, ao se tornar consciente de sua capacidade de agir e de ocasionar mudanças em seus contextos e na sociedade, assume seu papel de agente e seu poder de modificar contextos em busca de novas realidades possíveis. Nesta pesquisa, vejo que as universidades e as escolas de educação básica precisam ampliar seus espaços, de modo que o conhecimento e as experiências humanas circulem e se transformem em saberes para serem mobilizados e usados de formas múltiplas, de modo a expandir e dar continuidade ao agir criativo que leva à produção de novos conhecimentos e

experiências. Dessa forma, a Cadeia Criativa tem possibilidade de gerar um ciclo expansivo que abrange a comunidade escolar e até mesmo a sociedade.

1.1.3. O processo colaborativo crítico-criativo de formação de professores

O processo colaborativo crítico-criativo, conforme aponta Magalhães (1992/2007), parte do processo de reflexão que demanda autoconhecimento, no caso, conhecimento da própria prática, das motivações em ensinar, dos propósitos e objetivos e de como neles teoria e prática se articulam, dos processos cognitivos e psicológicos, além dos fatores sociais que corroboram para construir a identidade e os discursos. Freire (1970/2007) vê no processo reflexivo a conscientização das estruturas de opressão, e Smyth (1992) entende a reflexão crítica como aquela que questiona os valores de justiça, desigualdade e poder, tendo um caráter emancipatório e transformador. A transformação da ação é possibilitada a partir da implicação dos educadores que se tornam agentes e se percebem como sujeitos histórico-sociais que estabelecem relações com o outro e com mundo a partir de suas crenças, valores, ideais e representações⁸. Ao se perceberem como intelectuais transformadores, tomam consciência de que são agentes da história e de que são responsáveis pela perpetuação ou transformação dos valores sócio-culturais vigentes na instituição, no grupo social, na comunidade, no país, no mundo. Os educadores podem, então, tornar-se responsáveis pela formação de cidadãos igualmente críticos-reflexivos.

Alguns estudos no enquadre da reflexão que precederam a década de 90 do século passado (Freire, 1970; Dewey, 1979; Kemmis, 1987) foram fundamentais no desenvolvimento dessa prática. Os vários trabalhos que vieram depois (Smith, 1992; Schön, 1998; Pimenta, 2005; Contreras, 2002; Liberali, 2004, 2007a; Magalhães, 2002, 2004) corroboram a contribuição e a importância do arcabouço da reflexão e da criticidade na formação de profissionais para o trabalho pedagógico, no sentido de se tornarem cientes de que suas práticas não afetam apenas a formação dos alunos, mas a da sociedade como um todo.

Para Smyth (1992), quatro ações são necessárias para o desenvolvimento do processo reflexivo que visa à emancipação do sujeito: *descrever* para elucidar ações e discursos; *informar* para conhecer o significado das ações e discursos; *confrontar* para saber os motivos que levam às ações; e *reconstruir* para transformar as ações e discursos. O *descrever* é uma ação que nos faz conscientes de nossas próprias ações e do contexto em que tais ações ocorrem. Essa autoconsciência e a consciência do mundo ao redor contribuem para uma

⁸ O termo *representações* é usado como sistema simbólico dado pela cultura de uma sociedade / comunidade em um momento histórico determinado.

possível transformação de si mesmo. O *descrever* pode, pois, ser entendido como o primeiro elemento que desestabiliza e desencadeia movimento em um sistema. Com o *descrever*, é possível experimentar um processo de reflexão crítica que, por meio da consciência de si e dos outros, contribui para o próprio processo de formação. Essa ação contribui para a percepção da prática ao possibilitar que o sujeito olhe para sua própria ação detalhadamente. Uma vez visualizado o quadro de práticas realizadas, segue-se a ação de *informar* com o propósito de levar o professor a “*compreender o significado histórico de suas ações*” (Liberali, 2007a). No *informar*, crenças, idéias e valores que embasam as ações praticadas são desvelados de forma a que o educador possa procurar generalizações ou explicações conceituais de suas ações que estão fundamentadas nas teorias de ensino-aprendizagem ou em outras teorias como as de aquisição de linguagem. A análise crítico-reflexiva de suas ações e discursos lhe possibilita visualizar em que perspectiva teórica suas ações e discursos se baseiam. Em seguida, na ação de *confrontar*, o professor procura questionar os valores, resultantes da história sócio-cultural, que estão na base das suas ações. Com foco nesses questionamentos, o professor procura *reconstruir* sua prática de forma mais informada e objetivando valores de cidadania enquanto atividade desejável.

Vários pesquisadores (cf. Schön, 1998; Wallace, 1991; Tabachnich e Zeichner, 1991; Nóvoa, 1992; Pimenta, 2005; De Jong, Korthagen e Wubbels, 1998) tratam da prática reflexiva como conceito básico para o desenvolvimento profissional. Mateus (2002: 8) destaca a relação dialética possível entre teoria e prática, em uma formação crítico-reflexiva:

Os professores podem e devem procurar refletir sobre o cotidiano educacional para que, a partir de sua prática pedagógica, possam elaborar teorias que levem a uma nova ação. Esta, por sua vez, poderá suscitar novas questões que levarão à reformulação da teoria que acarretará, por fim, a reformulação da ação, transformando sua prática em um processo cíclico de desenvolvimento sócio-político-profissional.

As ações propostas por Smyth (1992) e adotadas pelo Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue servem de instrumento que possibilita o distanciamento de suas práticas, tanto por parte do professor-formador como dos alunos professores. Esse distanciamento possibilita a compreensão das escolhas para que se possa informá-las e confrontá-las para elucidar valores, ideologias, poder, crenças que estão arraigadas nessas práticas e que podem ser mantidas ou reconstruídas. Para que o processo crítico-reflexivo seja colaborativo, é necessária a participação ativa e conjunta de todos na negociação de sentidos sobre as práticas e teorias que sustentam as ações do professor e na produção de significados compartilhados. A colaboração é um processo em que pontos de vistas e representações são confrontados,

questionados, compreendidos e repensados e, assim, os participantes tornam-se mais conscientes de suas ações e discursos. Para Magalhães (1996/2007: 70) colaboração é co-autoria e co-produção:

colaboração é dada pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos / significados atribuídos a teorias de ensino-aprendizagem, em questionar e repensar essas teorias com base na prática bem como entender e questionar os valores que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias.

Acredito que quando cada participante procura refletir sobre seus sentidos e seus objetos idealizados e sobre formas de alcançá-los, de realizar seus desejos e perceber o desejo dos outros envolvidos, ele opera nas formas de consciência e percepção de si, dos outros e do mundo que o cerca. Isso propicia a consciência de como cada um afeta o outro, seus sentidos, sua constituição, suas construções identitárias e também da relação de interdependência existente na produção de conhecimento.

Há vários instrumentos reflexivos que contribuem para que o professor se distancie de si mesmo e de sua prática; a escolha por um deles ou mais depende do contexto de formação e dos objetivos pretendidos. Telles (2002), por exemplo, propõe uma pesquisa com base na narrativa pessoal, por criar um espaço de compartilhamento de histórias e experiências vividas que permite aos professores revisitar suas práticas pedagógicas e de vida, compreendê-las para poder reconstruí-las. Abrahão (2002) sugere a autobiografia associada a um questionário inicial ou à escritura de diários. No Aprender Brincando: Educação Bilíngue, optou-se pelas sessões reflexivas em conjunto para tratar das ações de *descrever, informar, confrontar e reconstruir*, tal como propostas por Smyth (1992).

Entendo que o processo de formação de professores implica rever, construir, reconstruir e transformar os conhecimentos teórico-práticos, os papéis, as funções e os modos de participação. Penso, ainda, que a formação de educadores deve abranger os conhecimentos didático-pedagógicos e os linguísticos-discursivos, além de englobar conceitos de colaboração, reflexão, criticidade e criatividade, assim como conceitos de ética, cidadania, interdependência, autonomia e empoderamento.

Mais ainda: entendo ser necessário um eixo de formação que entrelace a prática com a teoria e garanta o encontro entre universidade e escola. A formação pode partir da prática para a teoria ou fazer o caminho inverso, da teoria para a prática. Ao refletir sobre a prática, os professores tomam como ponto de partida conceitos cotidianos e sentidos próprios construídos com base em suas práticas e buscam compreender as teorias que estão por trás

de suas ações. No processo de teorizar sobre tais práticas, é possível revê-las, informá-las e reconstruí-las. Ao refletir sobre como a teoria está implicada em suas práticas, os professores podem expandir e transformar ações e conceitos em um movimento contínuo expansivo e/ou transformativo.

A universidade é um espaço de pesquisa educativa e de formação que possibilita aos sujeitos que nela estão inseridos questionar os conhecimentos tidos como verdadeiros e buscar novas propostas educacionais, visando a uma maior articulação teoria e prática e à emancipação de um maior número de pessoas. Mateus (2002) defendeu a tese de uma perspectiva de formação continuada em todos os níveis, baseada em formas de participação reflexivas e críticas, com ênfase na “competência de Aprender a Aprender” de modo a possibilitar ao aprendiz produzir conhecimento e intervir em sua própria realidade. A atividade de pesquisa articulada à realidade vivida nos contextos escolares permite o desenvolvimento da metacognição e, nesse sentido, a atividade de pesquisa torna-se emancipatória.

Marcondes (1997) considera que o professor crítico-reflexivo compreende o significado político-social de seu trabalho e a importância de propor um ensino-aprendizagem contextualizado, que leve em consideração as características e necessidades dos alunos, visando a emancipar seus alunos e a si mesmo. Magalhães (2002) acrescenta que em projetos de formação contínua são necessários não só contextos de construção de conhecimento, mas de diálogos sobre esse conhecimento. Acredito ser importante rever os papéis atribuídos aos formadores, professores, alunos, comunidade, assim como rever valores e concepções de ensino-aprendizagem e de estruturas de poder e ainda discutir os significados de práticas educativas, espaços escolares, materiais didáticos e paradidáticos, currículos e conteúdos, de modo a garantir a superação das situações que deixam de atender às necessidades reais.

Mateus (2005) aborda um fator importante da formação de professores ao mostrar que professores-formadores passam pouco tempo em contato direto com os professores e alunos na vivência de sala de aula. Sua proposta de formação de professores, semelhantemente à proposta de formação do Grupo Gestor, busca a reorganização e ressignificação das atividades dos professores-formadores, levando-os para a sala de aula para que possam participar ativa e conjuntamente do processo de desenvolvimento do grupo em formação do qual o próprio professor-formador faz parte. Assim como na Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores – ATACIP (Mateus, 2005), os princípios epistemológicos e metodológicos do Grupo Gestor são processos reflexivos, críticos, colaborativos de forma a possibilitar revisão, reorganização e ressignificação das atividades de ensino-aprendizagem e das práticas sociais e educacionais históricas.

Trata-se, pois, de uma possibilidade de viabilizar a proposta de Mateus (2005: 163), promovendo o encontro universidade-escola que visa à participação crescente da professora-formadora e das alunas-professoras na escola, ao mesmo tempo em que as educadoras – coordenadoras supervisoras e diretoras – participam de algum tipo de atividade na universidade. O Grupo Gestor equaciona esse encontro ao levar os alunos de graduação e a professora-formadora para dentro do espaço escolar, desenvolvendo atividades de ensino-aprendizagem em uma língua diferente da língua materna e ao convidar toda a equipe da instituição escolar a participar de encontros de formação na universidade.

Um fator diferenciador entre a ATACIP e o GGEIB (Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue) reside no fato de que, diferentemente da formação coordenada por Mateus (2005), no Aprender Brincando: Educação Bilíngue, a formação não contou com a presença de educadoras, coordenadoras e supervisoras da creche São Geraldo, pela inexistência de professoras de línguas da própria instituição escolar e pelo fato de que os profissionais da creche não puderam participar, por questões institucionais, da formação no Aprender Brincando: Equipe Diretiva e Aprender Brincando: Histórias Infantis, que são os outros segmentos do projeto Aprender Brincando, oferecidos pelo PAC.

Entendo que, no processo de formação colaborativa crítico-criativa de professores para a Educação Bilíngue, produzir e reconstruir conceitos por meio do relacionamento entre teoria e prática passa a ser fundamental no próprio espaço escolar e em todos os espaços de discussão sobre Educação Bilíngue, tais como na própria universidade, em eventos acadêmicos como congressos, simpósios e encontros. No caso desta pesquisa, os espaços na universidade são possíveis no Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue LAEL/PUC-SP, nos grupos de formação denominados Grupos Gestores e nos encontros de formação do Aprender Brincando.

1.2. A criança e o ensino-aprendizagem de/em diferentes línguas – perspectiva sócio-histórico-cultural

Como já discutido neste trabalho, a linguagem carrega significados por meio dos quais o mundo é interpretado. Tanto para Vygotsky como para Bakhtin e seu Círculo, o ser humano é um ser social cuja *“realidade do psiquismo interior é a do signo”* (Bakhtin/Volochínov, 1929/2002: 49). Assim, a criança, ao interagir com os outros, seus pares, e ao fazer uso dos signos que são sociais, tem sua individualidade e seu psiquismo formados a partir do social que é, por sua vez, também ideológico, uma vez que ideologia e sociedade cultural estão intrinsicamente ligadas. A criança, ao aprender uma palavra, está aprendendo um signo que é

social e ideológico e que está historicamente situado em um tempo específico, pertencente a uma determinada cultura. Vygotsky (1934/2001: 13) entende que a compreensão da relação efetiva entre o desenvolvimento do pensamento da criança e o desenvolvimento social da criança apenas é possível quando o ser humano aprende a ver a unidade entre comunicação e generalização. Além disso, para o autor, *“em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização”* (Vygotsky, 1934/2001: 246).

Inicialmente, o desenvolvimento da linguagem infantil ocorre com a criança pronunciando palavras isoladas, primeiro substantivos, depois verbos resultando em orações de dois termos; depois se incorporam os adjetivos e quando a criança já possui um repertório amplo de frases, surge o relato com a descrição de desenhos (Vygotsky, 1930/2003). Para a criança que começa a falar, a palavra é complexa e carrega muitos significados: por exemplo, ao enunciar a palavra ‘água’ pode significar que ela está com sede ou que está molhada ou que quer banho ou que está chovendo.

A criança em idade escolar⁹ começa a entrar no universo dos conceitos científicos por meio dos conceitos cotidianos. No brincar, esses conceitos são realizados e possibilitam que as crianças se envolvam em um mundo imaginário no qual os desejos são realizáveis (Silva, 1997), permitindo-lhes deslocar-se da realidade para o imaginário e viver, no imaginário, situações que irão prepará-la para a vida real. Dito de outra maneira, ao brincar de médico com os colegas ou com bonecos, por exemplo, a criança começa a explorar o corpo humano e a se perceber e perceber os outros. Aprende que é preciso fazer assepsia nos machucados e que com seu corpo pode expressar seus sentimentos (abraçar, arranhar, rir, chorar), os quais precisam aprender a usar socialmente (por exemplo, aprender a não morder).

No que diz respeito à linguagem verbal, ao interagir com os outros em suas comunidades, a criança forma seu próprio discurso a partir do discurso daqueles que a rodeiam. Na alteridade, a criança se constitui enquanto ser social, ser histórico e ser cultural; na interação, compreende a si mesmo, os outros, o seu mundo e produz conhecimento. Na sala de aula, o professor é o ‘outro’ que contribui para o processo de formação da criança, ao promover situações de ensino-aprendizagem que têm participação na sua construção identitária.

Vygotsky, em seus estudos (1930-1934), verificou que o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o desenvolvimento do conceito espontâneo ao mesmo tempo em que o influencia, em um ciclo contínuo, no qual um age sobre o outro. Os conceitos científicos são formados por meio da aprendizagem nas escolas, na relação professor-aluno, por meio de

⁹ Considero a criança em idade escolar a partir de sua inserção em uma instituição de ensino, independentemente do ciclo, ou seja, a partir de creches, CEIs e EMElis.

ferramentas e materiais diversos. Os conceitos concebidos na escola representam generalizações e evoluem, passando de uma estrutura de generalização para outra. Inicialmente, essa generalização é bem elementar, pois o processo está apenas começando, e, não podemos considerar ainda ser o conceito, nessa etapa, um conceito verdadeiro. Essa generalização irá se desenvolver gradualmente, conforme o desenvolvimento psicológico da própria criança tornando-se cada vez mais elaborado. Os conceitos espontâneos, formados no cotidiano sem que a criança esteja ciente de sua formação, são necessários para o desenvolvimento dos conceitos científicos e, apesar de ambos seguirem por caminhos distintos, suas relações com o desenvolvimento dos processos mentais da criança transformam a totalidade desses processos.

Em suas pesquisas, Vygotsky (1930-1934) observou que, com o passar dos anos, a criança começa a operar com relações interiores, ou seja, as operações externas internalizam-se sendo que há *“uma interação constante entre as operações externas e internas uma se transformando na outra”* (Vygotsky, 1934/2001: 138). O autor considera fundamental o fato de que *“o desenvolvimento do pensamento e da linguagem dependem dos instrumentos de pensamento e da experiência sócio-cultural da criança”* (Vygotsky, 1934/2001: 148-149).

Assim, conforme explicado por Newman e Holzman (1993/2002), a apropriação de uma palavra nova é apenas o início do desenvolvimento de um conceito: o significado da palavra é um processo básico e decisivo no desenvolvimento do pensamento e da linguagem. A linguagem tem inegavelmente uma função social e sua função discursiva realiza-se a partir das necessidades geradas pelo contexto social. A linguagem é fundamental no desenvolvimento infantil e é mediadora das interações adulto-criança e criança-criança. Por meio da linguagem, a criança construirá seus sentidos sobre o mundo que a cerca. Por meio da linguagem, o professor que interage em uma língua diferente da língua-materna¹⁰ construirá outras possibilidades de sentidos e significados.

Nessa direção, proporcionar o contato com outro idioma a crianças a partir de três anos, na escola e/ou fora dela, significa promover uma constituição mais ampla de sujeito sócio-histórico. No meu entender, tem valor de inserir a criança na vida social contemporânea. Ainda em educação infantil, temos que pensar a escola como espaço de utilização de artefatos culturais, tais como os brinquedos e livros. O ensino-aprendizagem de outra língua que não a materna passa a ter muito mais sentido para a criança, na medida em que esse espaço se

¹⁰ Língua-Materna é considerada, neste trabalho, como a Primeira Língua da criança, a língua que a coloca em contato com seus pares no mundo. Não é necessariamente uma só língua, pois há contextos em que crianças crescem em contato com duas ou mais línguas simultaneamente. A língua não materna se refere, nesse texto, a qualquer língua aprendida em contextos de língua estrangeira, segunda língua ou língua internacional, conceitos esses que serão abordados na seção que trata de Educação Bilíngue.

torna o espaço do brincar, onde a criança cria uma nova relação entre o campo do significado e o da percepção visual. Conforme aponta Vygotsky (1934/2001), no brincar o significado passa a ser o ponto central e os objetos que antes ocupavam uma posição dominante passam para uma posição subordinada: por exemplo, durante o brincar, um lápis pode se transformar em um avião. Isso é possível porque a criança reconhece em uma palavra a propriedade do objeto e ao brincar, ela não vê a palavra, mas o objeto que a palavra determina e a esse objeto dá outro significado. É uma transferência de significados: ao pensar em um avião, qualquer objeto que faça relação com o objeto imaginário se transformará no objeto imaginário. O acesso a outra língua implica acesso a outros signos simbólicos histórico-culturalmente situados que afetarão não apenas a construção identitária, mas a própria constituição enquanto sujeitos sócio-culturais. O brincar em outra língua que não a materna possibilita, portanto, que a criança se constitua em outra língua, vivenciando situações afetivas e tendo ampliadas suas formas de participação na vida social.

1.2.1. Histórias infantis e Atividades Sociais

O propósito de abordar o tema ‘histórias infantis’ funda-se no fato de que o Aprender Brincando: Educação Bilíngue está centrado no uso da literatura infantil por fazer parte do conhecimento de mundo e por promover o trabalho em atividades sociais. Conforme explicado por Shimoura (2005), a literatura infantil possibilita ampliar o conhecimento da criança em vários aspectos: conhecimento contextual ao tratar dos participantes e do local; conhecimento textual ao abordar como a narrativa se organiza; conhecimento sistêmico ao compreender a sintaxe, o léxico. A história infantil é, pois, utilizada como “um megainstrumento” (Shimoura, 2005: 42) no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, na medida em que propicia o conhecimento com vários gêneros orais e escritos, conforme trabalho proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa e língua estrangeira.

As histórias infantis trazem situações sociais e, nelas, os enunciados são concretos e estão contextualizados (Shimoura, 2005), permitindo que seus significados sejam compartilhados e que sentidos sejam formados. Além disso, propiciam o aprendizado sobre o que pode ser dito, de que forma e onde, ou seja, permitem que as crianças se apropriem de conhecimentos sobre as esferas de circulação dos textos orais e escritos. As situações sociais trazidas pelas histórias podem ser trabalhadas como atividades sociais em que as ações ocorrem em um determinado contexto e suscitam o uso de determinados gêneros e linguagem pertinentes a esse contexto. Ao ouvir histórias, as crianças participam de atividades sociais,

apropriando-se da linguagem de cada história e de cada atividade social e passando a ter consciência do papel da linguagem nas situações de comunicação da vida social real.

Bajard (2007: 26) diz que *“a prática de narrar, fundamento da educação de qualquer ser humano, pertence a todas as culturas”*. Efetivamente, as histórias nos colocam em contato com o novo, com o desconhecido e constituem uma forma de descobrir o mundo. As histórias dão significado às informações que veiculam por estarem contextualizadas, além de promover o enriquecimento da língua (Bajard, 2007). Para o autor, as histórias lidam com elementos importantes como as emoções e o imaginário e são pontes importantes de transposição desse imaginário para o real. Ao escutar histórias infantis, a criança se envolve no mundo do faz-de-conta, que traz situações em que dor e alegria, bem e mal se confrontam e podem ser experimentados à distância, de forma segura. Esse tipo de experiência ajuda a criança a construir valores e a se preparar para as situações da vida real. No dizer de Caldin (2001: 32):

Os contos de fadas são sempre atuais, muito embora estejam atrelados à realidade socioeconômica da Europa medieval. Satisfazem porque mapeiam impulsos e temores conscientes e inconscientes e delineiam experiências reais. Lidam com problemas universais, atacam idéias preconcebidas e defendem causas perdidas.

Enquanto ouvem histórias, as crianças estão desenvolvendo a escuta e atenção, a percepção sonora, a habilidade de verbalização, o repertório, a imaginação, a memória, a compreensão e a retenção de informações. Ao recontar a história, a criança está reorganizando seu pensamento e sua fala, e poderá modificar ou acrescentar novos elementos, usando criatividade de forma a expressar a história da maneira como a compreende, revelando e reavaliando a si mesma e seu próprio mundo. A criança desenvolve com o contar histórias, várias linguagens além da verbal, uma vez que experimenta a linguagem corporal, dos gestos, das expressões faciais, das diferentes expressões e da própria articulação muscular ao reproduzir a linguagem sonora, tonalidades, sons, melodias.

De acordo com Caldin (2001: 28):

O escritor de textos literários para crianças ocupa, atualmente, o lugar dos contadores de histórias dos primórdios da humanidade e da Idade Média, período marcado, sobretudo, pela oralidade, pela sedução das palavras e pela fruição dos sons encantatórios.

Caldin acredita que o contar histórias seja uma atividade poética, cujos elementos imprescindíveis – ritmo, cadência pausas no momento certo, clima de envolvimento e de

encanto, e, acima de tudo, modalidades de tom de voz – garantem suspense e clímax e encaminham o ouvinte para o mundo encantado.

Toda língua tem sua própria musicalidade composta por ritmo, entoação, ênfase. Esses elementos prosódicos contribuem para a construção de significado porque expressam uma emoção, uma atitude do falante. Uma mesma palavra pode ser dita de várias maneiras e a forma como é dita situa e contextualiza o ouvinte em relação ao seu interlocutor. Pela prosódia percebemos se o locutor faz uma pergunta, expressa uma dúvida, se está nervoso ou temeroso. A prosódia é um dos fatores determinantes da compreensão. É também fundamental no aprendizado de línguas.

Brascombe e Taylor (2000) referem-se a Sinclair (1991) ao falar que as crianças brincam com a língua oral e com a língua escrita e, ao fazer isso, tornam-se conscientes de como a língua oral e a língua escrita operam para produzir significados compartilhados. O professor, ao tornar-se o leitor-interpretante ou contador de histórias em língua internacional, imprime ritmo, entoação, ênfase para encantar o ouvinte conforme a história se desenrola. Esses elementos prosódicos são essenciais para expressar surpresa, suspense, medo, ironia e contribui para que as crianças compreendam a história mesmo não tendo o domínio linguístico do idioma internacional. Em um contexto de educação bilíngue, acredito que esses elementos são fundamentais para possibilitar compreensão, atenção e motivação das crianças.

Segundo Silva (1997), as histórias fazem parte do universo infantil e na educação infantil, a criança precisa ver significado no que faz para se sentir motivada e comprometida com seu aprendizado; precisa sentir necessidade de comunicar-se para querer participar da atividade. Pelo fato de que muitas crianças já têm o gênero conto de fadas construído na língua materna, esse gênero funciona como um instrumento de produção e aprendizagem da e na língua internacional, principalmente porque as crianças ouvem várias vezes a mesma história e vão, aos poucos, assumindo as vozes dos personagens, imitando o contador de histórias, reproduzindo entonações, ritmos e ênfases. Essa forma de participação por imitação foi observada por Silva (1997) que traz Vygotsky (1930) para explicar que só conseguimos imitar aquilo que está em nosso nível de desenvolvimento.

O professor torna-se a referência para a criança que o ouve e imita. Um aspecto central levantado por Silva (1997) é que, ao se engajar nas atividades de ouvir histórias, as crianças passam a querer se expressar e se comunicar como forma de participação. As histórias infantis são usadas como uma atividade de linguagem e não como pretexto para outra atividade. A atividade social ocorre durante o ouvir histórias, uma vez que as histórias remetem a situações e práticas sociais que trazem outros gêneros inseridos, possíveis de serem produzidos discursivamente em situações do mundo real (Silva, 1995).

As crianças podem ter acesso às lendas e às histórias infantis dentro e fora da escola, contadas por uma pessoa mais velha que as introduz na sua cultura e lhes dá acesso ao conhecimento e às informações do mundo letrado. Mais recentemente, foi dada à literatura infantil maior ênfase e o livro infantil ganhou um novo formato, muito mais visual. Os livros de hoje, além de serem muito atraentes, são direcionados a faixas etárias específicas, adequando a ilustração, fonte das letras, texto, ao público a que se destina. O livro de literatura infantil destinado a crianças que ainda não leem privilegia a ilustração, que ocupa maior espaço na página e dá suporte ao texto, normalmente curto e simples. Dessa forma, três narrativas diferentes tornam possível o acesso da criança ao conteúdo do livro: *“a narrativa do texto gráfico, a narrativa do texto sonoro e a narrativa do texto icônico”* (Bajard, 2007: 83). A linguagem do texto sonoro, que introduz a criança no universo da escrita e do reconto e que opera no universo da oralidade, contribui para o desenvolvimento da linguagem oral da criança por apresentar estruturas narrativas e repertórios mais complexos e sofisticados que os da língua usada no dia-a-dia.

Vários autores (Bajard, 2007; Silva, 1997; Ghosn, 2002; Wright, 1995) concordam que a literatura deve fazer parte da vida das crianças ainda pequenas porque os benefícios vão desde o enriquecimento da língua até o desenvolvimento das funções mentais superiores. Wright (1995) afirma que as histórias devem ter um papel de destaque na educação infantil, independente de se tratar do ensino de língua materna ou de língua estrangeira. Bajard (2007: 43) confirma e acrescenta, defendendo que *“A literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, na escola e fora dela, e para isso cabe iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida”*. McGrath et al. (2004) enfatizam que o desenvolvimento de vocabulário e a complexidade sintática na linguagem são mais desenvolvidos em crianças frequentemente expostas a uma variedade de histórias. Ghosn (2002), por sua vez, identifica 4 razões para o uso de literatura infantil na educação infantil: oferecer um contexto relevante e motivante para o aprendizado de língua, satisfazer a necessidade de comunicação social, enriquecer a linguagem, contribuir para o desenvolvimento emocional e cognitivo. Para Davies (1995), as crianças expostas às histórias ampliam seus conhecimentos de mundo, compreendem melhor as outras pessoas, usam as habilidades mentais mais eficazmente e são mais imaginativas e criativas.

Não há dúvidas de que histórias são atividades do interesse da criança. Assim sendo, apresentar histórias na educação infantil parece-me um meio eficaz de promover o desenvolvimento integral da criança. Tal instrumento em situação bilíngue possibilita à criança desenvolver aspectos emocionais, sociais, psicológicos, cognitivos, linguísticos, da mesma forma que em língua materna, além de promover a aprendizagem de um outro idioma

garantindo-lhe o acesso aos discursos que circulam em inglês pelo mundo e proporcionando-lhe uma visão mais ampla de mundo e dos outros.

1.3. Panorama histórico do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil e a formação de professores

Por ser esta uma pesquisa de formação de professores para o ensino-aprendizagem em Língua Internacional para a educação infantil na rede pública, considero importante traçar um panorama do ensino-aprendizagem de línguas nas instituições escolares no Brasil por refletir nossa condição histórica e situar-nos perante as atuais condições educativas e formativas.

Historicamente, a Língua Portuguesa foi a primeira Língua Estrangeira a ser ensinada no Brasil com a chegada dos colonizadores portugueses e a catequização dos indígenas (Leffa, 1999). Em 1759, um alvará de 28 de julho instituiu o ensino gramatical do Latim e do Grego. Em 13 de abril de 1808, o ensino da Língua Francesa foi oficializado por decreto e passou a ser ministrada nas escolas militares. Após a independência dos Estados Unidos, em 1776, e a Revolução Francesa, em 1789, e devido ao fato de o Inglês e o Francês serem ministradas em escolas nos países europeus, o Brasil incluiu o ensino desses dois idiomas nos currículos escolares, com a chegada da família real ao Brasil. Em 1889 o Inglês e o Alemão passaram a ser opcionais. Em 1931 ocorreu a primeira reforma educacional de caráter nacional, que enfatizou o ensino de línguas modernas, como francês, inglês e alemão, introduzindo inovações metodológicas, ao embasar-se no Método Direto. Em 1942, o ensino de línguas abrangeu o Ginásio, com a obrigatoriedade do Latim, do Francês e do Inglês; o Colegial, com o Francês, o Inglês e o Espanhol; e o Curso Clássico com o Latim e o Grego. As Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) de 1961 e de 1971 excluíram a obrigatoriedade do ensino de Línguas Estrangeiras, dando aos estados autonomia para decidir pela inclusão de alguma Língua Estrangeira em seus currículos. Nessa época o interesse pela Língua Francesa foi sendo substituído pela Língua Inglesa e data dessa época o início do crescimento do ensino de Inglês. Em 1976 a Resolução 58/76 decreta a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira para o Colegial. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases torna obrigatório o ensino de Línguas a partir da 5ª série e em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 5ª a 8ª série dispuseram sobre os objetivos do ensino de Língua Estrangeira em uma abordagem sociointeracionista. Em 2005, surge a obrigatoriedade pelo ensino do Espanhol determinada pela lei 11.161 (Contexto Político, 2008).

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Como podemos observar pelo breve retrato histórico acima, fatos como a inconstância em assegurar o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e políticas educacionais que se opunham às tendências mundiais em educação, resultaram em um grande retrocesso educacional, criando grandes disparidades entre ensino público e privado. Ao não instituírem e oficializarem definitivamente o ensino de Língua Estrangeira nos currículos escolares deixou-se, à margem, as populações menos favorecidas que são privadas do acesso ao conhecimento global e têm opções reduzidas de mobilidade social.

A década de 80 marca o início do ensino de inglês para crianças e, desde então, o número de instituições infantis que incluem a língua inglesa em seus currículos é crescente e esta é uma realidade mundial (Graddol, 2006). O ensino de Língua Estrangeira, ao ganhar *status* crescente entre as populações mundiais, passou a ser adotada como Ensino Intensificado (Mejía, 2002), caracterizado por um aumento da carga horária da disciplina cujo foco reside no ensino da língua como objeto com ênfase nos aspectos linguísticos; ou como Ensino Bilíngue, em que tanto os aspectos linguístico-discursivos¹¹ como os conceituais das diversas áreas acadêmicas são fundamentais no ensino-aprendizagem (Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue, 2009).

Segundo David (2007), a partir da década de 90, principalmente na cidade de São Paulo, o ensino da língua inglesa como segunda língua passou a ser oferecido concomitantemente ao currículo proposto por algumas escolas de educação infantil, caracterizando um aumento significativo do número de escolas de educação bilíngue. Como parte do crescimento das escolas bilíngues no Estado de São Paulo, surgiu em outubro de 2000 a Organização das Escolas Bilíngues do Estado de São Paulo (OEBi), com o propósito de reunir escolas e profissionais envolvidos com a expansão e a difusão do Ensino Bilíngue no Estado de São Paulo. Um artigo da revista *Isto É* independente aponta a existência, em 2007, de 105 escolas bilíngues no Brasil, e o crescimento de 15% em relação a 2006. De acordo com o boletim digital da Universidade Metodista, publicado em 28/4/2008, o número de escolas bilíngues saltou de 105, em 2007, para 130 estabelecimentos, em 2008, o que representa um aumento de 23,8%. Segundo French¹² (2009), organizador das três edições da Conferência Brasileira de Escolas Bilíngues, atualmente são 180 escolas no Brasil, sendo 87 bilíngues e 34 internacionais, o que representa um aumento de 38,46% no número de escolas atuando em contexto de ensino bilíngue de línguas internacionais. Outro dado levantado por French (2009)

¹¹ Segundo Marcelino (2009), na prática o que se observa é que os aspectos linguístico-discursivos não são propriamente planejados, avaliados e organizados, pois a ênfase recai sobre o planejamento dos conteúdos acadêmicos, sobre os projetos e outras atividades escolares.

¹² Lyle Gordon French concedeu-me uma entrevista em 8 de maio de 2009, após a 3rd Brazilian Bilingual Schools Conference, em que anunciou um crescimento de 34% no número de escolas bilíngues, para explicar sua fonte de pesquisa e base de cálculo sobre o aumento de escolas bilíngues.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

é que desse número, 59 são escolas de Educação Infantil e que 68% dessas escolas estão na cidade de São Paulo. Esses dados não são considerados oficiais, visto que não há censo escolar para determinar o número de escolas bilíngues de línguas internacionais.

Por outro lado, há um levantamento das escolas indígenas, cujo dado é levantado pelo INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Em sua edição 1972, de 15 de agosto de 2007, o Instituto revela que o número de estabelecimentos que oferecem educação indígena no Brasil cresceu 40,5% nos últimos quatro anos. A categoria “escola indígena” foi instituída nos sistemas de ensino do país em 1999, pelo Conselho Nacional de Educação. Entretanto, não há censo de quantas das 2.423 escolas reconhecidas como indígenas são bilíngues, com normas e ordenamento jurídicos próprios – definidos pelo Parecer 14 e Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação. Com relação ao Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira, em 2008, participaram oito escolas brasileiras e sete da Argentina: uma escola de Uruguaiana (RS) com uma escola de Passo de Los Libres (Argentina); duas escolas de São Borja (RS) com duas de São Tomé (Argentina); duas escolas de Itaqui (RS) com uma escola de La Cruz (Argentina); uma escola de Dionísio Cerqueira (SC) com uma escola de Bernardo de Irigoyen (Argentina); e uma escola de Foz do Iguaçu (PR) com uma escola de Puerto Iguazu (Argentina). O projeto, que tem origem na declaração conjunta firmada em Buenos Aires, em junho de 2004, pelos ministros da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, Daniel Filmus, e da Educação do Brasil, Tarso Genro, previa a troca de experiências entre alunos e professores de escolas públicas brasileiras e argentinas. Desde 2005, o projeto é desenvolvido entre os dois países. Em 2009 terá mais três países e maior número de escolas, alunos e professores (Lorenzoni, 2008).

Com relação às instituições bilíngues de surdos, o número de escolas está em declínio em vista das metas do MEC, que defende a educação inclusiva, ou seja, incluir os surdos nas escolas regulares por um período de 10 anos, de forma a integrá-los com os ouvintes. Embora a LEI N.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS reconheça-a como meio legal de comunicação e expressão e em seu Art. 4º garanta sua inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior e como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente, Monteiro (2005) comenta que há muitas metas a serem atingidas em escolas e universidades públicas para que se tenham professores Mestres e Doutores, professores bilíngues para atuarem em sala de aula em todas as áreas do saber, intérpretes de LIBRAS em número suficiente.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

De acordo com o acima exposto, observa-se que a lei regulamenta a Educação Bilíngue de Surdos e a Educação Bilíngue Indígena e reconhece a Educação Bilíngue de Fronteira por meio de projetos e acordos entre Brasil e Argentina.

A Constituição¹³ de 1998 não legisla sobre a Educação Bilíngue de Línguas Internacionais. Não há, portanto parâmetros e critérios claros que disponham sobre a formação de professores para a Educação Infantil Bilíngue de Línguas Internacionais, ou a Educação Primária e Secundária Bilíngues. Conforme apontado por Miascovsky (2008), os professores para esses contextos são formados dentro das próprias escolas bilíngues por coordenadores e professores-parceiros.

Outro aspecto de grande implicância refere-se aos cursos de formação de professores de línguas nos níveis de graduação e de formação continuada que, de acordo com pesquisa realizada nos sites das universidades e em textos acadêmicos, não estavam direcionados ao contexto específico da Educação Infantil nem da Educação Infantil Bilíngue. O Curso *Formação de Professores de Inglês para Crianças e Adolescentes*, sob a coordenação da Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, ministrado na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) da PUC-SP, como extensão, aborda questões práticas e teóricas do ensino e aprendizagem do idioma para alunos de 2 a 16 anos por meio de uma revisão de teorias e apresentação de novas metodologias de ensino, tratando dos conceitos de tarefa e gêneros (COGEAE, 2009). A apresentação do curso corrobora a posição de que os cursos de Letras não consideram metodologias e programas específicos para o ensino de línguas para crianças e adolescentes. A proposta do curso é preencher essa lacuna, de forma a oferecer uma especialização direcionada à faixa etária de 2 a 16 anos. Em outra vertente, o curso Bilinguismo: Revisão de Teorias e Análise de Dados, sob a coordenação do Prof. Dr. Marcello Marcelino e da Profa. Dra. Sandra Madureira, aborda as temáticas relacionadas à educação bilíngue com os objetivos de discutir aspectos de natureza linguística da educação bilíngue; explorar as diversas características do comportamento linguístico do indivíduo bilíngue; e ampliar a visão de bilinguismo. A própria COGEAE aponta que esse curso é pioneiro e único em nível de extensão, ao pontuar, no site de divulgação, que “*oferece o curso*

¹³ A Constituição de 1998 e decretos posteriores legislam sobre a Educação Bilíngue de Surdos (Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001, lei 10.098/94 de 23 de março de 1994, Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto 5626 de 2005), Educação Bilíngue de línguas indígenas (Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Indígena de 1994, Lei 9.394 - LDB de 1996, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 e Plano Nacional de Educação de 2000) e reconhecem a Educação Bilíngue de Fronteiras (Ministério da Educação do Brasil vem desenvolvendo, desde 2005, o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira - PEIBF. A criação deste projeto considerou o Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul para 2001-2005; a Declaração Conjunta, firmada em 09 de junho de 2004, em Buenos Aires, entre Brasil e Argentina; e o artigo 23 do Tratado de Assunção, firmado em 26 de março de 1991, que declara o português e o espanhol como idiomas oficiais do Mercosul).

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Bilinguismo: Revisão de Teorias e Análise de Dados, sem equivalente na categoria de extensão”.

A grande maioria dos cursos em nível de graduação, nas áreas de Letras e de Pedagogia, em universidades do país, não forma professores para atuar especificamente nos segmentos de ensino de Língua Estrangeira na Educação Infantil e de Língua Internacional na Educação Bilíngue. Isso posto, falta ao formando de Letras o conhecimento pedagógico necessário para o trabalho com as crianças da educação infantil uma vez que o curso de graduação não tem disciplinas e práticas de ensino voltadas para essa faixa etária; e falta aos formandos de Pedagogia arcabouço teórico e prático para o trabalho na Língua Estrangeira/Língua Internacional, uma vez que cursos nas faculdades de Pedagogia igualmente não contemplam disciplinas voltadas para o ensino de línguas estrangeira e internacional. Em vista disso, e apesar de algumas poucas iniciativas de cursos em nível de extensão, faltam, no mercado de trabalho, profissionais capacitados para atuar no segmento de escolas bilíngues e escolas não bilíngues que atendam a faixa etária a partir dos dois anos.

É importante ressaltar, aqui, que alguns grupos de pesquisa (e não listarei todos por não ser foco de minha pesquisa a investigação dos programas em andamento) ligados a programas de pós-graduação investigam a formação de professores de línguas estrangeiras. O Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE) da Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, atende professores de inglês, espanhol e francês da rede pública municipal, em um curso de dois anos e carga horária de 300 horas, com módulos linguísticos, metodológicos e sobre a vida escolar. No caso do EDUCONLE, alunos da graduação também estão envolvidos e recebem créditos de prática de ensino. O primeiro grupo do EDUCONLE concluiu as 300 horas em 2003. O formato para 2009 é de um projeto de um ano com 112 horas destinadas aos módulos de prática e teoria e 120 horas às aulas de língua. O interessante desse projeto é o envolvimento do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e de outras áreas da universidade como Faculdade de Letras, Faculdade de Educação e Instituto de Ciências Biológicas em atividades como palestras, aulas, orientação de monitores, coordenação e desenvolvimento de pesquisas. O projeto de pesquisa Formação de Professores para o Ensino-Aprendizagem de Inglês para Crianças, coordenado pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, tem como objetivos: investigar como crianças aprendem; examinar a eficácia de teorias de ensino-aprendizagem e metodologias de ensino de línguas estrangeiras para crianças; discutir o papel do professor; avaliar e desenvolver material didático para o ensino-aprendizagem de inglês para criança. O Projeto Ensino de inglês para crianças (PEIC), desenvolvido junto a uma creche conveniada na cidade de São

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Paulo, está inserido nesse projeto de pesquisa (Ramos, 2007). Entre outras iniciativas ligadas ao tema de formação e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, há o grupo Formação de Professores, da Universidade Estadual de Londrina, que realiza pesquisas no campo de formação de professores de línguas, tanto na fase inicial como no desenvolvimento profissional continuado, e procura articular seus estudos com atividades de ensino em níveis de graduação e pós-graduação e em projetos de extensão. O projeto Aprendizagem Sem Fronteiras, inserido no Programa NAP-Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Língua Inglesa coordenado pela Profa. Dra. Elaine Mateus de formação inicial e contínua para professores de inglês se pauta em um paradigma de formação emancipatória e participativa, em que formadores, alunos e colaboradores assumem múltiplos papéis nas atividades de ensino-aprendizagem.

Recentemente, profissionais do Estado do Paraná, Centro-Oeste e São Paulo publicaram artigos no livro *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades*, organizado por Cláudia Hilsdorf Rocha e Edcleia Aparecida Basso, com o propósito de “*reviver e refletir sobre nossos tempos de alunos e de professores*” (Menezes, 2008). O livro reúne autores da UNICAMP, PUCSP, COGEAE, FECILCAM, UNESP, UNIMEP, Universidade Salgado Oliveira, FATEC, UNICAMPO e USF.

Ao mesmo tempo, observa-se que a Língua Estrangeira e a Língua Internacional entram no século XXI com uma grande inserção em um número crescente de instituições da rede privada em seus diferentes ciclos, inclusive na Educação Infantil e, como aponta Gimenez (2008), a língua inglesa tem o *status* de língua global, pois

O panorama do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e internacionais vem crescendo e a transformação do inglês em língua de comunicação com abrangência global tem provocado o crescimento do interesse pelo seu aprendizado ao redor do mundo e levado governos a implementar políticas para a inserção da língua adicional nos currículos escolares em escolas primárias, além de sua oferta nas faixas tradicionais de adolescentes e jovens adultos (Gimenez, 2008: 6).

Rocha (2008) traz o retrato do cenário brasileiro em que o ensino-aprendizagem de línguas já está consolidado nos planos curriculares do Ensino Fundamental das escolas particulares e está em expansão no Ensino Público. A pesquisadora menciona a inexistência, até o momento, de parâmetros curriculares oficiais que ofereçam diretrizes específicas para a área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças.

A legislação vigente para a Educação Infantil não dispõe sobre o ensino de Língua Estrangeira, prevendo somente seis eixos de trabalho conforme o Referencial Curricular

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998a). São eles: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita (referindo-se à Língua Materna), natureza e sociedade, e matemática. A Constituição de 1988 foi a primeira que dispôs sobre a educação para crianças de 0 a 6 anos, integrando-a ao sistema de ensino como a primeira etapa da Educação Básica. Esses dados apontam para o fato de a Educação Infantil ser historicamente recente e para a lentidão de um processo legislativo que não acompanha as rápidas mudanças e transformações sociais, impedindo o avanço, o desenvolvimento e a superação da Educação e do Ensino Público.

Nessa perspectiva educacional, entendo que não é possível cumprir o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), que conceitua a educação infantil como aquela destinada às crianças de 0 a 6 anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, enquanto a Língua Inglesa ou qualquer outra Língua Estrangeira/Língua Internacional que atenda às especificidades de cada comunidade for inacessível à grande maioria da população e enquanto não houver investimentos em pesquisas e políticas de formação de professores de Língua Estrangeira/Língua Internacional com uma meta de ampliação do ensino-aprendizagem de Línguas para as escolas públicas desde a Educação Infantil até as últimas séries do Ensino Médio.

Comentando necessidades de transformações no sistema educacional, Sacristán (2000) afirma que as reformas escolares são normalmente empreendidas para ajustar o sistema escolar às necessidades sociais. A crescente demanda por parte dos pais quanto a proporcionar o aprendizado de língua inglesa para crianças da educação infantil cada vez mais cedo e com maior frequência, desencadeou um aumento no número de escolas que oferecem inglês como ensino bilíngue ou com aulas de inglês como língua estrangeira. Tais aulas, cuja duração varia de trinta a noventa minutos, são ministradas em uma carga horária de até cinco vezes por semana. Em seu artigo 'Aprender inglês para não perder o bonde da história', Damianovic (2006) menciona Le Breton (2005: 19-25) que aponta que o inglês tem uma posição central nos setores de pesquisa científica, na cultura de massa, na política, na economia, nas artes, na música. No mesmo artigo, a autora refere-se a Moita Lopes (2005) que afirma que os discursos que circulam nos vários setores como finanças, comércio, esportes e nos meios de comunicação como internet, televisão, são, em grande parte, construídos em inglês, mesmo os discursos produzidos em países onde a língua inglesa não é falada e considerada língua oficial.

Se, por um lado, a inexistência da língua estrangeira nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998a) não tem sido um fator de impedimento da implementação da disciplina nas escolas particulares frequentadas, em sua maioria, por alunos

de classes sociais privilegiadas, por outro, há a questão de como essa disciplina se integra ao currículo escolar e de que forma participa dos planejamentos dessas mesmas escolas, já que a Língua Estrangeira/Língua Internacional não está prevista no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998a) o qual determina que a escola, anualmente, (re)avalie e (re)construa seus planejamentos para o ano letivo seguinte em um processo de “atitude e vivência crítica permanente diante do trabalho pedagógico, possibilitando ao conjunto da equipe de profissionais da escola conhecer, apropriar-se e participar da construção do projeto educacional em desenvolvimento” (Apeoesp, 2001: 2). Surge a questão de como os profissionais – supervisores, orientadores, coordenadores e professores –, que atuam nas escolas, fazem essa avaliação e reconstrução de seus currículos de Língua Estrangeira/Língua Internacional e, também, se a formação que possuem os capacita para tal tarefa.

Acredito que pensar em ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira/Língua Internacional para a Educação Infantil significa reconhecer que essa é uma prática que atinge um número cada vez maior de escolas particulares em grandes cidades brasileiras. Deveríamos, portanto, incentivar estudos e debates que possam culminar em: (1) formação de professores e profissionais; e (2) projetos de implementação de ensino-aprendizagem de e em Língua Estrangeira/Língua Internacional em creches e em outras instituições de Educação Infantil da rede pública, para tornar a educação no país mais justa. Acredito ainda que essa seria uma forma de tornar possível a essas crianças a participação na vida contemporânea por meio dos múltiplos discursos que circulam em Língua Estrangeira/Língua Internacional, isto é, tornando-as agentes construtores e transformadores de suas realidades.

1.3.1. Bilinguismo e Educação Bilíngue

Muitos pesquisadores das mais diversas áreas (Diebold, 1964; Hamers e Blanc, 2000; Bloomfield, 1935; Macnamara, 1967 apud Megale, 2005; Cummins, 2000; Freeman, 1998; Toothy, 2000; Brisk e Harrington, 2000; Mejía, 2002) debruçaram-se sobre o estudo dos temas bilinguismo e educação bilíngue independente de seus países de origem serem monolíngues ou bilíngues. A complexidade desses temas é grande, pois há muitas variantes e dicotomias em relação à conceituação de bilinguismo e educação bilíngue uma vez que cada grupo de pesquisadores enfoca o estudo dentro de suas áreas e contextos de atuação e segundo perspectivas epistemológicas e metodológicas específicas de suas linhas de pesquisa.

Para Bloomfield (1935), bilinguismo se refere ao controle total das habilidades em duas ou mais línguas. Essa definição não prevê os distintos níveis de proficiência, as diferentes habilidades de domínio em uma língua, ou as situações em que cada língua é empregada. Em

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

outro extremo, Diebold (1964) trouxe a definição de bilinguismo incipiente para referir-se a sujeitos com um mínimo de competência¹⁴ na segunda língua. Mejía (2002), por sua vez, situa o bilinguismo em uma linha contínua com graus variados de proficiência, que vai da total competência e fluência em todas as habilidades de dois ou mais idiomas e um mínimo de interferência da língua-mãe (Bloomfield, 1935) à competência e fluência mínimas (Macnamara, 1967 apud Megale, 2005) em duas ou mais línguas. Hamers e Blanc (2000) definem bilinguismo como a capacidade ou a competência de se fazer uso de duas línguas com um mínimo de proficiência e entende que esse fenômeno deve ser investigado de forma multidimensional por ser essa a sua natureza. Estes autores consideram serem possíveis vários níveis de análise (individual, social, interpessoal, intergrupar) e várias dimensões (competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição¹⁵, ambiente social com ou sem a presença de falantes da segunda língua e da língua internacional).

A tabela abaixo evidencia as várias dimensões e denominações atribuídas a Bilinguismo. Dentro da categoria individual situam-se as formas de bilinguismo conhecidas como dominante ou balanceado (Hamers e Blanc, 2000), coordenado ou composto (Weinreich, 1953), precoce ou tardio (Lambert, 1985 apud Megale, 2005), simultâneo ou consecutivo (McLaughlin, 1984), balanceado ou dominante (Hamers e Blanc, 2000), receptivo ou produtivo (Beardsmore, 1982). Na categoria de bilinguismo social temos, entre outras, o bilinguismo aditivo ou subtrativo (Lambert, 1975 apud Megale, 2005), de elite ou popular (Skutnabb-Kangas, 1981), endógeno ou exógeno (Hamers e Blanc, 2000).

Quadro 2 - Modelos de Bilinguismo

DIMENSÕES	DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado	L1=L2. Competência linguística equivalente em ambas as línguas
	Bilinguismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2. Competência maior em uma das línguas
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilinguismo Infantil:	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos

¹⁴ Optei por manter o termo '**competência**' conforme utilizado por Hamers e Blanc (2000).

¹⁵ Optei por manter o termo '**aquisição**' utilizado por Hamers e Blanc (2000) independente da discussão entre aquisição e aprendizagem e da perspectiva sócio-histórico-cultural acerca da apropriação e da aprendizagem de línguas.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1 L1 e L2 têm o mesmo status
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1 L2 tem maior status do que L1
Identidade Cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

Tabela: Dimensões de bilinguismo de Hamers

Com relação à educação bilíngue, a complexidade e variantes também são grandes. Mejía (2002) ressalta que a dificuldade de definir Educação Bilíngue deve-se ao reconhecimento de que, conforme apontado por Fishman (1976: 124), educação bilíngue é uma atividade interdisciplinar conceituada diferentemente em cada país em função de questões contextuais, étnicas, políticas, ideológicas e econômicas. Hamers e Blanc (2000: 189 apud Megale, 2005) definem educação bilíngue 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”*. Os autores não consideram educação bilíngue os programas nos quais a L2 é ensinada como matéria e não é utilizada para fins acadêmicos.

Mackey (1972 apud Grosjean, 1982) enfatiza que o conceito de escola bilíngue tem sido utilizado para cobrir uma grande variedade de usos de duas línguas na educação. Fishman e Lovas (1970) propuseram definições de educação bilíngue baseadas em intensidade, objetivo e status. Segundo Hamers e Blanc (2000), há dois grandes domínios relacionados à educação bilíngue, que se dividem em educação bilíngue para crianças do grupo dominante e educação bilíngue para crianças de grupos minoritários. Os autores definem, ainda, três grandes categorias divididas em programas: (1) em que a instrução ocorre simultaneamente na língua materna e na segunda língua; (2) a instrução ocorre inicialmente na língua materna; e (3) a instrução ocorre inicialmente na segunda língua.

Miascovsky (2008) ressalta a grande dificuldade em definir educação bilíngue por existirem vários modelos que são situados e informados pelo contexto sócio-histórico-cultural

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

das localidades em que ocorrem. A autora apresenta um resumo de quatro modelos de educação bilíngue baseados em Baker (1993/2001: 194), sendo que em todos eles, a língua inglesa é objeto e instrumento, mediando toda e qualquer interação e os conteúdos disciplinares nas diversas áreas do saber. De acordo com Baker (1993/2001), em cada programa a língua materna e a segunda língua são utilizadas em proporções variadas podendo a ênfase estar em uma delas ou em ambas de forma equilibrada.

Quadro 3 – Modelos de educação bilíngue*

TIPO DE PROGRAMA	POPULAÇÃO-ALVO	LÍNGUA FALADA NA AULA	OBJETIVO EDUCACIONAL E SOCIAL	OBJETIVO NA PRODUÇÃO LINGUÍSTICA
IMERSÃO	Língua majoritária	Bilíngue com ênfase inicial na L2	Pluralismo e Enriquecimento	Bilinguismo e biletamento
MANUTENÇÃO/HERANÇA LINGUÍSTICA	Língua minoritária	Bilíngue com ênfase inicial na L1	Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento	Bilinguismo e biletamento
IMERSÃO EM DUAS LÍNGUAS/DUALIDADE LINGUÍSTICA	Grupos de Língua minoritária e majoritária integrados	Minoritária e Majoritária	Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento	Bilinguismo e biletamento
EDUCAÇÃO EM DUAS-LÍNGUAS	Língua majoritária	Duas línguas majoritárias	Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento	Bilinguismo e biletamento

Legenda: L1 = primeira língua ou língua materna; L2 = segunda língua

*Baker, 1993/2001 (apud Miascovsky, 2008)

Além das questões já abordadas sobre educação bilíngue, percebo que as teorias e os modelos discutidos e que, muitas vezes, referenciam e norteiam as concepções e práticas adotadas pelas escolas bilíngues no Brasil são importados. A meu ver, essa realidade, que precisa ser revista, poderá ser transformada na medida em que houver um maior número de pesquisadores interessados em investigar e discutir educação bilíngue no Brasil de forma a buscar definições e concepções situadas e informadas pelo contexto brasileiro.

O Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue (GEEB)¹⁶, fundado em 2008 pela Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali (LAEL/PUC-SP), surgiu em função das necessidades de aprofundar conhecimentos e ampliar as discussões sobre educação bilíngue e em razão do interesse crescente dos pesquisadores do Grupo LACE que realizam suas pesquisas em educação bilíngue. Uma das ações do grupo foi buscar uma redefinição das concepções de

¹⁶ Entre os participantes do GEEB há professores doutores e professores mestres da PUC-SP e de outras instituições, alunos de pós-graduação e graduação, professores, coordenadores, diretores e demais pessoas interessadas no tema.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

línguas faladas no Brasil e no mundo. Para o GEEB, as línguas reconhecidas como brasileiras passam a ser denominadas de Língua Brasileira de Sinais, Línguas Indígenas Brasileiras, Língua Portuguesa Brasileira e as línguas de outros países passam a ser denominadas de Língua Internacional quando seu contexto de uso for o educacional bilíngue. O Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue definiu como *Língua Internacional* toda língua não nacional que seja aprendida em contexto de educação bilíngue no Brasil, excluindo contextos de educação de indígenas ou de surdos. Segundo o Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue, o ensino-aprendizagem das línguas internacionais ocorre em países onde elas não são as línguas oficialmente faladas pela sociedade, não fazem parte de um grupo ou comunidade de imigrantes e têm um papel aditivo no processo de constituição dos indivíduos de uma determinada comunidade. As línguas internacionais são instrumento de instrução e interação, pois possuem fins acadêmicos, sociais e pessoais; são usadas para expressar conhecimento científico, afetividade e são as línguas das interações sociais no contexto educacional onde elas são usadas. O termo *Língua Internacional* visa a ressaltar seu *status* positivo, vinculado a valores de cunho cognitivo, social e cultural.

No Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue, a concepção de língua internacional e de educação bilíngue permearam todo o processo de formação. A concepção de educação infantil bilíngue fundamenta-se no pressuposto de que a língua é instrumento de produção de conhecimentos cotidianos e científicos e de interação, sendo utilizada com fins acadêmicos, sociais e pessoais nas várias esferas da atividade humana. A língua é instrumento e objeto na sala de aula, ou seja, é usada como instrumento-e-resultado para expandir o conhecimento sobre o mundo ao mesmo tempo em que expande a compreensão dos alunos sobre a própria língua. Como objeto de estudo, pode caracterizar-se como disciplina na grade escolar, visando a promover o conhecimento linguístico, a aprofundar e a ampliar a compreensão sobre a própria língua para que ela possa ser utilizada nas mais variadas situações acadêmicas, cotidianas e, futuramente, profissionais. A língua, como instrumento, caracteriza-se como mediadora de toda a interação verbal, perpassando o âmbito das relações sociais, da afetividade e do conhecimento e visa a aprofundar e ampliar o conhecimento das várias áreas do conhecimento como matemática, estudos sociais, ciências, tecnologia, artes, música.

A língua na educação bilíngue, vista como instrumento-e-resultado, amplia a compreensão de mundo e possibilita aos indivíduos a concretização de ações e discursos nas várias situações da vida humana, presente e futura. Nessa concepção, a língua possibilita ao indivíduo uma nova constituição de si mesmo.

Ao considerar a proposta e objetivos de ensino-aprendizagem no Aprender Brincando: Educação Bilíngue, entendo que a perspectiva educacional bilíngue reside muito mais na forma

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

como os objetivos e procedimentos são traçados do que na carga horária destinada ao contato com a língua. Concordo com Mejía (2002) quanto ao fato de que a exposição à língua pelo aumento da carga horária na grade curricular caracteriza-se como intensificação se a natureza do ensino-aprendizagem for a língua como objeto da atividade e os materiais, textos e outros recursos forem instrumentos para o estudo da língua. Ao apropriar-se de outro idioma, vivenciando-o de forma integral e imersa, os sujeitos têm ampliadas suas possibilidades de ser e estar no mundo.

Na concepção de educação bilíngue no GGEIB, a língua inglesa propiciou o desenvolvimento de valores éticos e cidadãos além de propiciar uma constituição identitária múltipla possibilitadora de novas formas de participação social no mundo e de acesso aos discursos que não somente os que circulam em língua materna. No Aprender Brincando: Educação Bilíngue a língua inglesa foi mediadora de toda a interação verbal e de todo o conhecimento produzido conjuntamente entre professores e alunos. Por tratar-se de educação infantil, o conhecimento foi produzido por meio de atividades didáticas aqui entendidas como atividades instrucionais; e atividades sociais aqui compreendidas como ações das esferas da atividade humana que incluem as formas de participação no brincar e na roda de histórias.

Baseando-me nas discussões do Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue (2008, 2009) e em autores como Megale (2005), Baker (1993), Harmers e Blanc (2000), Fishman e Lovas (1970), Cox e Assis-Peterson (2001), Mejía (2002), Miascovsky (2008), Lopes (2009) e Sudré (2008), proponho um quadro representativo dos modelos de educação bilíngue no Brasil. Os tipos de programas bilíngues foram denominados a partir da língua de aprendizado que coexiste com a língua portuguesa brasileira. Com base nesse quadro, defino como Programa Bilíngue em Línguas Internacionais o programa de educação bilíngue proposto pelo Aprender Brincando: Educação Bilíngue.

Quadro 4 – Modelos de Educação Bilíngue no Brasil

TIPO DE PROGRAMA	POPULAÇÃO-ALVO	LÍNGUA FALADA NA AULA	OBJETIVO EDUCACIONAL E SOCIAL	OBJETIVO NA PRODUÇÃO LINGUÍSTICA
Bilíngue em LIBRAS	Surda	LIBRAS ¹⁷ Língua Portuguesa Brasileira ou Línguas Estrangeiras na modalidade escrita	Inserção sócio-discursiva local e Enriquecimento pelo acesso à modalidade escrita em outras línguas ¹⁸	Bilinguismo e letramento (em língua de sinais para LIBRAS e letramento para outras línguas)
Bilíngue em Línguas Indígenas Brasileiras	Indígena	Línguas indígenas Língua Portuguesa Brasileira	Manutenção herança das Línguas Indígenas Brasileiras	Bilinguismo e biletamento
Bilíngue em Línguas Internacionais	Brasileira	Língua Internacional e Língua Portuguesa Brasileira	Enriquecimento e inserção sócio-discursiva local e global	Bilinguismo e biletamento
de Fronteira	Fronteiriça	Língua de Fronteira e Língua Portuguesa Brasileira	Enriquecimento e inserção sócio-discursiva local e global	Bilinguismo e biletamento

Esta definição visa a estabelecer uma distinção entre ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira e de Segunda Língua. De acordo com Ellis (1987; 1994) a diferença entre Língua Estrangeira e Segunda Língua deve-se mais a fatores sociolinguísticos do que psicolinguísticos. Para ele, a Segunda Língua existe quando tem uma função social e institucional na sociedade em que é falada, enquanto a Língua Estrangeira não tem papel e função na sociedade por não ser a língua falada na sociedade, ocorrendo seu aprendizado basicamente na sala de aula,

¹⁷ Segundo Lopes (2009) que discutiu a leitura em inglês com Surdos, a atualidade na educação de Surdos entende a Libras como um sistema linguístico-discursivo materializado pela combinação de signos manuais e expressivos do corpo de quem sinaliza. Além de estruturar o pensamento e a ação dos sujeitos no processo simbólico de produção de sentidos, as línguas de sinais reconhecem as habilidades do surdo e sua projeção para outras comunidades discursivas. Segundo Moura (2008: 3) "o Surdo utiliza LIBRAS em todas as situações, assim como a criança ouvinte utiliza a Língua Portuguesa na modalidade oral. Para os Surdos, o português é ensinado de forma sistemática na modalidade escrita, desempenhando papel de segunda língua."

¹⁸ Lopes (2009) trabalhou com alunos Surdos no ensino-aprendizagem de língua inglesa na modalidade escrita.

como um fim em si mesmo. Ellis comenta que “a competência¹⁹ e o desempenho do falante de uma Segunda Língua são maiores porque o meio exige isso. Segundo Bley-Vroman (1989), o aprendizado da Língua Estrangeira ocorre no país onde ela não é falada cotidianamente: por exemplo, aprende-se inglês no Brasil como língua estrangeira, pois o Inglês não é a língua da sociedade brasileira; enquanto o aprendizado da Segunda Língua ocorre no país onde a língua é falada: por exemplo, o imigrante aprende inglês nos Estados Unidos como Segunda Língua.

Diferente de ambas, a Língua Internacional seria vista como uma língua que não é falada oficialmente pela comunidade, mas que serve para a constituição dos indivíduos como membros da comunidade mundial. Além disso, ao falar em ensino-aprendizagem em língua internacional, o conceito é que essa língua se torna meio de ação no mundo e constituição da identidade desse sujeito como membro da comunidade mundial e não apenas como falante de uma Língua Estrangeira. Essa língua não é vista mais como estrangeira, mas como sua também, pois permite a esses falantes emergentes uma intensa atividade e formação de si mesmo. Nas escolas, a Língua Internacional visa ao desenvolvimento global da criança, por ser objeto e instrumento e mediar as interações e as relações afetivas nos momentos instrucionais e não-instrucionais.

1.3.2. Em busca de Referenciais para a Formação do Professor para a Educação Bilíngue

A demanda de parâmetros legais que regulem e norteiem as escolas de educação bilíngue e os cursos em níveis de graduação, extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação, voltados para a educação bilíngue – que denomino de ‘Enriquecimento’ – torna-se, a meu ver, cada vez mais premente, em face do aumento do número de escolas que se intitulam bilíngues e que trabalham com propostas de educação bilíngue, ou de ensino de línguas estrangeiras em Programas de Intensificação (Mejía, 2002), ou que desenvolvem programas regulares com uma carga horária reduzida.

De acordo com Consolo, Ibrahim e Silva (2008), que se fundamentaram em pesquisas do grupo de pesquisa intitulado Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências – ENAPLE-CCC (CNPq, 2002), há necessidade de se aprimorar a formação de professores de línguas no país de forma a prepará-los **para os vários cenários profissionais atuais**. (grifo meu).

¹⁹ O termo ‘competência’ não se coaduna com uma visão sócio-histórico cultural de constituição dos indivíduos. Neste trabalho, usamos o termo ‘conhecimento’ por entendermos os indivíduos como seres com possibilidades infinitas de transformar e expandir o conhecimento e transformar a si próprios, os outros e sua comunidade a cada momento ao entrar em atividade e em interação. O termo competência só é mantido nas referências a autores que adotam esse termo e será usado entre aspas.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Miascovsky (2008) aponta a lacuna existente na formação de professores para contextos de educação bilíngue uma vez que, tradicionalmente, a formação inicial de professores de línguas está voltada para os ciclos fundamental e médio (Gimenez, 2008). Miascovsky (2008) acrescenta que, em contextos de educação bilíngue, é o coordenador que assume a função de formador em serviço; e, a meu ver, esses profissionais precisam também ser formados para a educação bilíngue em suas áreas de especialidade, seja ela pedagogia, história, matemática, ciências, educação física, música.

Outro fator que considero importante ao tratar de Educação Bilíngue refere-se ao conhecimento linguístico-discursivo dos professores e profissionais que se formam para atuar nesse segmento. Conforme apontado por Hawi (2005), a língua estrangeira/língua internacional foi sempre tratada como uma disciplina acessória quando deveria ter sido considerada como uma parte concreta importante do currículo. Hawi (2005) menciona algumas mudanças ocorridas em 03 de abril de 2001 com relação às diretrizes para o Curso de Letras que, entre várias determinações, estabeleceu que, em nível de graduação, as estruturas do curso deverão ser flexíveis para garantir, ao futuro profissional: amplo conhecimento do mercado de trabalho, oportunidades para o desenvolvimento do conhecimento desejado e necessário à atuação profissional, além de maior articulação entre ensino e pesquisa. A Resolução Nº 1, de 18.02.2002, fixou a carga horária das licenciaturas em 2.800 horas, sendo 400 horas de prática, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002b).

Costa (2008) enfatiza os novos percursos e práticas com relação aos cursos de formação de professores ao dizer que um dos eixos principais para a formação de professores nas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Letras da LDB (Brasil, 1996a) abarca o aprendizado de línguas por meio de conteúdos voltados para o desenvolvimento dos conhecimentos orais e escritos. Apesar das mudanças, Gimenez (2006) ressalta que parece haver dois mundos paralelos, o mundo das diretrizes oficiais, que parece ter avançado, e o mundo da sala de aula, que é responsável por lidar com diversos problemas não contemplados nas diretrizes oficiais. Percebo um descompasso entre diretrizes oficiais, necessidades e realidades sociais e educacionais. Gil e Gimenez (2008) informam que não há padrões qualitativos obrigatórios que regulem os cursos de formação de professores, de modo que as universidades têm autonomia para definir os parâmetros de seus cursos.

Apesar dessa situação, ou talvez por isso mesmo, há um crescimento de grupos de pesquisa que investigam diferentes aspectos de formação e de ensino de línguas. Eventos como BilingLatAm (International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latin

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

America), CLAFPL (Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas), JELI (Jornada do Ensino de Língua Inglesa, ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), ENFOPLI (Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa) têm-se constituído como espaços de estudo e divulgação das várias pesquisas que procuram investigar, discutir e transformar as realidades atuais com o propósito de emancipação e desenvolvimento dos saberes e práticas.

No I CLAFPL, Arantes (2006) tratou da formação linguístico-discursiva do professor como imprescindível. A esse respeito, Marcelino (2007: 146) discute que “*o desempenho linguístico pode vir sob várias formas: fonológica, pragmática e morfossintática*” e acrescenta a idéia de que, na aprendizagem de uma língua-alvo, o aprendiz coloca em movimento ou estabiliza seu conhecimento linguístico-discursivo em um eixo que o aproxima ou o distancia da língua-alvo. Entendo ser necessário, para o professor do segmento de educação bilíngue, o conhecimento linguístico-discursivo da língua alvo e amplo conhecimento das diversas áreas do conhecimento que são objeto de instrução, o que implica conhecimento linguístico-discursivo, histórico-social e cultural, além do didático-pedagógico.

No Brasil não há referenciais oficiais que tratem do conhecimento linguístico-discursivo e pedagógico para professores de educação infantil bilíngue, mas no Novo México há um documento de 29 de setembro de 2006 do Departamento de Educação Pública, que trata das ‘competências’ para o ingresso de professores na educação bilíngue. O objetivo do documento é estabelecer parâmetros de ‘competência’ em relação ao conhecimento que o professor bilíngue deve ter para garantir uma educação bilíngue eficaz em escolas públicas do Novo México. Tal professor deve completar de 24 a 36 horas semestrais em Educação Bilíngue e fazer um exame específico para obter licenciatura em Educação Bilíngue (Novo México, 2006).

Algumas das ‘competências’ referem-se ao conhecimento sobre bilinguismo e sobre o processo de tornar-se bilíngue, além de conhecimento linguístico e semântico das línguas ensinadas no contexto educacional bilíngue, valorização da pluralidade cultural, conhecimento de teorias, filosofias e programas de educação bilíngue, conhecimento de estratégias de ensino de compreensão e produção que atenda a diversos estilos de aprendizagem, conhecimento das diversas áreas do conhecimento (matemática, ciências, estudos sociais, linguagem, inclusive arte, música, educação física), organização de planejamento curricular, de materiais didáticos, de sistemas de avaliação e ajuste do currículo, conhecimento dos aspectos legais que envolvem a educação bilíngue, inclusive das exigências curriculares nacionais, estaduais e municipais. (Novo México, 2006).

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Outro documento que estabelece critérios acerca das ‘competências’ de professores de idiomas é o documento escrito pela Escola de Humanidades da Universidade Southampton (Kelly et al., 2004) para a Diretoria da Comissão Europeia de Educação e Cultura. O Documento intitulado Perfil Europeu para o Professor de Línguas – Um Quadro Referencial pretende servir de norteador para cursos de formação de professores de escolas primárias, secundárias e em contextos de ensino de adultos. O documento versa sobre a formação inicial e em serviço de professores de língua estrangeira em escolas primárias, secundárias e em contextos de ensino de adultos e engloba aspectos curriculares que determinam estudos teóricos e práticos definidos: formação contínua para professores-formadores; formação em uso de tecnologia da informação e comunicação para usos pedagógicos de organização e planejamento, bem como para uso em sala de aula; formação linguística visando à proficiência e ao conhecimento linguísticos; formação voltada para práticas reflexivas e de autoavaliação e para práticas metacognitivas relacionadas ao aprender a aprender; formação voltada para a manutenção e o aperfeiçoamento do conhecimento linguístico-discursivo; formação para incorporar o ensino à pesquisa; formação para a diversidade e valores sociais e culturais.

Há no Brasil um teste de proficiência oral em língua inglesa denominado TEPOLI que é utilizado como instrumento de pesquisa por Baffi-Bonvino (2007) e por Ibrahim (2006), entre outros. O TEPOLI avalia: se o candidato atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral; se ele utiliza estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical; se as utiliza corretamente e não comete erros gramaticais; se a pronúncia é praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua inglesa e sem influências dos padrões de sua língua materna; e, por fim, se não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal. Basso (2001) elaborou uma proposta que denominou *Equação de Competências Necessárias a um Professor de LE: Uma Proposta Alternativa de Construção e Interação Social do Conhecimento e procura abranger os conhecimentos linguístico-discursivos, profissional, reflexivos, formativo-profissionais e político-educacionais.*

Busquei fundamentar-me em outros grupos de pesquisas, em leituras de artigos e em capítulos de livros para tratar deste tema e pude observar que no que se refere à formação didático-pedagógica para o ciclo infantil, os cursos de graduação em Letras não estabelecem uma interdisciplinaridade com a Pedagogia. No que tange à formação linguístico-discursiva, tampouco os cursos de graduação em Pedagogia tratam das questões que permeiam o ensino-aprendizagem bilíngue. Tal ausência se reflete na prática dos professores de língua materna e de língua estrangeira/língua internacional que trabalham em contextos de educação bilíngue e em escolas internacionais.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Daí a necessidade de se discutirem temas como os apresentados na 3ª Conferência Brasileira de Escolas Bilíngues ocorrido em maio de 2009: letramentos e ensino de línguas (Rojo, 2009), alfabetização em contextos multilíngues (Zeidenberg & Soriano, 2009), desenho de currículo bilíngue (Hamayan, 2009), formação de professores para contextos bilíngües (Liberali, Miascovsky & Wolffowitz-Sanchez, 2009), avaliação nas escolas bilíngües (Banfi & Rettaroli, 2009) ou ainda políticas comuns a línguas indígenas, línguas de imigrantes, línguas estrangeiras (Hamel, 2009). Essa demanda também ficou registrada no 17º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA), realizado em maio de 2009, com trabalhos voltados para letramento e aprendizagem de língua estrangeira (Xhafaj, 2009), práticas de leituras (Carmo, 2009) e gêneros textuais (Netto, 2009) em línguas, formação de professores críticos-reflexivos (Ponzoni, 2009), os pré-requisitos de uma política linguística (Rajagopalan, 2009), e política linguística para ensino de língua estrangeira no Brasil (Celani, 2009), entre outros. O 2º Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas realizado em novembro de 2008 foi orientado pelo tema Formação de Professores de Línguas e Transformação Social, de modo que abrangeu discussões sobre temas como identidades de professores, formação inicial e contínua de professores, aprendizagem e novas tecnologias, currículos das licenciaturas, educação bilíngue e transformação social, o meio virtual como espaço de formação e de ensino-aprendizagem, exames de proficiência para professores de línguas, políticas linguísticas, políticas públicas e o ensino para crianças.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo objetiva apresentar a metodologia da pesquisa, justificando-a com o devido embasamento teórico. Apresento o contexto de pesquisa ao falar do Grupo de Pesquisa LACE, do Programa Ação Cidadã e do projeto Aprender Brincando no qual se insere o Aprender Brincando: Educação Bilíngue. Abordo mais detalhadamente o Aprender Brincando: Educação Bilíngue ao tratar dos critérios norteadores para os planejamentos de aula, a estrutura da formação, os objetivos geral e específicos para o ano de 2008. Apresento o cronograma das aulas, das sessões crítico-reflexivas e de estudo e planejamento. Discorro sobre o Centro Social Paroquial São Geraldo das Perdizes onde as aulas foram ministradas e sobre as participantes. Em seguida trato dos procedimentos de produção e seleção de dados, dos procedimentos de coleta e dos procedimentos e categorias de análise e interpretação. Finalizo esta seção centrando-me nas questões de confiabilidade do estudo.

2.1. A escolha da metodologia

Esta pesquisa, de base teórico-filosófica crítica é de intervenção e foi desenvolvida com base na metodologia de cunho colaborativo (PCCol) (Magalhães, 1990/2007) por entender que, na dinâmica de uma pesquisa em formação de professores, os participantes aprendem uns com os outros e negociam significados. A colaboração, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, é entendida como um processo compartilhado de avaliação e de reorganização de práticas que nos permite questionar os sentidos que atribuímos aos conceitos teóricos que temos. Dessa forma, os participantes têm a oportunidade de rever as forças históricas e sociais que permeiam suas ações e que, muitas vezes, impedem que alterem uma situação vivida (Magalhães, 2005). Esse tipo de pesquisa, baseada no paradigma crítico, tem por objetivo gerar ‘crise’, momento em que ocorre o pensamento crítico-reflexivo que, através da argumentação e contra-argumentação, possibilitará o entrelaçamento de pontos de vistas de modo a buscar a transformação do objeto de pesquisa.

Na pesquisa crítica colaborativa há, pois, a possibilidade de criar zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1930-1934) que possibilitam o deslocar do lugar em que nos encontramos para um novo lugar, colaborativamente construído, de forma que o

conhecimento produzido pela pesquisa transforme os participantes e o cotidiano escolar. Nesse sentido, Moroz e Gianfaldoni (2002, p:10) apontam que *“O caráter coletivo do conhecimento reflete não só o fato de que o homem não produz conhecimento sozinho, como o fato de que o conhecimento, uma vez produzido, interfere na vida do próprio homem”*.

Nesta pesquisa, a colaboração é acionada quando se investiga criticamente a formação do Grupo Gestor como metodologia de formação de professores e como os participantes constroem suas ações nas várias atividades. Também entendo ser esta uma pesquisa de cunho crítico por propor a reflexão do que se faz e do que se quer construir e, desta forma, visa a transformar uma situação existente.

2.2. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa de formação de professores para a Educação Infantil Bilíngue foi desenvolvida por mim durante o Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Apresento-me, aqui, como professora-formadora por ter assumido esse papel junto a um grupo de alunas da graduação do curso de Letras da PUC-SP, que teve, também, a participação de uma professora externa que trabalhava como professora-assistente em um colégio bilíngue da cidade de São Paulo. Refiro-me a essas alunas como alunas-professoras e à professora externa como professora-aluna.

A formação prática ocorreu com uma turma de crianças de 3 anos de idade da creche São Geraldo. O critério usado para a escolha da creche foi o da proximidade física em relação à PUC-SP, levando em consideração a economia de tempo e dinheiro que seriam despendidos no trajeto de ida e volta entre universidade e creche, antes e depois das aulas. Denominou-se, então, Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue esse grupo constituído pela professora-formadora e por cinco alunos-professores que ao longo do ano letivo de 2008 fizeram parte da pesquisa. Ressalto aqui que duas alunas-professoras integraram a pesquisa desde o início, uma aluna-professora se desligou da pesquisa ainda em 25 de março, a professora-aluna ingressou em 27 de março e dois alunos-professores ingressaram em maio. Esta dissertação trata do trabalho desenvolvido pela professora-formadora, pelas duas alunas-professoras integrantes do projeto no seu início e pela professora-aluna.

Em 12 de fevereiro a professora-formadora enviou *e-mail* às alunas-professoras Viviane e Edna comunicando que havia marcado uma visita à creche São Geraldo com o intuito de conhecer os espaços e as turmas de alunos. A professora-formadora elaborou uma lista²⁰

²⁰ Anexo 1

com questões para orientá-la na obtenção de dados durante a conversa com as responsáveis pela creche. As questões abrangeram: a quantidade de crianças na turma designada para as aulas em inglês, idade das crianças, espaços que poderiam ser utilizados, recursos disponíveis na creche como sala de vídeo/DVD, brinquedoteca e pátio, número de professoras da creche, faixa etária das crianças atendidas, número de crianças por período. O relato dessa visita foi enviado por *e-mail* para todos os envolvidos no Aprender Brincando: Educação Bilíngue e consta da seção em que descrevo a creche.

Esta pesquisa, inserida no projeto de extensão Aprender Brincando do Programa Ação Cidadã, ocorreu em dois espaços físicos distintos: a Creche e o LAEL. A Creche foi espaço de prática de ensino, realizada duas vezes por semana, nas terças-feiras e quintas-feiras, durante aulas de sessenta minutos. As sessões crítico-reflexivas ocorreram duas vezes por semana, nas terças-feiras e quintas-feiras, logo após a realização das aulas, durante sessenta minutos aproximadamente. As sessões de estudo e de planejamento foram realizadas uma vez por semana, nas quartas-feiras, com duração de uma hora e trinta minutos aproximadamente e, excepcionalmente, nas sextas-feiras, durante duas horas. Algumas sessões crítico-reflexivas ocorreram em uma lanchonete localizada em frente à sede do Centro Social Paroquial São Geraldo das Perdizes; outras, na residência da professora-formadora.

Os encontros feitos no LAEL contaram, algumas vezes, com a participação ocasional de outro membro do grupo LACE ou algum colega de curso que aproveitava para dar uma contribuição à discussão ou ao planejamento de uma atividade em andamento. Em alguns desses encontros, dividimos a sala com os outros colegas que estavam envolvidos em outras atividades.

A maior parte dos encontros, inclusive aulas, contou com a presença de todos os participantes e no caso de faltas ou atrasos, o grupo era comunicado com antecedência. As interações nesses encontros de formação deram-se face a face, além das trocas de *emails* e conversas telefônicas.

2.2.1. Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE)

O grupo LACE foi fundado em 2004 tendo como foco a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos em uma prática de pesquisa de intervenção crítico-colaborativa, com o objetivo de investigar sujeitos, suas formas de ação e participação e a produção de sentidos e significados em educação.

Fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural²¹ (Vygotsky, Leontiev, Bakhtin e seu Círculo), esse grupo vem desenvolvendo e aprofundando a discussão de como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos escolares e de formação de professores e de como as atividades podem ser transformadoras das ações humanas no/para/sobre/com o mundo.

O Grupo LACE integra duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães, e Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Profa. Dra. Fernanda Liberali. A temática LCC centraliza sua discussão no conceito de colaboração que considera essencial para o desenvolvimento de sujeitos conscientes e crítico- reflexivos. A temática LCM tem o foco na constituição de Cadeias Criativas como espaço de formação crítico-criativa em que sujeitos em ação geram novos significados, de forma a criar uma multiplicidade de possibilidades de participação no mundo, possibilidades estas que podem transformar realidades encapsuladoras e perpetuadoras de condições desfavoráveis para seus participantes.

O Grupo LACE atua também em cursos oferecidos pela COGEAE – Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão, da PUC-SP, em uma relação dialética com os projetos do PAC (Programa Ação Cidadã), dessa forma, garantindo o desenvolvimento e aprofundamento das questões atuais, promovendo uma constante atualização nos temas de suas pesquisas e cursos.

2.2.2. Programa Ação Cidadã (PAC)

O Programa de Extensão Ação Cidadã, conhecido como PAC, está vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e aos Departamentos de Inglês e Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Este programa, realizado desde 2002, dividiu-se em duas fases: fase 1 – de 2002 a 2006 – que contou com o apoio de uma organização não-governamental denominada “Conexão – Serviço de Integração Social”, responsável por estabelecer contato entre o Grupo de Pesquisa e as escolas da região de Carapicuíba (Fuji, 2008); e fase 2 – de 2007 a 2009 – sob responsabilidade geral da Professora Doutora Fernanda C. Liberali. O PAC engloba vários subprojetos em Educação e Cidadania.

O projeto PAC fundamenta-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e em um paradigma de intervenção crítico-colaborativo, atuando em Institutos de Ensino

²¹ Segundo Liberali (2006), a TASHC foi assim denominada por uma escolha do grupo ao enfatizar algumas questões centrais apontadas por Vygotsky e seus seguidores. TASHC refere-se ao fato de que o grupo estuda atividades do ser humano, no mundo, agindo e fazendo história, em constante relação na produção de novos artefatos culturais.

Infantil, Fundamental e Médio da rede pública, particular e conveniada, situadas em áreas carentes de São Paulo. Os trabalhos de intervenção partem das necessidades específicas e circunscritas a esses contextos e visam à formação de alunos, professores, diretores e coordenadores para educação básica, bem como à construção da cidadania. Tem sua centralidade na linguagem, articulada com outras áreas do saber, tais como Educação, Sociologia, Letras e Psicologia. Segundo Liberali (2008), o PAC pauta-se na compreensão do objeto na e pela linguagem, considerada uma arena de conflitos, de crises e de tensões que possibilitam a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

Liberali (2008) aponta que a pesquisa acadêmica é indissociável das questões postas na sociedade e, por esse motivo, os trabalhos de intervenção buscam a autonomia de todos os envolvidos nos contextos educacionais. A universidade tem o compromisso social de compartilhar com a sociedade o conhecimento produzido no meio acadêmico para possibilitar a reconstrução dos saberes e de práticas, inclusive pedagógicas no setor público e na própria universidade. A parceria entre Universidade e Instituições de Ensino propicia uma análise e uma possível reconstrução das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem.

O Programa Ação Cidadã, em seu projeto de formação de professores para a educação básica, está fundamentado na conscientização do agir sócio-histórico-cultural que possibilita a transformação de realidades vividas e tidas como insatisfatórias e que implica construção de cidadania. Em 2008, o PAC – fase 2 contava com três projetos de pesquisa para o triênio 2007-2009: 1. Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas, realizado junto a escolas da rede pública de São Paulo e Grande São Paulo, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães; 2. Aprender Brincando, realizado em instituições de educação infantil como Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo; 3. Múltiplos Mundos, realizado por meio de eventos e plataforma virtual para integrar participantes dos vários projetos, educadores e pesquisadores nacionais e internacionais. O foco principal do programa está na compreensão, discussão e ação colaborativa crítico-criativa, pautadas pela ética e pela interdependência. São valores constitutivos: colaboração, criticidade, criatividade, ética interdependente, responsividade e responsabilidade.

2.2.2.1. Aprender Brincando

O Aprender Brincando, realizado em Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil de SP, sob a coordenação da prof. Dra. Alzira da Silva Shimoura, é um projeto de extensão do Programa Ação Cidadã e insere-se na linha de pesquisa Linguagem e Educação. Em 2008 possuía três segmentos: o segmento Histórias Infantis, que enfoca a leitura

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

na formação inicial de crianças e parte de uma concepção de brincar pautada em atividades sociais; o segmento Equipe Diretiva que visa à formação da equipe de direção e de formadores de professores da instituição; e o segmento Educação Bilíngue que visa à multiplicidade e à integração das crianças por meio do trabalho bilíngue. Em seus três segmentos, desenvolve um trabalho de intervenção colaborativa crítico-criativa em Instituições de Educação Infantil da rede pública, conveniada e particular.

A discussão de valores e princípios relacionados à compreensão de ensino-aprendizagem, de práticas pedagógicas e de práticas sociais, políticas e históricas é desencadeadora e norteadora do trabalho junto às instituições escolares e visam à formação não só dos professores, coordenadores, supervisores e diretores, mas do aluno cidadão, responsável e responsivo, que se pauta pela ética interdependente e que tem a possibilidade de reconstruir sua história. O grupo reconhece a escolarização como fundamental na formação de crianças, desde a etapa inicial da Educação Básica, oferecida por creches e escolas de educação infantil, antigas pré-escolas, mas considera que é preciso romper com valores assistencialistas, que persistem em algumas instituições, ainda hoje, frutos da tradição histórica de creches.

Baseado nos objetivos específicos dos três segmentos do Aprender Brincando, conforme explicitados por Liberali et al., no documento do Projeto de Extensão Programa Ação Cidadã 2008, reconstruí os objetivos específicos inicialmente explicitados para o Aprender Brincando: Educação Bilíngue, de forma a garantir a inclusão do foco em linguagem, que não estava previsto no documento elaborado no início de 2008:

- *Foco no conhecimento:* desenvolver com as crianças o trabalho criativo com os conteúdos específicos das diferentes áreas, a partir da discussão da relação entre conhecimentos cotidianos e científicos, em língua materna e língua internacional;
- *Foco na cidadania:* trabalhar a produção de cidadania para toda a comunidade, por meio do desenvolvimento e tratamento do conhecimento acumulado pela sociedade, que permite uma participação no mundo de forma diferenciada, crítica e consciente;
- *Foco no entorno:* permitir a visualização para todos os envolvidos de que toda instituição de educação infantil é um espaço do conhecimento acumulado por excelência, uma vez que esse conhecimento pode ser utilizado para a transformação do entorno, ao desenvolver as capacidades de compreensão social em língua estrangeira das crianças, dos alunos-professores e dos professores-formadores;

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

- *Foco na criatividade:* desenvolver a produção criativa na comunidade para que o uso de soluções reprodutivas possa ser questionado e transformado;
- *Foco na interdisciplinaridade:* trabalhar com as finalidades de ensino, blocos temáticos e eixos norteadores da educação infantil, como propostos pelo RCN e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e desenvolver, no contexto escolar, projetos interdisciplinares que permitam que a língua internacional sirva de ferramenta para a compreensão de diferentes problemas da realidade em combinação com a língua materna;
- *Foco na aprendizagem infantil:* desenvolver a capacidade de leitura e de compreensão de atividades do dia-a-dia por meio da integração dos conteúdos propostos a partir da leitura da história infantil em língua materna, de forma a permitir à criança a construção de possibilidades de futuro não alcançáveis (imaginados) de imediato;
- *Foco na linguagem:* desenvolver a capacidade de produção da linguagem em língua materna e em língua internacional em diversos gêneros discursivos definidos por situações sociais, atividades sociais e contexto histórico-cultural para a produção de conhecimentos cotidianos e científicos, de valores e de cidadania;
- *Foco na formação colaborativa crítico-criativa:* desenvolver modos de compreender e avaliar as ações pedagógicas dentro dos princípios das instituições de ensino; desenvolver postura de colaboração e reflexão crítico-criativa;
- *Foco no desenvolvimento infantil:* trabalhar o conceito do brincar como forma de atuar no desenvolvimento proximal das crianças.

2.2.2.2. Aprender Brincando: Educação Bilíngue

O Aprender Brincando: Educação Bilíngue surgiu a partir de conversas entre Fernanda Coelho Liberali, Alzira da Silva Shimoura e Norma Wolffowitz-Sanchez com o intuito de verificar novas possibilidades de pesquisa, uma vez que minha pesquisa sobre currículo de língua inglesa na educação infantil precisaria ser interrompida porque eu não obtivera a necessária autorização da escola particular para dar prosseguimento.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Dentre os vários projetos realizados como parte do Programa Ação Cidadã, o projeto Aprender Brincando poderia abarcar um segmento de ensino-aprendizagem de²² língua estrangeira ou em²³ língua internacional.

Considerando a minha experiência profissional de mais de cinco anos como professora de língua inglesa na Educação Infantil e o contexto de pesquisa do Aprender Brincando, pareceu-nos viável delinear um programa de Educação Infantil Bilíngue, voltado para a formação de alunos-professores e professores-alunos. Com o propósito de envolver outras universidades parceiras neste projeto, a Profa. Ana Paula Risério Cortez da UMC-Villa Lobos, egressa do curso de pós-graduação em LAEL pela PUC-SP, foi convidada a integrar o Aprender Brincando: Educação Bilíngue. Formaram-se duas equipes de Grupos Gestores para a formação de professores para o ensino-aprendizagem em língua internacional: uma equipe com participantes da PUC-SP, outra equipe com participantes da UMC-Villa-Lobos.

O Aprender Brincando: Educação Bilíngue pauta-se no segmento Aprender Brincando: Histórias Infantis, que, por sua vez, se propõe a discutir: as perspectivas de contação de histórias, as teorias de ensino-aprendizagem, os conceitos de brincar e atividade social, e os critérios para seleção e organização de atividades didáticas. Todas essas discussões perpassam os eixos de trabalho presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI²⁴, (Brasil, 1998) e as propostas apresentadas nas Orientações Curriculares para Educação Infantil do município de São Paulo (São Paulo, 2007). O quadro abaixo, desenvolvido pelos pesquisadores deste segmento apresentam os critérios utilizados para o planejamento das atividades didáticas e práticas educacionais.

Quadro 5 : Critérios Norteadores

Critério 1 (principal)	Agir Cidadão	Valores transversais e críticos.
Critério 2	Planejamento bimestral	Atenção ao número de aulas possíveis para realização do trabalho.
Critério 3	Faixa Etária	A faixa etária permite pensar como realizar o trabalho: escolha da história e atividade social.

²² Neste trabalho, ensino-aprendizagem **de** línguas estrangeiras é usado para referir-se à língua como objeto, como conteúdo disciplinar.

²³ Neste trabalho, ensino-aprendizagem **em** línguas internacionais refere-se à língua como instrumento e objeto, como mediadora dos conteúdos acadêmicos em todas as áreas do conhecimento e das interações sociais. A língua internacional como instrumento e objeto é mediadora da constituição, da subjetividade e da identidade.

²⁴ Estes eixos de trabalho são: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática (Brasil, 1998).

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Critério 4	Trabalho com as histórias infantis (narrativa) – o ponto de partida	Definição da história escolhida a partir dos valores em foco em cada Agir Cidadão. O trabalho com a brincadeira se organiza a partir da história escolhida. Além disso, também é trabalhada a organização básica da narrativa: conflito e solução.
Critério 5	Eixos: música; natureza e sociedade; artes visuais; linguagem oral e escrita; movimento; matemática.	As brincadeiras permitem a entrada nos eixos temáticos por meio dos quais as crianças atuam com conceitos cotidianos e científicos
Critério 6	Atividade social interdisciplinar	A atividade social conecta-se à vida real das crianças.

Fonte: Projeto de Extensão Universitária Programa Ação Cidadã, 2008.

De acordo com os critérios norteadores, o planejamento das aulas inicia-se com a definição dos valores cidadãos a serem trabalhados no semestre. Esses valores buscam desenvolver questões transversais e críticas que tratam de temas transdisciplinares, pois, conforme aponta Akiko Santos (2005): “*os problemas da vida resolvem-se com um pensar transdisciplinar*”. O valor cidadão pode ser definido a partir de uma questão-problema que se apresenta no grupo-classe, na escola, na comunidade do entorno. Com base nos critérios 2 e 3, dá-se início às escolhas de materiais, atividades, literatura e estratégias para o trabalho com foco no critério 1. Definida a história infantil (critério 4) que oportunizará o contato com formas narrativas, personagens, conflito e solução do conflito, faz-se um planejamento das atividades sociais e dos eixos de conhecimento, além dos aspectos linguístico-discursivos a serem desenvolvidos, respeitando os seis eixos previstos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (critério 5). Dessa maneira atividades sociais interdisciplinares (critério 6) são planejadas de forma a desenvolver conceitos cotidianos e científicos específicos a partir de situações reais da vida cotidiana que envolvem as várias dimensões em que o ser humano atua e age no mundo, desde atividades de âmbito pessoal e familiar até atividades vivenciadas nas situações sociais e profissionais. Os objetivos específicos do Aprender Brincando: Educação Bilíngue são: brincar, cantar, dramatizar em língua internacional, como forma de apropriação de culturas múltiplas; trabalhar com conceitos cotidianos e científicos, bem como com valores, em língua internacional; desenvolver capacidades de lidar com o diferente e de sonhar com

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

possibilidades não imediatas; desenvolver postura de colaboração e reflexão crítica para a formação de Grupos Gestores; desenvolver unidades didáticas norteadas por Agir cidadão, brincar e atividades sociais; compreender e desenvolver práticas de ensino em língua internacional; planejar, executar e avaliar objetivos, conteúdos, e procedimentos metodológicos das aulas.

O Aprender Brincando: Educação Bilíngue foi estruturado para fazer uma formação em cadeia: com professores-formadores sendo formados pelos coordenadores do PAC/AB; com alunos-professores e professores-alunos sendo formados pelos professores-formadores, que, em conjunto, realizaram todas as ações para concretizar o ensino-aprendizagem em língua internacional em creches conveniadas da Prefeitura de São Paulo, Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil.

Os Grupos Gestores (professores-formadores, alunos-professores e professores-alunos), juntamente com as turmas de alunos foram responsáveis por organizar um Evento Agir Cidadão, de forma a promover um espaço de integração e de reflexão da comunidade de pais e escola frente às questões da vida cotidiana e comunitária. Todas essas ações foram compartilhadas com a comunidade acadêmica nacional e internacional, por meio da participação dos coordenadores e integrantes dos Grupos Gestores em eventos acadêmicos.

Quadro 6: Estrutura de Formação no Aprender Brincando: Educação Bilíngue

I.	Reuniões preparatórias mensais para a formação dos professores-formadores com um ou mais coordenadores do PAC/AB na PUCSP
II.	Reuniões semanais para a formação dos alunos-professores entre os integrantes de cada Grupo Gestor para estudo e planejamento das ações semanais
III.	Aulas semanais na creche para a formação das crianças na língua inglesa por meio de histórias e brincadeiras com ênfase às ações cidadãs
IV.	Evento <i>Agir Cidadão</i> anual integrando a comunidade escolar e de pais com vistas ao desenvolvimento de percepção e atitude críticas frente às questões cotidianas e sociais vividas

A Cadeia de Formação, representada pela figura abaixo, enfatiza o aspecto da formação em que todos os participantes nesse sistema de atividades afetam os sentidos dos outros e contribuem para a produção de novos significados.



Figura 3: Cadeia de Formação do Aprender Brincando: Educação Bilíngue

Esta pesquisa centrou-se nas ações e atividades realizadas pelo Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue, ocorridas em reuniões teórico-práticas semanais, que tiveram prosseguimento por *email*, por serem essas ações e atividades que realizam o Aprender Brincando: Educação Bilíngue concretamente. Essas reuniões teórico-práticas e discussões via *email* abrangeram: sessões de estudo das teorias que embasam as pesquisas do Grupo LACE; sessões de estudo em língua inglesa para as diversas áreas do conhecimento; sessões de planejamento das aulas que envolvem seleção e elaboração de materiais, realização das aulas, e sessões crítico-reflexivas para a avaliação das ações do grupo com foco nas vinte e uma crianças de 3 anos de idade do Centro Social Paroquial São Geraldo das Perdizes²⁵.

²⁵ Foi concedida a autorização para a divulgação do nome da instituição.

Quadro 7: Reuniões Teórico-Práticas

i. Sessões de planejamento das ações do Grupo Gestor
ii. Sessões crítico-reflexivas
iii. Sessões de estudo teórico
iv. Sessões de estudo linguístico-discursivo

As sessões de planejamento das ações do Grupo Gestor Educação Infantil Bilingue envolveram discussão dos conteúdos das aulas segundo os critérios norteadores do Aprender Brincando: Educação Bilíngue; planejamento com descrição de objetivos da aula, material para a aula, configuração do grupo nas atividades (grupo-classe, grupos divididos, pares, individual), procedimentos didático-pedagógicos; fontes de pesquisa de materiais (internet, revistas); elaboração de materiais (cenários, fantoches); seleção dos livros de histórias e de material de áudio e DVD; organização de documentos criados para registrar as ações; organização para compra de materiais (papéis, cola, discos de mini-DVD para a filmadora).

As aulas ocorreram na própria sala de aula do grupo de crianças de três anos de idade, com exceção das aulas com vídeo e DVD que foram no refeitório por ser este o local em que há televisão e aparelhos de vídeo VHS e DVD.

As sessões crítico-reflexivas trataram dos objetivos e procedimentos realizados em comparação com os planejados, a responsividade dos alunos, o desempenho, a atitude e a interação das professoras-alunas com a professora formadora. Os instrumentos mediadores das sessões crítico-reflexivas foram os relatos escritos pelos integrantes do GGEIB, as anotações de campo e os filmes das aulas.

As sessões de estudo teórico foram feitas com base em leituras de artigos, capítulos de livros e discussões ocorridas nos seminários de pesquisa e nos seminários de orientação. As sessões de estudo linguístico-discursivo estavam sob a responsabilidade da pesquisadora-mestranda Cristiane Castelani Dellova, que solicitou seu afastamento do projeto em abril de 2008. A partir dessa data, o estudo linguístico-discursivo ocorreu durante as sessões de planejamento das ações do GGEIB e em algumas sessões crítico-reflexivas que foram conduzidas em língua inglesa. O estudo linguístico-discursivo abrangeu aspectos gramaticais, lexicais, pragmáticos e prosódicos.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

O documento abaixo intitulado *Segmento Aprender Brincando: Educação Bilíngue* registra os objetivos gerais e específicos, os conteúdos e tópicos por semestre, os tipos de atividades, datas das atividades e cronograma das aulas, conforme traçados para 2008.

Segmento Aprender Brincando: Educação Bilíngue

Ano: 2008

Objetivo Geral:

Desenvolver modos de compreender, planejar, realizar e avaliar as ações pedagógicas nas salas de aulas por meio do contar histórias infantis e o brincar em língua internacional.

Objetivos específicos:

- Desenvolver postura de colaboração e reflexão crítica para a formação de Grupos Gestores
- Desenvolvimento de unidades didáticas pautadas no Agir Cidadão, em histórias infantis e atividades sociais por meio do brincar
- Planejamento, execução e avaliação dos objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos das aulas.

Conteúdos:

1º semestre: Livro “Goldilocks and the Three Bears”

Tópicos: Saudações e Apresentações. Higiene pessoal ao acordar e ao ir dormir. Bons hábitos ao fazer as refeições. Visita a amigos. Passeio ao zoológico - A vida dos ursos com foco em alimentação.

Documento parcial elaborado para o Termo de Cooperação entre Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Programa Ação Cidadã em 2008.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Quadro 8: Datas das atividades e cronograma das aulas, conforme traçados para 2008.

Data das aulas do Aprender Brincando: Educação Bilíngue na Creche: terças-feiras e quintas-feiras de 2008 e das sessões crítico-reflexivas realizadas após as aulas		Cronograma das aulas em inglês
Março: 11; 13; 25; 27	Realização de 3 aulas de sessenta minutos. A aula do dia 25 foi interrompida após vinte e cinco minutos, devido a pedido da creche para comemorar o aniversário de um dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de familiarização com as aulas em inglês e com a equipe de professores • Greetings & introductions with songs and hello activities
Abril: 01; 03; 08; 10; 15; 17; 22; 24; 29	Realização de 8 aulas de sessenta minutos. A aula do dia 1 foi cancelada a pedido da creche para as crianças assistirem ao vídeo do Circo Du Soleil	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Goldilocks and the Three Bears” • Getting to know Goldilocks and the Bears. Morning Routine with Goldilocks Family – morning activities • Morning Routine with The Bears Family – more morning activities. • Bed Time with Goldilocks – bedtime activities. • Bed Time with the Bears – more bedtime activities.
Maio: 06; 08; 13; 15; 20; 27; 29	Realização das 7 aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Goldilocks and the Three Bears” • Getting dressed – storytime: more puppets play time. • Going for a walk – storytime: going to the theater. • Visiting friends – storytime: puppets play time. • Going fishing – storytime: eating.
Junho: 03; 05; 10; 12; 17; 19; 24; 26; 31	Realização das 9 aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Goldilocks and the Three Bears” • Going to the library – storytime: Learning about bears. • Going to the zoo – Learning about wild animals

Quadro 9: Datas das sessões de planejamento e de estudo do segmento Aprender Brincando: Educação Bilíngue : quartas-feiras de 2008.

Datas das sessões de planejamento e de estudo do segmento Aprender Brincando: Educação Bilíngue: quartas-feiras de 2008	
Fevereiro: 27	Planejamento das aulas
Março: 05; 12; 19; 26	Planejamento das aulas e sessões de estudo
Abril: 02; 09; 16; 23; 30	Planejamento das aulas e sessões de estudo
Maio: 07; 14; 21; 28	Planejamento das aulas e sessões de estudo
Junho: 04; 11; 18; 25	Planejamento das aulas e sessões de estudo

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

A formação didático-pedagógica envolveu aspectos de conteúdo curricular, com vistas ao planejamento de atividades didáticas e atividades sociais; reflexão sobre espaços físicos, configuração dos grupos de alunos para trabalho, uso de materiais e recursos, formas de interação, formas de intervenção. A formação em língua, assumida por Norma, seria realizada por uma professora-formadora que solicitou sua saída do projeto ainda em março. Nessa parte da formação, as alunas-professoras tiveram algumas aulas de inglês, nas quais buscaram se informar sobre nomes de personagens de histórias e títulos de histórias em inglês, músicas infantis, poemas e rimas, formas de dar instruções, e repertório específico para a Educação Infantil Bilíngue. A formação cidadã levantou aspectos sobre respeito (em contraposição à disciplina), postura de professor, postura de estudante, respeitando as características da faixa etária. Foram abordadas, inclusive, recomendações sobre vestuário adequado.

O processo de formação no LAEL aconteceu às quartas-feiras e as aulas, às terças e quintas-feiras durante sessenta minutos. As reuniões para as sessões crítico-reflexivas foram feitas logo após o término das aulas, em local próximo à creche. Nesses encontros discutiram-se características das crianças, as interações professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno, comparou-se o que foi realizado com o planejado e discutiram-se idéias para as aulas seguintes. As reuniões para as sessões de planejamento e estudo aconteceram às quartas-feiras durante uma hora e trinta minutos, sendo que alguns desses encontros duraram duas horas.

O início das aulas foi marcado para 11 de março, após o período de adaptação dos alunos novos. As aulas foram agendadas para terças e quintas das 14:30 às 15:30. O grupo-classe designado era de vinte e um alunos. Outras duas visitas à creche, nos dias 26 e 28 de fevereiro, foram agendadas para observação de aula com a professora da classe, de forma a entrar em contato com a rotina dos alunos, no horário em que as aulas de inglês ocorreriam. Edna e Norma visitaram a creche no dia 26 de fevereiro e observaram que durante uma hora as crianças fizeram uma única atividade – colorir – e que houve pouca interação professora - alunos. As poucas intervenções foram no sentido de garantir silêncio e redistribuir material, visto que algumas crianças procuravam segurar todo o pote de giz de cera ao invés de deixá-lo apoiado na mesa. Na visita do dia 28 de fevereiro, Viviane e Norma observaram as crianças em atividade com blocos de construção. Da mesma forma que na visita anterior, a atividade se estendeu por uma hora e houve pouca interação professora - alunos.

Os planejamentos das aulas de 9/3/08-Aula 1 a 6/5/08-Aula 12 foram feitos por Norma, que enviava para as alunas-professoras e para a professora-aluna por *email* pedindo sugestões. Nesses planejamentos, solicitava que fizessem a leitura com antecedência para que pudessem tirar dúvidas, aprender as letras de músicas e refletir sobre como realizar a

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

atividade social e as outras atividades didáticas planejadas. Desde o primeiro *email*, Norma enfatizou a importância de fazer o plano bimestral ou trimestral e os planejamentos de aula com antecedência, a fim de garantir tempo para reflexão e tempo para providenciar todo o material que seria utilizado em aula. Além desse aspecto, estabeleceu-se que seriam feitas atas das reuniões, relatos de aula (ação de descrever), diário de reflexões, de forma a manter registros precisos e organizados das ações do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue. A partir de 8/05/08-Aula 13, a divisão de trabalho na atividade de formação tornou-se mais marcada, uma vez que os planejamentos ficaram sob a responsabilidade das alunas-professoras que se revezaram na tarefa de digitar e enviar para os outros participantes. A partir desse momento, a professora-formadora evitou fazer planejamentos, atendo-se a efetuar ajustes, correções e oferecer sugestões.

Os primeiros planejamentos de aula foram feitos pela professora-formadora e não foram previamente discutidos com as alunas-professoras. Elas recebiam o planejamento por *email* e somente no dia da aula, ao se encontrarem, comentavam e tiravam dúvidas. Torna-se premente ressaltar que as primeiras reuniões no LAEL foram insuficientes para a elaboração conjunta dos planejamentos. As reuniões não estavam bem estruturadas e havia dúvidas quanto a que aspecto da formação priorizar. Para suprir a falta de tempo para discutir o planejamento, ao chegar à sede do Centro Social Paroquial São Geraldo das Perdizes²⁶, Norma lia o planejamento, tirava as dúvidas e cantava as músicas para que todas soubessem a melodia.

Nos dois primeiros encontros de quartas-feiras decidiu-se pela priorização de sessões de estudo linguístico-discursivo sob a responsabilidade da aluna de Pós-Graduação do Programa de Língua Aplicada e Estudos da Linguagem da PUCSP, Cristiane, que solicitou sua saída temporária da atividade de formação para se dedicar à sua dissertação de mestrado. Norma candidatou-se a fazer essa formação, uma vez que estaria com as professoras em formação, às terças e quintas, para as aulas na creche e às quartas, para as reuniões no LAEL. Em vista disto, assumiu a formação didático-pedagógica e de língua das alunas-professoras e da professora-aluna.

²⁶ O Centro Paroquial Social São Geraldo das Perdizes autorizou a divulgação do nome da entidade.

2.2.3. O Centro Social Paroquial São Geraldo das Perdizes

Fundado em 1966, o Centro Social Paroquial São Geraldo das Perdizes, também conhecido como Creche São Geraldo, é uma organização beneficente, sem fins lucrativos, instalada no bairro de Perdizes, na cidade de São Paulo, que atende crianças e adolescentes de 3 a 15 anos. Seu funcionamento é mantido graças a um convênio com a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) – Secretaria Municipal da Educação (SME)/Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) e, também, a doações. Está instalada em duas casas com comunicação entre elas e há duas entradas: a escolar, feita por uma rua lateral; e a entrada social, pela rua principal, com acesso às áreas de Secretaria e Diretoria. O Centro Social Paroquial São Geraldo das Perdizes possui o Centro de Educação Infantil (CEI) e o Núcleo Sócio-Educativo (NSE), que oferece Orientação Sócio-Educativa para os familiares das crianças atendidas, com o objetivo de colocá-los a par do desenvolvimento dos filhos. Também são ministradas palestras informativas sobre temas variados e de interesse da comunidade, além de atendimento odontológico para as crianças e distribuição de alimentos e vestuários, quando disponíveis. As instalações pertencem à Mitra Arquidiocesana de São Paulo e foram cedidas em regime de comodato, que se encerrou em dezembro de 2007. Em função disso, o centro social paroquial São Geraldo das Perdizes tem, como meta, a viabilização de uma nova sede que possa atender um maior número de crianças, visto que há uma média de 120 crianças em lista de espera porque o espaço atual já está sendo usado em sua capacidade máxima.

O CEI, instituído em 1992, atende 66 crianças em período integral, contando com a colaboração de voluntários para o desenvolvimento de atividades diversas como artes e música. Pela primeira vez desde sua fundação, contou com a colaboração de um grupo de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica, que frequentaram a creche pelo período de 1 ano letivo ministrando aulas de inglês para uma turma de crianças de 3 anos de idade, como parte do projeto de pesquisa Aprender Brincando: Educação Bilíngue, do Programa Ação Cidadã da PUC-SP, liderado por Wolffowitz-Sanchez e coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali. O espaço ocupado pelo CEI compõe-se de 3 salas interligadas; 1 brinquedoteca; 2 banheiros, sem divisória, com pia com mais de uma torneira de água fria; 1 área de circulação, com uma escada que leva ao pátio coberto. Este possui uma área livre, uma casinha de bonecas e uma mesa de pingue-pongue. Em torno do pátio, há mais 3 salas usadas pelas crianças que frequentam o NSE; 1 refeitório, que também é utilizado pelas crianças do NSE; 1 cozinha; 1 lavanderia e 2 banheiros. Na área de circulação do CEI, há outra escadaria que leva à casa onde estão instaladas a diretoria, a secretaria, além de uma sala de costura,

uma pequena sala com 3 computadores, 1 cozinha com copa, 2 banheiros, uma sala com mesa de reunião e uma sofá com 2 poltronas, onde está instalada a máquina fotocopadora.

O NSE, instituído em 1979, está voltado para o atendimento de aproximadamente 119 crianças e adolescente entre 6 e 15 anos, nos períodos da manhã e da tarde e, de acordo com as informações encontradas em seu site, oferecem alimentação e apoio à escolaridade, com atividades de educação física, artesanato, inglês, música, informática, canto, expressão corporal, jogos. Essas atividades são desenvolvidas por educadores, contratados pela instituição, e por voluntários, vinculados a uma ONG, que atende 40 pré-adolescentes e adolescentes. O espaço que ocupa possui 1 biblioteca, 1 sala de artes e 2 salas de aula.

As famílias das crianças e adolescentes atendidas ganham até dois salários mínimos e, em grande parte, não são residentes da região: vêm para o bairro por desenvolverem atividades profissionais na região.

2.3. Participantes da pesquisa

Esta pesquisa envolveu uma aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), quatro alunos da graduação do curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sendo duas comprometidas com a Iniciação Científica, e uma professora-assistente externa. Todos os participantes conheceram-se no LAEL, a partir do ano de 2007, ao participarem das reuniões do grupo de pesquisa conduzido por Liberali e Magalhães. As três participantes focais da pesquisa, alunas da graduação de Letras da PUC, foram escolhidas por estarem no projeto desde o início de sua implementação. Uma terceira participante saiu do projeto em 25 de março e em 27 de março, 7 de maio e 21 de maio tivemos a entrada de três participantes, uma professora-assistente de uma educação infantil de escola bilíngue e dois alunos da graduação de Letras da PUC. As participantes focais eram colegas de classe e mantinham uma relação de amizade. Entre as participantes focais e a pesquisadora-formadora, a relação era de coleguismo e simpatia, pois as três participavam de aulas e seminários de pesquisa juntas e sempre que se encontravam trocavam comentários e algumas histórias pessoais. As participantes focais desta pesquisa foram as três participantes que acompanharam o projeto desde o seu início.

2.3.1. Pesquisadora-Formadora

Norma Wolffowitz Sanchez participou da pesquisa como aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC- SP. Profissionalmente atua, desde agosto de 2002, como professora de inglês na educação infantil e ensino fundamental I, nos 1^{os}. e 2^{os}. anos, em um colégio particular da cidade de São Paulo. É bacharel em Tradutor-Intérprete Português/Inglês, pela Unibero (antiga Faculdade Ibero Americana de Letras e Ciências Humanas), com Licenciatura em Letras, habilitação em Português/Inglês, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Em sua experiência como professora de inglês na educação infantil, vivenciou muitas dificuldades com relação ao ensino-aprendizagem de inglês no ciclo inicial da educação infantil e com relação à conquista por um espaço em que o inglês fosse valorizado pelos profissionais escolares. Os questionamentos surgidos nesse percurso serviram de guia para que desenvolvesse o projeto inicial apresentado para o ingresso no LAEL que propunha a elaboração de um currículo de inglês para a educação infantil da escola, a partir dos documentos existentes, construídos desde o seu ingresso na escola. O projeto inicial tornou-se inviável porque a escola não se posicionou quanto a permitir ou não a pesquisa no local, o que ocasionou a busca por outro projeto de pesquisa, que pudesse ser tão ou mais transformador de realidades do que o anterior.

Partindo da visão de que as instituições de educação infantil que atendem às crianças de comunidades menos favorecidas estão muito defasadas com relação às muitas escolas particulares de educação infantil cujo público alvo são crianças de classe média a alta, participou de alguns encontros do projeto Aprender Brincando em creches da zona leste. Seu intuito era conhecer os princípios norteadores dos trabalhos de pesquisa ali desenvolvidos, já com a idéia de dar início a um projeto semelhante em língua inglesa. A concepção do Aprender Brincando: Educação Bilíngue surgiu a partir de conversas entre a orientadora, Dra. Fernanda Coelho Liberali, a coordenadora do projeto Aprender Brincando e Norma, que se dispôs a ministrar aulas de inglês em creches e fazer a formação pré-serviço de alunos de iniciação científica.

Ao iniciar sua pesquisa e inaugurar o projeto Aprender Brincando: Educação Bilíngue não tinha clareza sobre que foco dar à pesquisa, uma vez que sendo professora de inglês de crianças da faixa etária da pesquisa, os desafios estavam relacionados à nova concepção de ensino-aprendizagem que se daria por meio de histórias infantis e das brincadeiras de faz de conta com foco em atividades sociais. Por outro lado, a formação de professores era uma área de atuação inteiramente nova e para a qual não possuía nenhum conhecimento, o que

significava que os desafios derivantes dessa área de atuação seriam muito maiores. Por outro lado, poderia ser esta a grande oportunidade para adquirir conhecimentos que a preparassem para ser professora-formadora e, assim, promover maiores possibilidades de ampliar o escopo de atuação, visando a atingir um número crescente de professores de inglês interessados em atuar em contextos de creches, CEIs e EMEIs.

2.3.2. Alunas-Professoras²⁷

Viviane Klen-Alves, 22 anos de idade, é pesquisadora de Iniciação Científica, aluna do 3º ano na graduação em Letras: Português/Inglês na PUC-SP, participa desta pesquisa como aluna-professora, fazendo parte do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue no Aprender Brincando: Educação Bilíngue. Viviane estudou língua inglesa em um curso de seis meses que ganhou por ter cursado seis meses de aulas de computação na CTI Computer quando tinha 13 anos de idade. Na ocasião, fez o nível básico 1 e não pôde dar continuidade por falta de condições financeiras. Cursou o Ensino Fundamental e Médio na Escola Moacir de Castro Ferraz, da rede pública estadual de ensino, localizada na Zona Sul de São Paulo, escola que atualmente atende apenas o ensino fundamental, enquanto a nova escola Fernando Gasparian, onde Viviane fez estágio de observação, assumiu o ensino médio, na região. Na escola pública, a disciplina de língua estrangeira inicia-se a partir da 5ª série do ensino secundário e foi quando se interessou pelo idioma. Fazia a 6ª série quando ganhou o curso de inglês, fato que a fez sentir-se desmotivada em relação às aulas regulares, por achar que sabia mais do que a professora da série. Conta que na 8ª série, a professora realizou um trabalho que dava maior ênfase ao uso da língua, mas ao passar para o Ensino Médio não teve mais aulas de língua inglesa. Ao ingressar como aluna de graduação na PUC, teve a oportunidade de fazer um teste simulado parcial do IELTS, obtendo os seguintes resultados: Listening: 5 (5 – Modest user – Has partial command of the language, coping with overall meaning in most situations, though is likely to make many mistakes. Should be able to handle basic communication in own field.); e Reading: 4 (4 – Limited user – Basic competence is limited to familiar situations. Has frequent problems in understanding and expression. Is not able to use complex language.). Não teve oportunidade de viajar para o exterior e considera que tem poucas oportunidades de usar a língua inglesa, além de sentir-se insegura por falta de vocabulário, pronúncia e prática. Não fala outros idiomas. Cursou um ano de espanhol instrumental na PUC. Em 2008 deu continuidade a sua formação linguística em inglês, com ajuda de professores e do projeto

²⁷ Foram concedidas as autorizações para divulgação dos nomes.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Aprender Brincando: Educação Bilingue. Prestou o IELTS e obteve média de 5,5 (Listening: 5,5; Reading: 5,5; Speaking: 5,5; Writing: 5). Além disso, faz o curso de inglês Graduandos da PUC-SP desde 2006 e, no início do ano letivo de 2009, cursou o nível 7, que corresponde ao avançado I. Em 2009, ingressou no curso de inglês da Cultura Inglesa no nível upper-intermediate 1. Faz parte do PAC desde 2006, ano em que entrou na graduação e conheceu sua orientadora, Profa. Dra. Fernanda Liberali. Inseriu-se no projeto Leitura em Diferentes Áreas (LDA) para realizar sua primeira pesquisa de Iniciação Científica. Em 2007, o LDA foi concluído e teve início o projeto Aprender Brincando em creches na zona leste da cidade de São Paulo. Em 2008, foi convidada a participar do Aprender Brincando: Educação Bilíngue como aluna-professora. Acreditando ser esta uma oportunidade de formação teórico-prática diferenciada que possibilitaria vivenciar a sala de aula bilíngue, Viviane aceitou participar do projeto e desta pesquisa. Trabalha como secretária de professores da PUC-SP e atualiza Currículos Lattes.

Edna Oliveira do Carmo, pesquisadora de Iniciação Científica, aluna na graduação em Letras: Português/Inglês na PUC-SP, membro do Projeto Leitura nas Diferentes Áreas (LDA) e do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue no Aprender Brincando: Educação Bilíngue. No Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue, tem a função de aluna-professora. Edna cursou a disciplina de Inglês no ensino fundamental da E.M.E.F Prof. Luiz David Sobrinho e no ensino médio da E.E. Professora Zuleica de Barros, em São Paulo. Faz o curso de Graduandos na PUC, que é direcionado para alunos da graduação que querem aprender inglês. Edna relatou que só percebeu a importância da língua inglesa na graduação. Nunca viajou para países de língua inglesa. Edna conheceu o projeto Aprender Brincando: Educação Bilíngue quando recebeu convite das professoras Dras. Fernanda Liberali e Maria Cecília Magalhães, para participar como aluna-professora. As professoras viram, neste projeto, uma boa oportunidade de formação em pré-serviço. A aluna iniciou seu aprendizado de inglês na 5ª série do ensino fundamental. Nessa época, de acordo com relato da aluna, o inglês era apenas uma disciplina escolar, cujo aprendizado não ultrapassava os muros escolares (o que ela aprendia de inglês na escola era diferente das atividades de inglês que se podia vivenciar além da escola). Dessa forma, a aluna não viu interesse ou importância em aprender inglês fora da escola. Foi ter contato com inglês novamente no curso de Graduandos (frequenta, hoje o nível 7, dos 8 existentes). Atualmente, tem aulas com professores da PUC para melhorar o inglês, além de fazer monitoria com alunos de outros anos do curso de Letras, estudos individuais, no grupo do Aprender Brincando: Educação Bilíngue e atividades decorrentes da participação no Grupo Gestor. É importante ressaltar que, antes do inglês, estudava espanhol na escola como

atividade extra. Além disso, a aluna é participante e secretária oficial do Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue (GEEB). O título do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, é *O brincar no contexto de Educação Bilíngue e a Formação Cidadã (Título Provisório)*.

Janira Campo Trinidad, 30 anos de idade cursou da 1ª. à 5ª. série no Peru, onde aprendeu a falar e a escrever espanhol. Ao retornar ao Brasil estudou no Colégio Batista Brasileiro até o 3º. colegial. Formou-se em 2001, em Rádio e Televisão, pela FAAP-SP, em 2006 e em Pedagogia, pela PUC-SP. Trabalhou como estagiária na produção de vários programas de TV e foi efetivada no SBT como assistente de produção. Trabalhou na escola Wisard como professora de Espanhol e, desde 2007, trabalha como professora assistente no ciclo da Educação Infantil de uma escola de Educação Bilíngue da rede privada de São Paulo. Aprendeu inglês na escola regular, no Peru, e prosseguiu os estudos no idioma, no Brasil, no colégio e em um curso de línguas pertencente ao colégio. Cursou por quatro anos aulas na Cultura Inglesa até o nível do FCE. Ficou um período sem estudar o idioma, voltando aos estudos no penúltimo ano do curso na PUC-SP. Viajou para os Estados Unidos por 3 meses, em 2005/2006, fazendo o intercâmbio Work & Travel, onde somente trabalhou e, por isso, comenta que seu aprendizado no período ocorreu no dia-a-dia. Ao voltar de viagem, fez 1 semestre de aulas na União Cultural Brasil-Estados Unidos. Retomou, recentemente, o estudo do idioma por querer se dedicar à Educação Bilíngue. No início de 2008, foi ao LAEL procurar pela Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani para informar-se sobre educação bilíngue. Durante a conversa, a Profa. Celani comentou sobre o projeto de Educação Bilíngue e mencionou a Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali e a mestrand Norma que, coincidentemente, naquele exato momento, passava pela sala da professora. Após uma rápida conversa, Norma convidou-a a participar da reunião do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue, conhecer as outras participantes e avaliar se gostaria de ingressar no projeto Aprender Brincando: Educação Bilíngue. Desde então, participa do Aprender Brincando: Educação Bilíngue, como aluna-professora.

2.4. Procedimentos de produção e coleta de dados

Nesta seção discutirei o procedimento de produção, coleta e seleção de dados usados na pesquisa. Os dados parciais usados nesta pesquisa foram coletados ao longo do primeiro semestre de 2008. Os dados integrais correspondem a um ano de projeto, do período de 12 de fevereiro a 6 de dezembro. Os encontros de formação foram gravados digitalmente e alguns deles foram transcritos. Além das gravações de áudio desses encontros, quase todas as aulas

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

foram gravadas em filmadora digital. Elaboramos documentos de planejamento de curso. Produzimos relatos de aulas e de encontros de formação. Para responder as perguntas desta pesquisa, selecionei algumas transcrições de sessões crítico-reflexivas, algumas trocas de *emails* e alguns relatos.

O material produzido e coletado (Quadro 10) é muito extenso porque corresponde a dados coletados de fevereiro a dezembro de 2008, incluindo filmes das aulas de uma hora, ministradas duas vezes por semana, gravações em áudio de sessões crítico-reflexivas ocorridas após cada aula, com duração de aproximadamente sessenta minutos, gravações em áudio das sessões de planejamento e estudo, realizadas uma vez por semana durante aproximadamente cento e cinquenta minutos, *emails* trocados durante o ano letivo, relatos com descrições das aulas e dos encontros. Além disso, há planejamentos de aulas, documentos de plano de trabalho e controle de frequência, documento da proposta enviada à creche e aos pais, questionários para pais dos alunos, documentos de autorização para a pesquisa. Alguns dos dados de filmagem, gravação digital, *emails* foram perdidos por problemas de defeito na mídia, ou na câmera de filmagem, ou por falta de atualização de versão do programa Windows.

Quadro 10: Material Produzido de 12/2/08 a 31/5/08 nos encontros Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue (GGEIB):

Material Produzido	Quantidade
Aulas planejadas de 11 de março a 29 de maio	18
Versões de planejamentos das 18 aulas	26
Relatos/ação descrever	21
<i>Emails</i>	62
Gravação em mídia digital	Aproximadamente 50 horas
Gravação em áudio digital	Aproximadamente 18 horas
Sessões de planejamento e estudo	35 sessões
Sessões crítico-reflexivas	18 sessões

2.5. Procedimentos de seleção de dados

Essa pesquisa utilizou, para análise, o material coletado entre fevereiro e maio de 2008. Tal seleção se justifica porque: 1) a pesquisadora iniciou a geração e coleta de dados aos doze meses após o início de seu programa de mestrado²⁸ e usar todo ou grande parte do material coletado tornaria inviável a elaboração e conclusão da dissertação dentro do prazo previsto para a defesa de mestrado; 2) por ser um projeto novo, toda a concepção, documentação, instrumentos de planejamento e estudo, desenho curricular, seleção e elaboração de material, busca de recursos foram iniciados e desenvolvidos concomitantemente com o início das atividades de pesquisa e isso consumiu várias horas reservadas para a escrita da dissertação; 3) a participação nesse projeto exigiu da pesquisadora-formadora grande dedicação de tempo em trabalho prático e de campo; 4) devido à extensa quantidade de material gerado e coletado e devido ao fato de que esta pesquisa não se encerraria com a defesa de mestrado, uma vez que este projeto de formação continua em 2009, ficou decidido que somente os dados referentes ao primeiro semestre letivo seriam utilizados nesta dissertação para viabilizar a conclusão da dissertação dentro do prazo de mestrado; 5) por ser um projeto trienal que está em andamento, a pesquisadora-formadora tem intenção de transcrever e analisar os dados gradualmente e publicar as conclusões parciais em artigos acadêmicos, de forma a dar continuidade à sua pesquisa e ao projeto. A pesquisadora-formadora tenciona fazer deste projeto de formação de professores bilíngues, uma pesquisa em formação permanente, pois ele se tornou um projeto de vida; e 6) a pesquisadora-formadora não possuía e não possui recursos financeiros para transcrever todo ou grande parte do material gerado e coletado e terá que buscar recursos para fazê-lo em 2009.

2.6. Procedimentos e categorias de análise e de interpretação

Nesta seção apresentarei os procedimentos e as categorias de análise de dados, a partir das teorias usadas para embasar este trabalho. Os dados coletados foram organizados e categorizados de acordo com os critérios de análise da conversação propostos por Kerbrat-Orecchioni (1996/2006). Para melhor visualização do contexto de produção, o quadro abaixo traz os elementos como lugar físico e sócio-subjetivo desta pesquisa.

²⁸ O projeto de pesquisa de mestrado inicial não pôde ser desenvolvido porque, apesar de haver solicitado permissão de uso para a pesquisa, na entidade escolar empregadora, desde dezembro de 2006, obtive apenas um aval verbal, mas a autorização formal, por escrito, não foi obtida durante o ano de 2007. Em meados de agosto de 2008, já estava em busca de um novo local e campo de pesquisa.

Quadro 11: Contexto de Produção

Contexto Físico		
Lugar Físico	Emissor/Receptor	Momento situado no tempo
LAEL e Creche localizados na região de Perdizes em São Paulo.	2 Alunas de graduação da faculdade de Letras da PUCSP 1 professora-assistente de uma Educação Infantil de uma escola particular da Cidade de São Paulo 1 aluna de Pós-Graduação em LAEL. Professora de Inglês de Educação Infantil e Fundamental I com formação em Letras e Licenciatura em Inglês e Português.	Pesquisa realizada de fevereiro a maio de 2008.
Contexto Sócio-subjetivo		
Lugar Social	Interlocutores	Objetivo
<u>Sessão reflexiva, de planejamento e estudos</u> – encontros semanais entre aluna da Pós-graduação e formadora, alunas da graduação e professora-assistente, participantes em formação, para discutir questões relativas ao ensino infantil bilíngue.	<u>Formadora</u> – refletir junto com os professores modos de viabilizar, no planejamento de aulas, a aplicação dos princípios da escola e das teorias, bem como conceitos priorizados para os anos de 2006 e 2007. <u>Pesquisadora</u> – como aluna do curso de mestrado do LAEL – PUC-SP: investigar o processo de formação para a Educação Infantil Bilíngue. <u>Participantes em formação</u> – participar semanalmente das sessões crítico-reflexivas, de planejamento,	<u>Ação da formadora</u> – possibilitar à própria formadora e às alunas e professora-assistente em formação refletirem criticamente sobre sua formação, práticas e ações pedagógicas visando a transformá-las. <u>Ação da pesquisadora</u> – desenvolver seu projeto de pesquisa com o objetivo de compreender para aprimorar as práticas e ações pedagógicas e de formação, em que a pesquisa ocorreu. <u>A ação dos participantes</u>

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	estudo e das aulas para discutir e colocar em prática questões relativas ao ensino infantil bilíngue a partir dos critérios norteadores e pressupostos teóricos do LACE/PAC/AB	<u>em formação</u> – refletir criticamente sobre as questões relativas ao ensino infantil bilíngue, aos critérios norteadores, à prática em sala de aula.
<u>Instituição Educacional</u> – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP e Centro Social Paroquial SÃO GERALDO DAS PERDIZES .	<u>Formadora</u> – funções como organizar o planejamento didático-pedagógico e linguístico, organizar os encontros de formação, planejar, executar e refletir sobre as aulas na creche. <u>Participantes em formação</u> – funções como participar do planejamento didático-pedagógico e linguístico, dos encontros de formação, planejar, executar e refletir sobre as aulas na creche.	<u>LAEL/LACE</u> – formar alunos de graduação em iniciação científica e pós-graduação; e promover a pesquisa crítico-colaborativa para transformar o conhecimento social, cultural e histórico de forma ativa.

O discurso é, para Kerbrat-Orecchioni (1996/2006), uma atividade, ao mesmo tempo, condicionada pelo contexto e transformadora desse mesmo contexto; portanto, é dialética e co-produzida pelos interlocutores durante a interação.

O discurso pressupõe dois ou mais interlocutores engajados mutuamente na troca interlocutiva, que se utiliza de validação interlocutória como sinal desse engajamento. Constantemente, os interlocutores ajustam, harmonizam, coordenam seus respectivos comportamentos como forma de sincronização interacional. Nos casos de trocas discursivas entre três ou mais pessoas, o falante pode fazer um endereçamento coletivo ou dirigir-se a um alocutário que elege como principal, ciente da participação dos outros como destinatários indiretos na interação. As trocas discursivas são fluidas e flutuantes porque os interlocutores alternam-se nos papéis interlocutivos de falante e ouvinte e porque não é possível estabelecer com clareza se o esquema interlocutivo está sendo aparente ou real, ou seja, se a comunicação se dirige e se destina à mesma pessoa ou se ela se dirige a uma pessoa, mas se destina a outra.

As interações verbais têm características quanto: à natureza do lugar (quadro espaço-temporal), ao número de participantes e de seus estatutos sociais e papéis interacionais, ao objetivo da interação e ao grau de formalidade e estilo (lúdico, consensual, conflitante).

O estatuto social é constitutivo da pessoa engajada na interação (aluna de pós-graduação) e, portanto, tende a ser estável. O papel interacional é constitutivo do script da interação (professora-formadora) e também tende a ser estável, apesar de ser menos estável do que os estatutos sociais. O conjunto de estatuto social e papel interacional define o que Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) chama de ‘contrato de comunicação’.

O contexto, por sua vez, determina o conjunto de escolhas discursivas que incluem a seleção de temas, as formas de tratamento, os níveis linguísticos, os atos de fala. O contexto também determina a interpretação dos enunciados pelo receptor, principalmente no que se refere à identificação da significação implícita do discurso dirigido. Alguns elementos estão inscritos no texto conversacional e são evidenciados como índices de contextualização. Esses índices fornecem importantes informações acerca do contexto e podem estar relacionadas à prosódia, aos gestos, ao estilo, ao uso de uma fórmula como, por exemplo: “*Boa viagem!*” a quem está de partida para outro destino. Quando falante e ouvinte dispõem das mesmas informações, a troca conversacional transcorre de forma consensual. Mas se falante e ouvinte não tiverem acesso às mesmas informações, a interação pode ser ou tornar-se conflituosa.

Os marcadores da função fática servem para o falante averiguar se o ouvinte o compreende e o acompanha, mas também para iniciar uma comunicação, ou para prolongar o contato com o ouvinte, ou ainda para finalizar uma comunicação. As trocas discursivas caracterizam-se também por falhas como hesitações, lapsos, falas entrecortadas, interrupções, balbucios, repetições, reformulações que têm sua funcionalidade como, por exemplo, reconquistar a atenção do ouvinte. Elas podem ser truncadas, o que pode ser uma ofensa, uma vez que na troca pressupõem-se pelo menos duas intervenções e a não ocorrência da segunda intervenção é uma falha interacional. A primeira intervenção é chamada de iniciativa e ocorre quando alguém inicia uma conversa. A segunda intervenção é denominada reativa e corresponde à resposta dada à primeira intervenção. Quando a primeira intervenção é uma pergunta pode ocorrer uma terceira intervenção que é considerada avaliativa. Já as trocas estendidas, com mais de três intervenções podem ser seguidas de um ciclo de negociações.

Marcuschi (1989) define os marcadores conversacionais como expressões mais ou menos fixas, características da fala, elementos que operam simultaneamente, como organizadores interativos, articuladores do texto e indicadores pontuais da fala. Urbano (2006) ressalta também que embora os marcadores conversacionais não contribuam efetivamente para desenvolvimento do conteúdo semântico do texto falado, eles são de grande importância, pois promovem a construção, coerência e coesão.

Nas interações verbais, os turnos de fala são regidos por regras, que podem ou não ser transgredidas, uma vez que são flexíveis. O princípio da alternância determina que o falante

tem o direito de manter a fala por certo tempo e o dever de cedê-la a um dado momento. Da mesma forma, o sucessor potencial tem o direito de reivindicar o turno da fala, decorrido certo tempo, e o dever de tomá-la quando ela lhe é cedida. Essa regra de alternância pressupõe que uma só pessoa fala por vez; entretanto, nas interações verbais espontâneas, superposições ou sobreposições de fala são comuns, assim como a negociação entre os falantes em competição. Essa negociação para definir quem fica com o turno de fala pode ser explícita (“*eu ainda não acabei*”; “*deixe-me continuar*”; “*não quero interromper, mas...*”) ou implícita (aumento da intensidade vocal, repetição do segmento encoberto), e pode ser realizada de modo cortês ou agressivo. O sucessor pode ser escolhido explicitamente pela nomeação, por orientações de corpo e direção de olhar ou pode ocorrer a autosseleção.

Nas interações verbais, existe um eixo gradual orientado horizontalmente para a distância ou proximidade entre os interlocutores e um eixo orientado verticalmente para o poder ou domínio e a submissão ou obediência. Esse eixo é determinado pelo quadro em que a interação se desenrola, com determinados participantes que possuem características próprias e mantêm um laço sócio-afetivo. Nesse quadro, ocorrerá um certo número de eventos e trocas de signos verbais, paraverbais e não verbais. Os comportamentos conversacionais podem refletir algumas relações que existem a priori. E essas relações podem ser confirmadas, contestadas, ou até mesmo constituídas ou invertidas graças à manipulação de unidades chamadas de relacionemas (Kerbrat-Orecchioni, 1996/2006), que são, portanto indicadores e construtores da relação interpessoal. Existem relacionemas horizontais e verticais, que marcam relações em que os interlocutores possuem igualdade na relação de lugares ou desigualdade (taxemas de posição alta e taxemas de posição baixa). As formas de tratamento são marcadores evidentes da relação, sinalizando familiaridade ou distanciamento, hierarquia. A interrupção ou a intrusão também são taxemas de posição alta, uma vez que alguém em uma posição de dominância não interromperia aquele que é hierarquicamente superior.

Os temas e o nível da língua também marcam a proximidade ou não da relação uma vez que a forma como falamos e o assunto que elegemos com amigos é diferente do que elegemos com desconhecidos ou em relacionamentos marcados pela formalidade. Com o desenrolar da interação, as relações tendem a uma aproximação progressiva. A relação horizontal é simétrica enquanto que a vertical caracteriza-se pela dissimetria, por constituir-se como uma relação hierárquica ou relação de poder, na qual uma parte é mais dominante do que a outra. Mas, como mencionado por Kerbrat-Orecchioni (1996/2006), nem todas as trocas ocorrem em um contexto de desigualdade, pois o sistema dos lugares não se reduz aos dados contextuais: eles se modificam de acordo com o que fazem os interlocutores e com o que

acontece ao longo da interação. Outros taxemas de posição alta são: a quantidade de iniciativas e avaliativas de um falante, a imposição de temas, os usos lexicais e a prevalência de opinião. Entretanto, a interação é um processo dinâmico e flexível, cuja configuração taxêmica se modifica constantemente no decorrer da interação, ou pode não ser a mesma em planos distintos.

Outro fator que afeta as interações verbais reside no funcionamento da polidez, por ser um fenômeno linguisticamente pertinente, uma vez que visa a preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal, ou seja, preservar a face (Goffman, 1981) dos interlocutores. Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) faz referência ao quadro de polidez de Brown e Levinson (1987) que atribui duas faces ao interlocutor. A face positiva corresponde ao conjunto de imagens valorizantes de si e possibilita a aproximação e solidariedade. A face negativa corresponde à liberdade de ação que o interlocutor reclama para si e possibilita o distanciamento e a redução de solidariedade. Para Goffman (1981) o conceito de face corresponde ao valor social que um indivíduo assume durante o contato com os outros e o indivíduo, ao interagir socialmente, mostra-se extremamente preocupado com a sua imagem, pois o sucesso da interação muitas vezes pode depender da forma como se apresenta na interação. Para o autor, a face é uma máscara que pode ser usada para se proteger ou atacar. Em uma interação de duas ou mais pessoas, as duas faces de cada interlocutor estão postas, e na troca conversacional podem ocorrer atos que ameaçam a face positiva ou negativa do falante ou do ouvinte. Os interlocutores usam esses recursos estratégicos de polidez positiva como epítetos apreciativos, ou negativa como promessas em suas interações verbais por terem natureza produtiva ou compensatória, respectivamente. O uso de estratégias de polidez positiva e negativa depende do grau de gravidade de ameaça à face, mas também da distância social (relação horizontal), ou da relação de poder (relação vertical). As quatro faces que entram em jogo na interação e suas estratégias são:

1. Atos que ameaçam a face positiva do falante: confissão, pedidos de desculpa, autocrítica; aceitar elogios. Nesta pesquisa, ocorre na participação de Edna.
2. Atos que ameaçam a face negativa do falante: aceitar um oferecimento, aceitar um agradecimento, promessa, oferta, comprometimentos, e outros atos suscetíveis de lesar o próprio território no futuro. Nesta pesquisa, Edna e Viviane o fazem.
3. Atos que ameaçam a face positiva do ouvinte: atos que colocam em risco o narcisismo do outro, a crítica, a refutação, a reprovação, o insulto, a injúria o sarcasmo, a chacota, queixas, levantamento de assuntos “tabu”;

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

4. Atos que ameaçam a face negativa do ouvinte: violações de natureza não verbais como ofensas proxêmicas, contatos corporais inadequados, agressões visuais, sonoras, olfativas, invasão de território. De natureza verbal: perguntas pessoais consideradas indiscretas, atos considerados inoportunos, atos diretivos como ordem, interpelação, conselho, proibição, pedidos, avisos, ameaças, advertências.

Na polidez negativa o interlocutor pode fazer uso de suavizadores ao realizar um ato projetado, de forma a preservar as faces dos interlocutores envolvidos na interação. Os suavizadores podem ter natureza não verbal como sorriso, alteração de tom de voz, inclinação lateral de cabeça; ou podem ser de natureza verbal, sendo estes divididos em procedimentos substitutivos e procedimentos acompanhantes. Nos procedimentos substitutivos, o interlocutor substitui uma formulação direta pela formulação indireta, que é mais “suave” e menos coercitiva; por exemplo, substituir o uso do imperativo “faça isso” por um modalizador como *you can do this*, ou *you could do this*, ou *i would like you to do this*, ou ainda *there is a report from a class, né*, ou pelo uso de litotes que são idéias expressas pela negação como *not completely sure*. Nos procedimentos acompanhantes ou subsidiários, o segmento interlocutivo vem acompanhado de uma fórmula especializada como *please*, *if possible* ou interpelações como *Do you have a moment? Can I talk? Can I give you an opinion?* Outros suavizadores são os minimizadores, modalizadores, desarmadores, moderadores, reparadores. Os minimizadores reduzem a ameaça que ele constitui e as estratégias constituem-se no uso de diminutivos ou de palavras como *simply*. Os modalizadores envolvem uma asserção que instaura um distanciamento entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado e constituem-se pelo uso de *i believe, i think, i feel, it seems to me, i have the impression, for me, in my opinion, maybe, possibly, probably*. Os desarmadores são usados quando se antecipa uma reação negativa do destinatário na tentativa de tentar neutralizá-la e são eles *i don't want to bother you, but ...; i hope you don't interpret me badly, but ...; i know you don't like it, but ...* Os moderadores são suavizantes que visam a levar o destinatário a fazer ou atender o que o locutor solicita; esses pedidos são acompanhados de *my dear; please; my dear; you know, then you could*. Os reparadores envolvem pedidos de desculpa e justificativas.

Na polidez positiva o interlocutor realiza um ato de caráter não ameaçador. Esses atos consistem na manifestação de acordo, oferta, convite, elogio, agradecimento e expressam apreciação positiva ou mesmo negativa. A apreciação positiva usa formas enfáticas que valorizam o ato, tal como *you are absolutely right*. A apreciação negativa pode ser

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

reconhecida pelo uso do diminutivo seguido de uma justificativa como em *está um pouquinho salgado para o meu gosto*.

Penso ser importante ressaltar que “em uma conversação tudo muda e tudo flutua e os equilíbrios são apenas provisórios” (Kerbrat-Orecchioni, 1996/2006: 141). As regras que regem a conversação são informadas e situadas por contextos sócio-culturais e, por terem regras variadas e flexíveis possibilitam a criatividade na produção do texto conversacional conjuntamente construído pelos interlocutores envolvidos na interação verbal.

Quadro 12 - Categorias da Análise da Conversação

O sistema dos turnos de fala		
Regras que regem as interações verbais	Modalidades	Exemplo Turno/falante/excerto
Regras de gestão da alternância dos turnos de fala	Sobreposição de fala implícita/explicita	26 V Não, o helper foi depois 27 N é então <u>então o () (...)</u> 28 E <u>Foi</u> antes, porque ele que ia ajudar a trazer (anexo 6: 6.2)
	Superposição de fala	6 N Mas você teve que criar essa <u>[em português...]</u> 7 C [<u>De vez em quando</u> eu falo português (anexo 6: 6.2)
	Interrupção	10 N ... Que muitas vezes não passa pela língua, passa por outros... (...) 11 V igual eu tava pensando, ontem quando a gente foi fazer a roda (anexo 6: 6.2)
Regras que regem a organização estrutural da interação (sequência de abertura, corpo da interação, sequência de conclusão)	Sequência de trocas (pergunta-resposta, pedido de esclarecimento-esclarecimento)	38 V <u>Depois das crianças dormirem?</u> 39 N Não, é, do fluffy, da <u>caixinha de novo</u> . (anexo 6: 6.2)
Regras que intervêm no nível da relação interpessoal	Relação vertical	Abertura do turno 1 N <u>Fala alto pra pegar aqui, tá. Então vamos fazer um bate bola da aula. Quem quer começar?</u> (anexo 3: 3.2)

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

		Posição alta/ <u>baixa</u>	94 N Como que a gente fez a atividade social? Brincando, né. Então, depois da história foi o brincar, o brincar fazendo atividade social. <u>Entendeu?</u> 95 E <u>Ah, Entendi</u> (anexo 3: 3.2)
		Suavizadores (modalizadores)	139 C ... Eu <u>acho</u> que quando for contar a história inteira vai ficar bem mais fácil pra eles eles... (anexo 3: 3.2)
		Apreciação positiva	53 V Eu achei <u>muito legal</u> fazer o helper, porque a gente passou um senso de responsabilidade pra ele, assim, ele assumiu que ele era o helper. E ele, ele foi o que mais se comportou na aula toda (anexo 3: 3.2)
Sinais de fim de turno	Sinais de natureza verbal	Perguntas	86 N <u>Foi fazer o quê?</u> 87 V Eu não lembro. (anexo 3: 3.2)
		Expressão fática como hein? Não? hum,hum,	30 V Mas quando o fluffy foi dormir já teve a atividade social de novo porque eles foram dormir também, <u>lembra?</u> (anexo 3: 3.2)
	Sinais prosódicos	Pausa de voz	54 N: Esse é o primeiro planejamento. No ... -- Sabe porque eu precisava do outro... porque ... Ah, não... Esse tem. -- A gente reviu (anexo 6: 6.3)
		Curvatura entonativa	54 N: Então a gente já está <u>diviDINDO</u> os momentos da aula, começamos <u>ONtem...</u> (anexo 6: 6.3)
Procedimento de endereçamento	Endereçamento coletivo		43 N Quantas crianças <u>vocês</u> lembram que reconheceram o nome? (anexo 3: 3.2)
Procedimento de sucessão	Autosseleção		44 <u>V</u> Eu lembro da L (anexo 3: 3.2)

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Polidez positiva	acordo, oferta, convite, elogio, agradecimento	92 N: Você está fazendo uma descrição, então <u>você falou bem</u> : foi uma atividade social. (anexo 3: 3.2)
	Marca de identidade de grupo	Parceiras (anexo 5: <i>email</i> de 12/2/08)
Polidez negativa	Pergunta que equivale a uma reprovação ou a uma refutação Ex. você não fez isso? Você acha mesmo que? Você deixou de fazer tudo isso? Nós não poderíamos dizer, em vez disso, que?	9 N ...Não sei se vocês pensaram no realizado. <u>Alguém pensou?</u> (anexo 6: 6.1)
	Confissão da incompreensão, do esquecimento, que equivale a uma crítica eu não entendo isso muito bem; você não se expressou claramente (norma)	88 N Sei que vocês sabem, <u>mas não estão sabendo falar</u> (equivale a uma crítica) 89 E Nessa parte a gente trabalhou o... <u>Esqueci o nome...</u> social (confissão do esquecimento) (anexo 6: 6.2)
	Litotes ou eufemismo (poderia, precisaria, gostaria, <i>nós</i> inclusivo e <i>a gente</i> , não é muito inteligente o que você ..., não dá mais tempo, eu gostaria tanto que você não..., tropo conversacional de dirigir o discurso a um destinatário quando ele se destina a outro)	196 E: <u>Nessa eu não sou muito boa</u> (anexo 6: 6.3)
	Minimizadores como diminutivos, simplesmente, pelo menos, um pouco	60 N ...O momento inicial, que é o momento de roda com uma <u>musiquinha</u> , a história, o pretend play e a leitura do livro. E aí a gente vai ahm modificando um <u>pouquinho</u> ,...(anexo 6: 6.3)
	Modalizadores como penso, creio, acho, tenho a impressão, me parece, talvez, possivelmente, para mim, na minha opinião	156 N: Eu <u>acho</u> que vocês não procuraram, mas na internet se vocês digitarem “referenciais curriculares de educação infantil”.(anexo 6: 6.2) V <u>Acho</u> que está na hora de tentarmos colocar em

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

		ordem nossos DESCREVER (anexo 5: <i>email 5/5</i>)
	Condicionais, o futuro do pretérito, voz passiva,	32 N Se a gente for pensar qual que seria a expectativa... Se você tiver a expectativa de que eles iam responder exatamente aquilo que foi planejado, então ia sair decepcionada. (anexo 3: 3.2)
	Desarmadores como não queria importunar, não me inteprete mal, sei que você não gosta mas, sinceramente	88 N <u>Sei que vocês sabem</u> , mas não estão conseguindo falar (anexo 6: 6.2)
	Moderadores como minha querida, meu amor, por gentileza	Você prepara o material <u>por gentileza</u> (esses tipos de moderadores não foram encontrados nos dados analisados)

2.7. Questões de credibilidade

Para verificar a veracidade e a credibilidade desta pesquisa, ao longo de todo o processo de pesquisa, foram realizadas reuniões de discussão e reflexão com a orientadora, outros pesquisadores, professores e alunos de pós-graduação. Tais ações ocorreram durante as orientações individuais, os seminários de orientação, as disciplinas cursadas. Em várias ocasiões o texto que estava sendo construído e os dados produzidos foram apresentados e discutidos em aulas, seminários, apresentações em congressos.

Ao longo de toda a pesquisa, os participantes envolvidos puderam olhar os dados e discutir, discordar, corroborar o que garantiu as bases da pesquisa de cunho crítico-colaborativo. Em todos os encontros do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue, os participantes puderam rever suas ações na busca de transformá-las e de produzir conhecimento.

Nos dois anos de mestrado e, principalmente em 2008, no ano em que esta pesquisa foi iniciada e desenvolvida, a pesquisadora-professora-formadora participou de congressos nacionais e internacionais para que sua pesquisa, em suas diferentes fases, pudesse ser confrontada, questionada, e para que outras sugestões e contribuições fossem colocadas.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Todos os dados utilizados nesta pesquisa estão organizados digitalmente em discos de mini-DVD, arquivos de áudio descarregados no computador pessoal da pesquisadora, arquivos em formato WORD, e estão disponíveis para consulta e verificação. As apresentações em eventos e congressos também se encontram organizadas em arquivos de WORD e PowerPoint.

CAPÍTULO 3

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresento a análise e a discussão dos resultados a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos descritos nos capítulos anteriores. Nesta seção apresento e discuto 10 trocas de *email*, 2 atos de descrever, 1 sessão crítico-reflexiva, 1 sessão de estudo e 4 sessões de planejamento, todos dados produzidos pelos integrantes do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue, que são sujeitos focais desta pesquisa. Organizei os documentos em anexos: descrição da 1ª visita à creche (anexo 1), planejamento das aulas (anexo 2), sessões reflexivas (anexo 3), descrição de aulas (anexo 4), troca de *emails* (anexo 5), sessões de estudo e planejamento (anexo 6), de forma a servir de consulta para os excertos em sua integralidade. Procurei dividir as sessões de análise em três momentos, buscando responder as três perguntas de pesquisa:

- 1) Como as discussões nos encontros de formação e nas trocas por *email* contribuíram para o compartilhamento de significados e a produção de novos sentidos para a Educação Infantil Bilíngue pelo Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue?**
- 2) Como os participantes do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue foram assumindo diferentes papéis ao longo do processo de sua formação na atividade de planejar, executar e refletir sobre suas práticas pedagógicas?**
- 3) Houve espaço para a produção de conhecimento de forma colaborativa entre os participantes do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue?**

Para marcar os trechos, os discursos e as palavras-chave nos excertos, utilizei negrito, marquei com sublinhado as partes do excerto que se referiram à produção de conhecimento e também fiz uso do fundo cinza nas partes dos excertos não usadas para a análise. Optei por referir a mim mesma, nessa análise, na terceira pessoa porque julguei importante ressaltar que falava de mim no papel de professora-formadora, um papel em que eu também estava sendo formada ao mesmo tempo em que formava as alunas-professoras. Acredito que a distância proporcionada pela terceira pessoa contribuiu para olhar minhas ações com maior criticidade. Optei também por me referir às alunas-professoras e não mencionar a professora-

aluna, nos excertos cujas datas se referem ao período em que Janira ainda não participava da formação.

O primeiro momento evidencia a professora-formadora, que assume o papel de formadora em uma participação totalmente central e as alunas-professoras e professora-aluna em uma participação periférica legítima (Lave e Wenger, 1996). Este primeiro momento refere-se ao período de fevereiro a meados de abril de 2008. O segundo momento refere-se ao movimento participativo ocorrido, em que a professora-formadora começa a sair do centro da atividade e as alunas-professoras e professora-aluna passam a ter uma participação mais central na atividade, e que ocupou o período de fim de abril a maio de 2008. O terceiro momento mostra a produção de conhecimento em relação à Educação Infantil Bilíngue a partir dos significados e sentidos produzidos sobre planejamentos, procedimentos de aula, processos crítico-reflexivos, Atividade Social e Educação Bilíngue, entre outros temas.

Optei por apresentar 18 excertos²⁹ para sustentar a argumentação que faço neste capítulo com o objetivo de responder as três perguntas de pesquisa, embora o conjunto de dados produzidos, coletados e analisados seja mais extenso e muitos apontem para outras questões teóricas não pertinentes aos objetivos traçados para este estudo.

Após realizar a discussão dos dados, retomo as três perguntas de pesquisa de forma a fazer uma síntese com a finalidade de avaliar os resultados que considero parciais uma vez que a pesquisa se estendeu até novembro de 2008 e será retomada em agosto de 2009, após a apresentação deste trabalho perante a banca de qualificação parcial de mestrado. Segue, abaixo, a discussão dos dados.

3.1. O papel central da professora-formadora e a participação periférica legítima das alunas-professoras

A Atividade Sócio-Histórico-Cultural de Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue instaura uma Comunidade de Prática (Lave e Wenger, 1996) cujos membros são os integrantes do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue. Ao entrar para a Atividade, os integrantes trazem suas histórias situadas e informadas pela cultura de seus grupos sociais, o que, certamente, afeta suas formas de participação na Atividade. Os membros da Comunidade de Prática familiarizam-se com as práticas da Comunidade ou ações da Atividade na medida em que vivenciam tais práticas e interagem uns com os outros. A forma como cada integrante participa da Atividade está relacionada a aspectos diversos, tais como: estatuto social, papel

²⁹ Os excertos de *emails* e de *relatos* (ação de descrever) estão divididos em número de linhas. Os excertos das interações orais estão divididos em turnos, e somente os turnos maiores estão subdivididos em linhas.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

interacional que assumem, familiaridade com as ações dos integrantes da Atividade, sentidos e significados sobre as práticas que constituem a Atividade.

No papel de professora-formadora, Norma inicia o processo formativo das alunas focais ao realizar a primeira visita à creche São Geraldo das Perdizes e ao mobilizar ações na direção de envolver Viviane e Edna e, posteriormente, Janira (Janira integrou-se ao GGEIB em 27 de março). Em 12/2, Norma assume seu papel interacional de professora-formadora ao dar início à ação de agendar a primeira visita à creche onde a formação prática do Aprender Brincando: Educação Bilíngue seria realizada e ao decidir por mais duas visitas de observação com as alunas-professoras. Seu posicionamento como formadora é confirmado por seu primeiro *email* para todos os envolvidos no AB: EB (anexo 5) comunicando sobre o primeiro agendamento de reunião na Creche São Geraldo, a ser realizado no dia 13/2 às 10 horas do período matutino, para levar a proposta de aulas para uma turma de crianças da instituição. Essa ação marca a concretização da Comunidade de Prática (Lave e Wenger, 1996).

Após a visita de apresentação da proposta do AB: EB, Norma enviou um *email* com um breve relato das decisões e comunicou às alunas-professoras que para os dias 26 e 28 de fevereiro estavam agendadas observações da aula da professora de classe regular. As observações tinham o propósito de conhecer a turma de alunos, a dinâmica das aulas conduzidas pela professora e o espaço físico da creche, ou seja, seu objetivo era proporcionar aos integrantes do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue (GGEIB) elementos contextuais para pensar nos primeiros planejamentos de aula (anexo 1).

Ao iniciar a troca por *email*, podemos dizer que Norma abre o turno usando um moderador: “**Parceiras**” como marca de identidade de grupo (excerto 1, linha 5).

Excerto: 1

Fonte: *Email* datado de 12/2/08

Assunto: 1º agendamento de visita à Creche

Linha	
1.	De: Norma W Sanchez
2.	Enviada em: terça-feira, 12 de fevereiro de 2008 21:17
3.	Para: nucleo_trio-l
4.	Assunto: [Nucleo_trio-l] visita a creche São Geraldo Das Perdizes
5.	Parceiras do projeto EB na creche São Geraldo Das Perdizes.
6.	Vivi e Edna
7.	Conseguí marcar uma visita amanhã, dia 13/2 às 10 horas. Vocês poderão ir?

Nota-se que Norma busca conseguir o engajamento de Viviane e Edna na atividade. Ao perguntar “*Vocês poderão ir?*” (excerto 1, linha 7) Norma abre a possibilidade de engajamento

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

ou não, mas o que se torna mais marcante é que, no meu entender, essa pergunta implica na responsabilização das alunas-professoras pela decisão que tomarem com relação à participarem ou não deste momento da atividade de formação.

A participação central de Norma se confirma em seu 2º *email*, pois toma novas decisões e define as próximas ações do grupo. Ao iniciar esse *email*, podemos dizer que Norma abre o turno em um endereçamento coletivo (excerto 2, linha 2), mas o faz a partir de uma posição mais alta, ao ser assertiva e direta na forma como constrói seu discurso, sem os elementos de polidez como modalizadores e suavizadores.

Excerto: 2

Fonte: Email de 26/2/08

Assunto: Breve descrição da 2ª visita à creche e comunicado sobre os próximos encontros

Linha	
1.	De: Norma W Sanchez
2.	Pessoal do AB-EB
3.	Hoje, 26/2/2008, Edna e eu fomos à creche observar as crianças. Entramos na sala
4.	de aula às 15:30 acompanhada pela (diretora pedagógica). Na classe estavam
5.	(coordenadora) e (professora). Elas acharam que nós iríamos assumir a turma
6.	porque ficaram um tempo esperando nós darmos início a algo. Conversei com
7.	(coordenadora) explicando que hoje seria só uma aproximação com as crianças, que
8.	queríamos conhecê-las e vê-las na interação com a professora e que tipo de atividade
9.	estariam fazendo. A professora disse que eles haviam acabado de acordar e que iria
10.	dar uma atividade de colorir e que, nesse horário, às vezes vão para o pátio brincar.
11.	Depois eles poderiam escolher um livro para "ler". Foi isso que eles fizeram.
12.	(Continuarei a descrição em outro momento porque agora estou indo ao médico).
13.	A próxima visita está programada para quinta-feira, 28/2, às 14.30 com Edna,
14.	Viviane e Norma
15.	O planejamento está agendado para quarta, 27/2, às 13.30 até 15.45 com Cristiane, Edna,
16.	Cristiane, Edna, Viviane e Norma
17.	Gostaríamos de saber se Alzira ou Fernanda estarão presentes.
18.	A programação: organizar o EB:
19.	1. email para o grupo
20.	2. planejamento pedagógico das primeiras aulas do EB na creche
21.	3. planejamento linguístico das primeiras aulas do EB com as professoras
22.	envolvidas
23.	4. apresentação no II CLAFPL
24.	Acrescentem o que eu esqueci.

Como se pode observar, o papel de professora-formadora responsável pelas tomadas de decisões e pela organização das ações que envolvem o AB: EB é evidenciado pela forma assertiva com que Norma comunica as datas da visita e do planejamento, ao mesmo tempo

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

em que convoca as alunas-professoras a participar dessas atividades (***“A próxima visita está programada para quinta-feira, 28/2, às 14.30 com Edna, Viviane e Norma O planejamento está agendado para quarta, 27/2, às 13.30 até 15.45 com Cristiane, Edna, Viviane e Norma”***).

Norma organiza ações importantes para viabilizar a formação que será desenvolvida no Aprender Brincando: Educação Bilíngue (excerto 2, linhas 19 a 23). Essas ações são precedidas pelo comunicado ***“A programação: organizar o EB”*** (excerto 2, linha 18) e envolvem a organização de um *email* para o Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue (GGEIB) (excerto 2, linha 19), a elaboração dos planejamentos pedagógico (excerto 2, linha 20) e linguístico (excerto 2, linha 21), bem como a participação dos integrantes do GGEIB em um evento acadêmico (excerto 2, linha 23). Essas ações dão a dimensão dos diversos níveis de formação previstos no Aprender Brincando: Educação Bilíngue. Com essas ações, Norma menciona oportunizar a construção de uma atitude e vivência crítica permanente diante do trabalho pedagógico, possibilitando a todos conhecer, apropriar-se e participar da construção do projeto educacional em desenvolvimento (Apeoesp, 2001).

Um aspecto importante a ser evidenciado é que Edna, uma das alunas-professora, se engajou na atividade ao ir à Creche e, ao fazê-lo, tem a oportunidade de vivenciar uma prática de observação em um espaço e com um grupo de crianças de faixa etária que desconhecia. Para Edna, essa visita representou uma primeira oportunidade de observar aula na educação infantil com o propósito de refletir sobre a prática da professora e a partir disso produzir um sentido próprio para ser compartilhado com o grupo todo. Seu engajamento é valorizado por Norma quando ela menciona ***“Edna e eu fomos”*** (excerto 2, linha 3). Essa afirmação pode ser interpretada como *“vejam que legal que a Edna foi comigo”*, ou seja, como uma apreciação positiva dessa ação de Edna (Kerbrat-Orecchioni, 1996/2006). Além disso, a professora-formadora pôde perceber a importância da atividade de observação, de modo que agendou um total de três visitas anteriores ao início das aulas.

No mesmo excerto 2, ao escrever ***“A próxima visita está programada para quinta-feira ... com ...”*** (excerto 2, linha 13) e ***“O planejamento está agendado para quarta ... com ...”*** (excerto 2, linha 15), Norma informa sobre a data da próxima visita à creche e do planejamento dando ênfase ao objeto e à ação relacionada a esse objeto ao usar a voz passiva. Neste caso, o tempo verbal no presente do indicativo é usado para indicar o que irá acontecer e, por não estar sendo usado com um modalizador, conota uma ordem ou uma imposição que vem de Norma, no exercício do papel que lhe autoriza a estar em uma posição mais alta na relação vertical entre professora-formadora e alunas-professora. O uso da voz passiva imprime mais autoridade a quem fala/escreve, pois, a importância reside na efetivação da própria ação, independente de quem a realizou. Ou seja, não importa quem programou a visita e o

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

planejamento para tais datas e designou tais pessoas para participar das atividades: o que é relevante é que se espera a participação das pessoas mencionadas na ação programada. Também fica implícito que Norma entende que o planejamento e o conhecimento prévio do espaço e da turma de alunos são ações imprescindíveis, pois é com base nessas ações que será possível delinear a organização do Aprender Brincando: Educação Bilíngue que envolve abrir um *email* para o grupo, elaborar planejamentos pedagógicos e linguísticos e participar de eventos acadêmicos.

No excerto 3 (*email* sobre o envio do planejamento para a aula 1 realizada em 11/03/08), outras evidências da posição mais alta de Norma podem ser observadas, tal como o de verbos no imperativo para incitar as alunas-professoras à ação e denotar um pedido ou instrução.

Excerto: 3

Fonte: *Email* de 9/3/08

Assunto: Planejamento da 1ª aula realizada em 11 de março de 2008

Linha	
1.	Em 09/03/08, Norma W Sanchez <norma@ > escreveu:
2.	Meninas
3.	Vejam o planejamento da 1a aula e deem sugestões. Meninas que participarão da
4.	aula, aprendam a letra das músicas.
5.	Estou anexando um círculo pontilhado e outro colorido para conversarmos sobre o
6.	uso desse tipo de material, quero trocar idéias com relação a esses temas: formas
7.	geométrica, apresentação e saudação, entre outros
8.	Estou programando um name tag (conversarei com a professora para ver se eles
9.	escrevem seu próprio nome).
10.	Precisamos fazer o plano bimestral ou trimestral. Temos muitos pontos a levantar
11.	e discutir. Teremos que nos organizar com o planejamento geral e específico do
12.	pedagógico primeiramente, preparação de material, atas das reuniões, relatos das
13.	aulas, diário das reflexões. O ideal seria manter tudo muito detalhado para
14.	termos dados para a pesquisa de todas (pesquisas atuais e futuras) Acho que neste
15.	início precisaremos de mais tempo para isso e que uma vez que tudo isso esteja
16.	decidido e organizado, irá demandar menos tempo no futuro com os planejamentos
17.	de aula. Cristiane, sugiro que a ênfase seja nesse aspecto do planejamento e mais
18.	pra frente no planejamento de aulas de inglês para as meninas, mas sem deixar de dar
19.	as aulas para elas.
20.	Aguardo comentários
21.	bjs
22.	Norma

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Norma diz para as alunas-professoras o que é esperado delas no momento em que recebem o planejamento da primeira aula por *email*: “**Vejam o planejamento**” (excerto 3, linha 3), “**deem sugestões**” (excerto 3, linha 3), “**aprendam a letra das músicas**” (excerto 3, linha 4). Ao usar os verbos no imperativo, “**Vejam**”, “**deem**”, “**aprendam**”, Norma marca sua posição de autoridade. A posição de maior poder de Norma é exercida de forma direta, sem cortes e sem ser brutal, sobre a estruturação da interação (Kerbrat-Orecchioni, 1996/2006: 75). Ao usar os verbos “**ver**” e “**aprender**”, fica implícito que quem detém o conhecimento do planejamento e das músicas é a professora-formadora.

O Excerto 3 mostra que, ao mesmo tempo em que Norma evidencia sua posição mais alta e se mantém no centro das atividades, ela busca implicar as alunas-professoras e professora-aluna nas atividades e procura criar espaços colaborativos para produzir conhecimentos. Ao falar “**quero trocar idéias**” (excerto 3, linha 6), usando a primeira pessoa do presente do indicativo do verbo “**querer**”, Norma revela o desejo de engajar Viviane e Edna no processo de planejar as atividades. Procura trazer Viviane e Edna para uma posição mais central (Lave e Wenger, 1996) na atividade de planejar e “**trocar idéias**”, indicando que a participação das alunas-professoras por meio do compartilhar idéias e dar opiniões é importante e é esperada. A colaboração implica co-autoria e co-produção do conhecimento (Magalhães, 1992/2007), pois é na interação que se compreende e se produz o conhecimento.

Em seguida, Norma passa a usar a primeira pessoa do plural do presente do indicativo, como forma de incluir todas nas ações do planejar as aulas. As formas verbais “**Precisamos fazer**” (excerto 3, linha 10); “” (excerto 3, linhas 10 e 11) e “**Teremos que nos organizar com o planejamento**” (excerto 3, linha 11) são escolhas discursivas que implicam Viviane e Edna na co-autoria e co-produção. Norma procura envolver Viviane e Edna nas ações de fazer o plano bimestral, de levantar e discutir aspectos das várias ações que envolvem a formação, de organizar conjuntamente o planejamento geral e específico do pedagógico, de elaborar materiais, de fazer atas das reuniões e dar início às ações de descrever (Smyth, 1992). Todas essas ações são consideradas essenciais para a formação de professores conduzida por Norma, que enfatiza a importância de organizar e registrar todas as ações do grupo, lembrando que a formação realizada faz parte das pesquisas atuais e futuras de todos os participantes do GGEIB: “**O ideal seria manter tudo muito detalhado para termos dados para a pesquisa de todas (pesquisas atuais e futuras)**” (excerto 3, linhas 13 e 14).

Ao finalizar o *email* com “**Aguardo comentários**” (excerto 3, linha 20), mais uma vez o espaço de participação é possibilitado. A convocação para a participação é importante porque sem ela não há produção de conhecimento e transformação de papéis, de realidades. Além disso, a intenção de que haja colaboração mostrada pelo verbo “**dar**” seguido de “**sugestões**”

implica dizer que Norma espera **receber** sugestões. O verbo “**dar**” está na ação do outro, ou seja, “**dar**” implica uma interação de dependência do outro. Se Norma pede sugestões é porque considera que o planejamento está em aberto e poderá sofrer alterações. Sob esse aspecto espera-se a participação e colaboração para finalizar o planejamento desta aula. Com isso, revela-se sua intenção de promover um espaço de compartilhamento. A formadora está, nesse momento, buscando espaços para a produção de conhecimento de forma colaborativa. Ao dizer: “**Aguardo comentários**”, a formadora conta com a produção colaborativa por parte das alunas-professoras e indica que o planejamento não está concluído, que espera que elas participem trazendo idéias e sugestões.

Considero que a produção de conhecimento de forma colaborativa implica uma participação ativa de todos os envolvidos. Dessa forma, Edna, Viviane e Janira são convocadas a exercer sua participação periférica legítima (Lave e Wenger, 1996). Legítima por serem reconhecidas como membros desta Comunidade de Prática, e periférica por estarem ainda se familiarizando com as práticas e se apropriando do conhecimento sobre ser professor de educação infantil bilíngue.

Ao dirigir-se a Cristiane Castelani Dellova³⁰ nesse excerto: “**Cristiane, sugiro que a ênfase seja**” (excerto 3, linha 17), revela que a formação na língua estava sendo conduzida por Cristiane, mas que Norma está autorizada a lhe oferecer sugestões. O uso do imperativo também indica que as ações ainda não se realizaram, e que Norma espera que elas se realizem. Ao pedir “**Vejam o planejamento**”, Norma evidencia que foi ela que o elaborou sem a participação das alunas-professoras. Dessa forma, Norma aparece no centro da atividade como o par mais desenvolvido em relação à elaboração de planejamentos de aulas, atuando na zona de desenvolvimento proximal das alunas-professoras ao enviar os primeiros planejamentos que servem de referência para os próximos planejamentos.

O excerto 4, extraído de uma interação face a face durante a primeira sessão reflexiva realizada logo após a aula 1, mostra como a participação central de Norma e periférica de Viviane e Edna estão marcadas pelo conhecimento que trazem para a atividade.

³⁰ Cristiane Castelani Dellova faria a formação na língua inglesa das alunas-professoras e participou da formação até sua solicitação de saída em fim de março de 2008.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Excerto: 4

Fonte: Sessão Crítico-Reflexiva 1 referente à aula 1 realizada em 11/03/08 (interação face a face)

Assunto: tipo de participação na ação de planejar e de ministrar aula

Turno	Sessão Crítico-Reflexiva 1 referente aula 1 de 11/03/08
33.	Viviane: Pelo planejamento que você passou pra gente eu entendi. Por exemplo, eu não tive esse momento de vocês. É lógico que eu tive uma preocupação de como vai ser lá. Só que eu acho que a gente foi bem pra uma primeira aula.
34.	Norma: Foi.
35.	Viviane: Porque a gente conseguiu como grupo interagir na aula. A Norma fazia o primeiro , eu pelo menos , já senti que eu sacava na hora e ia embora. Então, acho que assim, é importante o sentar antes
36.	Edna: É também acho bom.
37.	Viviane: Mas eu acho que se a gente fizer primeiro por email essa troca...
38.	Norma: Também dá.
39.	Angé: (...) Aconteceu comigo porque as meninas colocaram outra Angé.
40.	Norma: Elas tão mandando para outra Angé?
41.	Angé: E aí todo mundo achava que era eu e eu achavam assim... Aí hoje de manhã eu cheguei aí eu falei: Mas será que eu acho <u>essas musiquinhas em algum lugar</u> ? Procurei no youtube. Aí depois que a Edna falou: <u>Não, essas musiquinhas ela inventou.</u>
42.	Edna: A Norma é assim.

Observa-se que, por ter conhecimento e experiência sobre o contexto educacional infantil, Norma mantém-se no centro da atividade e das ações. Faz o planejamento e o passa para as alunas-professoras (“**Pelo planejamento que você passou**” – excerto 4, turno 33); faz as atividades em sala de aula e é acompanhada ou imitada pelas alunas-professoras (“**A Norma fazia o primeiro**” – excerto 4, turno 35). Importante trazer aqui a voz de Vygotsky ao se referir à imitação; assim como as crianças, o adulto também aprende ao ver e imitar o “par mais desenvolvido” que atua na zona de desenvolvimento proximal daqueles que estão na mesma atividade e o acompanham na interação. Nota-se, portanto, que Viviane e Edna não participaram do planejar nesse momento da formação, mas a primeira admite que o planejamento deve ser uma co-autoria ao dizer “**Mas eu acho que se a gente fizer primeiro por email essa troca**” (excerto 4, turno 37). Viviane demonstra, também, não conhecer esse contexto de educação e as ações planejadas ao dizer: “**É lógico que eu tive uma preocupação de como vai ser lá**” (excerto 4, turno 33): por estar se familiarizando com as ações e práticas desta Comunidade de Prática (Lave e Wenger, 1996), ainda não tem como vir para o centro da atividade e, por isso, tem uma participação periférica legítima.

No turno 33 Viviane faz uma formulação indireta, procurando ser mais ‘suave’ e menos coercitiva; ao expressar sua opinião sobre a sua participação na aula junto com os outros

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

participantes do GGEIB e das crianças (“**acho** que a gente foi bem pra uma primeira aula”). Viviane tece o suporte para sua opinião ao justificar “**Porque**” (excerto 4, turno 35) e atribuir à interação colaborativa o resultado positivo obtido na primeira aula, mas, para reduzir uma possível ameaça a sua face usa do minimizador “**pelo menos**”, ao comentar que “já senti que eu sacava na hora e ia embora”.

No excerto 5, extraído da descrição da aula 2 de Viviane, pode-se notar que as alunas-professoras têm uma participação legítima periférica (Lave e Wenger, 1996) e estão se familiarizando com a comunidade de prática (Lave e Wenger, 1996) que se iniciou com as primeiras ações para viabilizar as aulas na Creche São Geraldo e da qual fazem parte.

Excerto: 5

Fonte: Descrição de Viviane sobre a aula 2 ministrada em 13/3/08

Assunto: participação em aula

Linha	
1.	Essa aula foi muito boa, acho que a mais agitada até agora, ao chegar, antes de
2.	descermos para a sala, Norma me mostrou os peixinhos que ela havia ficado de fazer,
3.	fizemos varas com jornal, mas Norma que trouxe tudo pronto nesta aula. Discutimos
4.	que, como eu havia trazido a música do peixinho, da qual me lembrava e gostava
5.	bastante eu que coordenaria esta atividade. Norma e eu descemos e ao entrar
6.	afastamos as mesas e cadeiras, Edna e Angé chegaram e brincamos várias vezes de
7.	“Ring around”, algumas crianças já cantavam, mas bem baixinho tento <u>imitar</u> a boca
8.	<u>da Norma, ao cair “fall down”</u> Norma mencionava que estava “hot” e eles a
9.	<u>imitavam</u> , as meninas faziam o mesmo, mas com menos frequência. Ainda na roda
10.	Norma, refez o “what’s your name” que reforçávamos todas as aulas, os alunos
11.	respondiam seus nomes, Norma usou como exemplo Edna (“hello, what’s your name?”)

As alunas-professoras contribuem para os planejamentos conforme pode ser observado no relato de Viviane (excerto 5, linha 4) quando menciona “**como eu havia trazido a música do peixinho**”; também se responsabilizam pela condução parcial e compartilhada das aulas, revelado no dizer “**eu que coordenaria esta atividade**” (excerto 5, linha 5). Ao propor uma divisão de trabalho em que cada uma seria a responsável pela condução da atividade em um momento da aula, pode-se notar que as alunas-professoras vão sendo validadas como “professoras”. Norma serve de parâmetro para elas: sua forma de conduzir a aula, com ênfase em gestos e entonação é imitada não só pelas crianças, mas também pelas alunas-professoras. O conhecimento que está sendo produzido por meio da vivência passa do plano interpessoal para o intrapessoal. Um dos conhecimentos foi em relação a fontes de pesquisa de imagens e de música, mas também Viviane percebeu que, em colaboração, a criança pode fazer mais do

que faria sozinha (Vygotsky, 1934/2001: 329), ao imitar aquilo que está a seu alcance. Ou seja: “a aprendizagem é possível onde é possível a imitação” (Vygotsky, 1934/2001: 332) e, pelo relato de Viviane, a imitação serviu ao aprendizado (excerto 5, linhas 7 a 9).

3.2. Mudanças nas formas de participação da professora-formadora, das alunas-professoras e da professora-aluna.

O segundo momento mostra o movimento participativo do grupo, quando as participantes deixam suas posições periferia-centro para se deslocar no sentido inverso. Nesse movimento, Norma passa a ter uma participação menos central e mais periférica, dando lugar para que as alunas-professoras e professora-aluna venham para o centro, de forma a ter uma participação total. A troca por *email* é bastante representativa do quadro participativo que se manifesta também nas outras ações do grupo e a quantidade de *emails* enviados por cada participante é um indicativo disso. Ao observar o número de *emails* enviado por cada integrante do GGEIB veremos que nos meses iniciais da formação, quando todos estavam se familiarizando com as atividades de formação no Aprender Brincando: Educação Bilíngue, a participação, conforme evidenciada pelas trocas de *emails*, esteve centrada na professora-formadora: de um total de 6 *emails* em fevereiro, Norma enviou 4, Viviane 1 e Edna 1; em março, de um total de 11, Norma enviou 7, Viviane e Edna 1; em abril de um total de 14, Norma enviou 9, Viviane 4 e Edna 1. Em maio de um total de 31 *emails*, Viviane enviou 13, Janira 8, Norma 7 e Edna 3. Essa mudança participativa que pode ser observada pelo número de *emails* enviado por cada participante, mostra como os papéis interacionais estavam se modificando, com as alunas-professoras, principalmente Viviane, assumindo uma participação mais central nas atividades de formação.

Quadro 13: Comparativo de *emails* enviados por cada participante no período de 12/2/08 a 31/5/08

Total de <i>emails</i> mensais	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Total
	6	11	14	31	62
Norma	4	7	9	7	27
Viviane	1	3	4	13	21
Edna	1	1	1	3	06
Janira	-	-	-	8	08

No excerto 6 observa-se que tanto professora-formadora como alunas-professoras e professora-aluna vão se constituindo em seus papéis interacionais e participando com mais ou

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

menos centralidade. Isso ocorre na medida em que se tornam mais familiarizadas com as práticas da Comunidade de Prática que se estabelece na Formação.

Excerto: 6

Fonte: Email de 5/5/08 de Viviane

Assunto: Organização das ações do grupo

Linha	
1.	De: Viviane
2.	Pessoal!!
3.	Acho que está na hora de tentarmos colocar em ordem nossos descrever. Sei que
4.	não está sendo fácil. No meu caso, não tenho muitas anotações. Segue em anexo o
5.	documento que fiquei de fazer com todos os descrever enviados, se esqueci de algum
6.	me avisem. Coloquei cores para cada uma de nós , peço que, se alguém for fazer
7.	modificações ou incluir descrever enviem separadamente e eu incluo no
8.	documento para termos os controles de alterações. Se cada uma de nós alterarmos
9.	sem o outro ver fica uma bagunça. Então, repetindo, enviem separadamente
10.	especificando a data e eu altero o documento.
11.	Acho que até a semana que vem podemos atualizar isso para enviarmos ao resto do
12.	grupo, o que acham?
13.	Seria legal se alguém pudesse fazer o mesmo com as lessons, juntar em um só doc.
14.	Bjs
15.	Vivi

A partir de maio, Viviane é quem assume maior centralidade no GGEIB. Ela passa a iniciar as trocas interlocutivas, propor os tópicos e direcionar as discussões. Outro elemento que demonstra que Viviane se desloca para um papel mais central é o fato de ela definir as ações do grupo e os prazos para que essas ações se concretizem. **“está na hora de tentarmos colocar em ordem nossos descrever”** (excerto 6, linha 3), **“enviem separadamente”** (excerto 6, linha 9) e **“até a semana que vem”** (excerto 6, linha 11)

Essas mudanças nas formas participativas indicam que os participantes foram se apropriando de práticas e significados compartilhados na Comunidade de Prática sobre ser professor de educação infantil bilíngue. Esses significados compartilhados, que geram novos sentidos individuais para serem novamente negociados na Comunidade, de forma a expandir e transformar o ciclo de conhecimento, vão se concretizando na Formação de Professoras para a Educação Infantil Bilingue. Tais mudanças implicam também em identidades que vão sendo negociadas a cada momento na interação ao longo da formação e que se constroem na alteridade, de forma dialógica e dialética.

No entanto, conforme apontado por Magalhães (1990/2007), nem todas as ações previstas na formação transcorreram sem conflitos e tensões. A ação de descrever proposta

por Smyth (1992) e adotada como parte do processo reflexivo foi, por exemplo, constantemente solicitada, lembrada e retomada pela professora-formadora tanto em *emails* como em sessões reflexivas e de estudo. No *email* de 5 de maio, Viviane *confessa* (Kerbrat-Orecchioni, 1996/2006) sua dificuldade em realizar a ação de *descrever* (Smyth, 1992) ao dizer **“Sei que não está sendo fácil. No meu caso, não tenho muitas anotações”** (excerto 6, linhas 3 e 4). Ao mesmo tempo em que Viviane *confessa* sua dificuldade, ela convoca as participantes para a ação que organiza, a de colocar todos os *“descreveres”* em ordem. O conflito gerado, portanto, provocou um salto de qualidade. Viviane traz um elemento novo e criativo para a ação de organização dos relatos, ao propor o uso de cores para a organização **“Coloquei cores para cada uma de nós”** (excerto 6, linha 6). Ela usa algumas estratégias para exercer seu papel interacional com mais centralidade. Em seu texto, podemos observar o uso do modalizador **“Acho”** (excerto 6, linhas 3 e 11), desarmadores: **“sei que não está sendo fácil”** (excerto 6, linhas 3 e 4), **“Seria legal se ...”** (excerto 6, linha 13) e repetição enfática **“Então, repetindo”** (excerto 6, linha 9).

Assumindo um papel mais central, Viviane procura engajar Edna e Janira na tentativa de atualizar os arquivos com os *“descreveres”*. Solicita, ainda, que não incluam informações por conta própria e sugere que essa tarefa fique centralizada nela mesma, reforçando esse pedido por meio de repetição: **“se alguém for fazer modificações ou incluir descrever envie separadamente e eu incluo no documento para termos os controles de alterações ... Então, repetindo, enviem separadamente especificando a data e eu altero o documento”** (excerto 6, linhas 6 a 10). Viviane também define um prazo de uma semana **“Acho que até a semana que vem podemos atualizar”** (excerto 6, linha 11) e ainda sugere que outra integrante do GGEIB faça a mesma organização e atualização com os planejamentos de aula: **“Seria legal se alguém pudesse fazer o mesmo com as lessons”** (excerto 6, linha 13).

Como podemos observar, Viviane sai da participação periférica para assumir o centro das atividades. Isso poderá ser constatado nos excertos mais adiantes quando discuto essa mudança nos papéis da professora-formadora e das alunas-professoras. No excerto 7, percebe-se que esse novo papel interacional de Viviane, que renegociou e reconstruiu sua identidade, passa a ser validado pelas demais participantes:

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Excerto: 7

Fonte: Email de 5/5/08 de Edna

Assunto: Organização das ações do grupo em resposta ao email de Viviane

Linha	
1.	De: Edna
2.	Enviada em: segunda-feira, 5 de maio de 2008 14:52
3.	Para: Viviane
4.	Cc: Norma; Janira
5.	Assunto: Re: DESCREVER
6.	Oi!
7.	Acho uma idéia excelente tentar colocar em ordem nossos descreveres e
8.	concordo que não está sendo fácil. Eu tenho muitas anotações em diferentes
9.	lugares o que é um problema! Neste momento não gostaria de me
10.	comprometer mesmo sabendo da importância de fazer o descrever, porque sei
11.	que não o conseguirei agora, mas me comprometo, sim, em fazer o combinado
12.	após nossa conversa com a Norma, na qual expomos nossas dificuldades em fazer
13.	os descreveres e me comprometo também a comprar um caderno e fazer um
14.	diário, pois do jeito que estou fazendo as anotações ficam "pedidas" e
15.	descontextualizadas.
16.	Bjos,
17.	Edna

Edna demonstra legitimar o posicionamento de Viviane escrever **“Acho uma idéia excelente tentar colocar em ordem nossos descreveres”** (excerto 7, linha 7). Depois de confirmar a dificuldade enfrentada pelas participantes (**“concordo que não está sendo fácil. Eu tenho muitas anotações em diferentes lugares o que é um problema!”** – excerto 7, linhas 8 e 9) ela confessa que não conseguirá se comprometer a atualizar o documento com todos os **“descreveres”** que faltam: **“Neste momento não gostaria de me comprometer mesmo sabendo da importância de fazer o descrever, porque sei que não o conseguirei agora”** (excerto 7, linhas 9 a 11). Procura, por sua vez, novas formas de resolver suas dificuldades ao dizer **“me comprometo também a comprar um caderno e fazer um diário, pois do jeito que estou fazendo as anotações ficam "pedidas" e descontextualizadas”** (excerto 7, linhas 13 a 15).

Como explicado por Miascovsky (2008) ao tratar da criatividade, tanto Viviane (**“Acho que está na hora de tentarmos colocar em ordem nossos descrever”** – excerto 6, linhas 3) como Edna (**“comprar um caderno e fazer um diário”** – excerto 7, linhas 13 e 14) estão, nessa troca de *emails*, realizando ações criativas para resolver situações de conflito e tensões. Esse momento da interação mostra que as alunas-professoras estão ressignificando seus papéis e

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

suas ações, ou ausência de ações; elas estão reconstruindo conhecimento com relação à própria participação nas atividades de formação.

No fim de abril as formas de participação já não eram as mesmas do período inicial, visto que tanto professora-formadora como alunas-professoras e professora-aluna já estavam familiarizadas com as ações do GGEIB. Dito de outra forma, as práticas da Comunidade de Prática, apropriadas pelos seus membros, propiciavam novas formas de participação na Comunidade de Prática definida como Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue. Professora-formadora junto com alunas-professoras e professora-aluna passaram a alternar participações periféricas com centrais, em um movimento dinâmico e situado de acordo com: (a) as necessidades do grupo; e (b) os novos conhecimentos de cada participante.

Norma procura sair do centro com relação à atividade de elaboração de planejamentos e de realização das aulas, enfatizando a divisão de trabalho na Atividade. Embora procure promover a participação mais central das alunas-professoras e professora-aluna, Norma continua a compartilhar a responsabilidade pelas ações do grupo, mas intervém sempre que julgue necessário, como se pode verificar no *email* de 20/4, quando envia a síntese das idéias discutidas em sessão de planejamento (**“anexo enviado contém a síntese das idéias que discutimos na quarta”** – excerto 8, linha 6).

Excerto: 8

Fonte: 20/4/08 – Email de Norma

Assunto: síntese das idéias de atividade social discutidas em 16/4 e maior participação de todos no planejamento

Linha	
1.	From: Norma W Sanchez
2.	To: 'Viviane' ; 'Edna ' ; Janira; 'Fernanda ' ; 'Alzira
3.	Sent: Sunday, April 20, 2008 1:03 PM
4.	Subject: RES: lesson 9
5.	Meninas
6.	O anexo enviado contém a síntese das idéias que discutimos na quarta.
7.	Gostaria agora que cada uma pensasse em uma brincadeira com base na
8.	atividade social (higiene pessoal ao acordar). Coloquem a atividade que
9.	vocês planejem no formato do nosso planejamento, isto é, incluindo os
10.	procedimentos para a execução da atividade. Iremos discutir, alterar se
11.	necessário e incluir no documento de planejamento da lesson 9 que será feito
12.	aqui em casa na terça. Estarei em casa a partir das 12.30. Que tal vcs virem
13.	em casa por volta das 13.00. Gostaria desse tempo com vocês antes de irmos
14.	para a creche.
15.	Lembrando também que gostaria de receber o descrever de vocês que estão
16.	faltando. Esse descrever é importante para as reflexões, para olharmos o nosso

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

17.	fazer e pensar o que funcionou e o que poderia ser feito de outra forma.
18.	Bjs
19.	Norma

Norma espera que Viviane, Edna e Janira participem conjunta e ativamente da ação de planejar. Tal expectativa se revela quando solicita, de forma modalizada, usando o futuro do pretérito do verbo “gostar”, que é um suavizador: **“Gostaria ... que cada uma pensasse em uma brincadeira com base na atividade social (higiene pessoal ao acordar)** (excerto 8, linhas 7 e 8). Por outro lado, Norma mantém seu posicionamento como par mais avançado, indicando o texto, de cujas características espera terem as demais participantes se apropriado: **“no formato do nosso planejamento, isto é, incluindo os procedimentos para a execução da atividade”** (excerto 8, linhas 9 e 10).

Os significados compartilhados possibilitam, às alunas-professoras e à professora-aluna, maior autonomia para concretizar as ações que estão na base da formação de professores para a educação infantil bilíngue deste estudo e a participação mais central destas, e mais periférica da professora-formadora tomam corpo a partir do mês de maio. Não só o número de *emails* trocados entre as alunas-professoras se intensifica (vide quadro 13), conforme mencionado anteriormente, mas os planejamentos de aulas saem das mãos da professora-formadora. A ação de anotar as discussões para posterior elaboração do planejamento de aula fica, pela primeira vez, sob responsabilidade de Viviane em decisão tomada durante a sessão de planejamento de 7/5 (anexo 6). Viviane envia o *email* para o GGEIB em 8/5 para compartilhar o planejamento.

Excerto: 9

Fonte: 8/5/08 – Email do Planejamento da 6ª aula por Viviane

Assunto: planejamento da aula 13 elaborado na sessão de planejamento do dia 7/5/08

Linha	
1.	De: Viviane
2.	Enviada em: quinta-feira, 8 de maio de 2008 01:01
3.	Para: Norma W Sanchez
4.	Assunto: Re: planejamento da aula 13
5.	Oi meninas!! Segue o anexo, meu primeiro planejamento (nosso rs)!!, por favor vejam
6.	se eu abordei tudo o que discutimos , estarei na PUC desde cedo na defesa da (nome)
7.	(Nome).
8.	Bjs
9.	Vivi

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Como se pode observar na comunicação acima, Viviane reconhece que o planejamento foi construído no e pelo grupo, mas enfatiza sua participação ao sinalizar que é seu primeiro planejamento: “*Segue o anexo, meu primeiro planejamento (nosso rs)!!*” (Excerto 9, linha 5) e perguntar se ela incluiu tudo o que foi discutido pelo grupo: “*vejam se eu abordei tudo o que discutimos*” (Excerto 9, linhas 5 e 6).

No excerto 10, abaixo, pode-se notar outras marcas importantes de mudanças nos papéis interacionais na sala de aula, quando Norma menciona: “*até um tempo atrás, basicamente a aula estava comigo..., né. Eu estava como A professora e elas estavam como professoras assistentes, né.*” (turno 54, linhas 5 e 6). O que está dito implicitamente é que a mediação é central na aprendizagem, uma vez que os indivíduos não têm acesso direto ao conhecimento, ou seja, que esse acesso é mediado pelo outro. Dessa forma, entende-se que o conhecimento é co-produzido nas relações historicamente situadas e informadas sócio-culturalmente. Os participantes co-produziram o conhecimento mediado pela professora-formadora, levando em consideração as histórias, o lugar social e a cultura de cada um que, juntos, constituíram uma identidade de grupo.

Excerto: 10

Fonte: 7/5/08 – Sessão de Planejamento de aula (interação face a face)

Assunto: Sessão de planejamento da aula 13

Turno	
50.	Norma: E aí a gente envia pra todas e todas comentam o planejamento. Que foi que aconteceu nessa última vez. Então assim, ah aí veio assim, tinha aqui no planejamento...((pega a folha de planejamento)). Esse ainda é o antigo hein. (05:26) Esse daqui é (...)
51.	Viviane: Será que eu imprimi errado?
52.	Norma: Imprimiu. Porque nós corrigimos ..., não é? Então aqui, por exemplo, quando eu mandei a primeira vez a gente tinha ISSO como objetivo. Aí veio a contribuição do GRUPO que lendo o planejamento viu que tinha OUTROS objetivos que não estavam elencados aqui no AIM.
53.	Viviane: Esse é o primeiro.
54.	1. Norma: Esse é o primeiro planejamento. No ... Sabe porque eu
	2. precisava do outro... porque ... Ah, não... Esse tem. A gente reviu. A
	3. gente nesse planejamento tem a divisão de trabalho, né? Quer dizer,
	4. o que cada uma vai fazer na sala de aula. Então assim, até um
	5. tempo atrás, basicamente a aula estava comigo..., né. Eu estava
	6. como A professora e elas estavam como professoras assistentes,
	7. né. A partir de agora não. Tá. ...ahm. Cada um vai assumir um
	8. momento da aula. Então vai ter um momento em que a
	9. responsabilidade por aquela atividade vai ser da EDNA, outro da
	10. VIVI, outro da Janira e outro seu, né. Então a gente já está

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	11.	diviDINDO os momentos da aula, começamos ONtem... Tá:: E
	12.	essa divisão tem que aparecer aqui. Então, por exemplo, se a gente
	13.	ficar na dúvida quem vai fazer. Vocês vão adiantando os
	14.	planejamentos , se tiver essa idéia, essa idéia, depois a gente pode
	15.	mexer sempre em quem vai se responsabilizar pelo quê. Até que cada
	16.	vez () prá fazer.() é . Mas assim, vamos todas contribuir como a
	17.	gente fez, mandar sugestões, mandar ok ou está faltando isso. Acho,
	18.	por exemplo, que tem muitas atividades aqui. Aí eu falei também
	19.	acho que tem muitas atividades, mas uma delas vai ficar como uma
	20.	carta na manga, né. Se alguma outra não der certo a gente tem essa
	21.	pra fazer. Então fica às vezes muitas atividades mas a gente sabe que
	22.	não vai dar conta de fazer tudo.
55.		Viviane: Isso é importante.

Pode-se inferir na leitura do trecho citado acima que, ao pontuar **“A partir de agora não. Tá. ...ahm. Cada um vai assumir um momento da aula”** (excerto 10, turno 54, linhas 7 e 8), Norma entende que os participantes se familiarizaram com os objetos de suas comunidades e podem, então, assumir novas posições, funções e papéis, resultado do entrelaçamento de práticas sociais e práticas individuais que possibilitaram o desenvolvimento de novas formas de participação (cf. Hanks, 1991). Considerando que a aprendizagem ocorre em um processo de participação social (Lave & Wenger 1991: 37), a divisão de trabalho (Marx e Engels, 1845-46/2006) torna-se central, por determinar as relações dos indivíduos entre si no que se refere ao material, instrumento e produto do trabalho: **“Cada um vai assumir um momento da aula. Então vai ter um momento em que a responsabilidade por aquela atividade vai ser da EDNA, outro da VIVI, outro da Janira”** (excerto 10, turno 54, linhas 7 a 10).

3.3. Teoria e prática produzindo conhecimentos

O terceiro momento mostra a produção de conhecimento que, a partir do início de maio fica mais evidente. Tanto durante as trocas por *email* como nas outras ações, as participantes engajam-se na negociação de sentidos e compartilhamento de significados sobre planejamentos, procedimentos de aula, processos crítico-reflexivos, atividade social e educação bilíngue entre outros temas. A produção de conhecimento torna-se mais efetiva uma vez que as alunas-professoras assumem o centro das atividades, o que possibilita a externalização dos conhecimentos internalizados.

Para John-Steiner (2000), a externalização é a base para as transformações criativas que modificam as ações dos participantes de uma atividade, que, por sua vez, expandem o conhecimento. À medida que conhecimentos vão sendo externalizados, surgem novas

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

oportunidades de negociar os sentidos produzidos, de forma a alcançar significados para serem compartilhados. Isso mostra que as participantes estão em uma atividade produzindo significados compartilhados (Vygotsky, 1934/2001) que, posteriormente, farão parte dos sentidos que alguns dos envolvidos levarão para compartilhar com outros sujeitos ou com as próprias parceiras do GGEIB em outros momentos e em outras atividades. Dessa forma, novos significados são criativamente produzidos, mantendo traços dos significados compartilhados na cadeia de atividades. Portanto, ao externalizar o conhecimento e passar a ter um papel central nas atividades de formação, as alunas-professoras têm a possibilidade ressignificar, reconstruir e agir criativamente com relação às práticas envolvidas na formação.

Observem-se as declarações de Edna no próximo excerto:

Excerto: 11

Fonte: *Email* de 21/5/08

Assunto: Comentário sobre o desenvolvimento de todos

Linha	
23.	De: Edna
24.	Sent: Wednesday, May 21, 2008 12:37 AM
25.	Gostei desta nova opção de planejamento, acho que ele reflete tudo que estamos
26.	discutindo há um tempo sobre o que fazer no lugar da história (Goldilocks), já, que
26.	concordamos ter trabalhado bastante esta história com as crianças. E quando na
27.	reunião de planejamento discutimos a atividade que poderia ficar no lugar da historia
28.	até planejarmos o trabalho com uma nova história, assim, como foi com a Goldilocks
29.	no início do ano, achei uma boa idéia pq mesmo sem a história que as crianças já
30.	conhecem bastante estamos explorando atividades relacionadas também a história.
31.	E em relação às atividades de modo geral <u>foram mantidas e "resgatadas" atividades</u>
32.	<u>trabalhadas anteriormente nas aulas e acrescentadas atividades novas</u> relacionadas a
33.	tudo que ao longo deste semestre estamos trabalhando. Gostei do planejamento por
34.	haver uma ligação entre atividades novas e atividades já trabalhadas. Vejo, também,
35.	que a maneira de escrevermos o planejamento apresenta algumas modificações como,
36.	por exemplo, nos procedimentos. As atividades que já conhecemos, não vi da nossa
37.	parte a necessidade de colocar os procedimentos bem especificados como antes, já,
38.	para a realização das novas atividades os procedimentos estão bem descritos. Por fim,
39.	vejo que estamos modificando algumas atividades que já trabalhamos e
40.	discutimos e junto a elas acrescentado novas o que acho muito bom porque
41.	estamos levando em conta nossa experiência com as crianças entre outras coisas.
42.	bjos,
43.	Edna
44.	De: Edna

Edna evidencia que houve ação criativa quando o GGEIB recriou o planejamento (“*Gostei desta nova opção de planejamento, acho que ele reflete tudo que estamos*”

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

discutindo há um tempo sobre” – excerto 11, linhas 25 e 26). Essa ação criativa ocorreu a partir do momento em que se apropriaram do conhecimento em relação ao ensino-aprendizagem em inglês para crianças, fato revelado em *“As atividades que já conhecemos, não vi da nossa parte a necessidade de colocar os procedimentos bem especificados como antes”* (excerto 11, linhas 37 e 38) e *“estamos modificando algumas atividades que já trabalhamos e discutimos e junto a elas acrescentado novas”* (excerto 11, linhas 40 e 41). Edna atribui o conhecimento produzido à vivência em relação ao ensino-aprendizagem na língua inglesa com crianças *“o que acho muito bom porque estamos levando em conta nossa experiência com as crianças entre outras coisas”* (excerto 11, linhas 41 e 42). Mostra, ainda nesse excerto, que ela, Viviane, e Janira também construíram conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, ao escrever com propriedade, que *“foram mantidas e “resgatadas” atividades trabalhadas anteriormente nas aulas e acrescentadas atividades novas”* (excerto 11, linhas 32 e 33), revelando sua apropriação de que, com crianças, é importante retomar atividades ao mesmo tempo em que novas são realizadas.

Em resposta ao *email* da Edna, Viviane concorda com relação ao desenvolvimento e transformação pessoal que ocorreu como resultado do processo de formação no GGEIB:

Excerto: 12

Fonte: *Email* de 21/5/08

Assunto: Comentário sobre o desenvolvimento de todos

Linha	
1.	From: Viviane
2.	Enviada em: Wednesday, May 21, 2008 12:37 AM
3.	Oi Edna e meninas!
4.	Edna, concordo com vc que os planejamentos (hoje) mostram o quanto temos mais
5.	claro os objetivos dentro do projeto e nossos papéis e postura dentro dele. Como a
6.	Norma nos falou, o professor planeja as suas aulas e com sua experiência vai
7.	fazendo novos links e (re)construindo muitas coisas, com o tempo ao discutir o
8.	planejamento, como estamos fazendo, conseguiremos elaborar muito mais aulas.
9.	PS: Norma, qual arquivo eu modifico, vc pode me reenviar?
10.	Edna, como estão as suas modificações no doc em anexo?
11.	respondam a todos para que a Larissa participe!!
12.	Bjs

Pode-se verificar que Viviane traz a voz da professora-formadora (*“Como a Norma nos falou...”* – excerto 12, linhas 4 e 5) como argumento de autoridade, para sustentar a confirmação do seu posicionamento, alinhado com o de Edna: *“concordo com vc que os*

planejamentos (hoje) mostram o quanto temos mais claro os objetivos dentro do projeto e nossos papéis e postura dentro dele” (excerto 12, linhas 3 e 4) e Observo, ainda, que Viviane se apropriou de conhecimentos importantes que fundamentam as ações de professores e que percebe as muitas possibilidades criativas a partir desse conhecimento produzido colaborativamente, criticamente e criativamente: *“o professor planeja as suas aulas e com sua experiência vai fazendo novos links e (re)construindo muitas coisas, com o tempo ao discutir o planejamento, como estamos fazendo, conseguiremos elaborar muito mais aulas”* (excerto 12, linhas 5 a 7).

Ao trabalhar com as questões teóricas, como, por exemplo, as ações crítico-reflexivas de descrever, Norma busca ressaltar como as teorias embasam as ações. Um exemplo disso é quando, ao discutir o descrever na sessão de estudo do dia 9/4/08 (excerto 13), Norma parte do descrever de uma aula para dar suporte ao aspecto de que o tempo transcorrido entre a aula e o momento em que as ações de descrever ocorrem é importante para a qualidade da descrição.

Excerto: 13

Fonte: em 9/4/08 – turnos 23 a 30 da sessão de estudo do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue no LAEL (arquivo digital GG_090408_Arquivo_01) (interação face a face)

Assunto: aproximação entre teoria e prática

Turno	
23.	Norma : ~ O primeiro momento é do puppet com as crianças e com relação ao nome, mas foi feita pergunta e resposta, question and answer. E depois? Nós estamos reconstruindo a aula.
24.	Viviane: Aí foi a caixinha de surpresa, né, com os nomes.
25.	Edna: Aí aí a gente trabalhou com o helper.
26.	Viviane: Não, o helper foi depois.
27.	Norma: é então então o ((interrupção))
28.	Edna: Foi antes, porque ele que ia ajudar a trazer.
29.	Norma: Então vamos voltar, na realidade a caixa surpresa veio antes do fluffy, porque o fluffy saiu da caixa surpresa.
30.	Edna: é verdade

O *descrever* é importante para conscientizar os participantes de suas ações. O descrever possibilita ir para o *informar*, que significa refletir sobre que teorias embasam determinada ação desenvolvida na aula, por exemplo. Como vemos no excerto 13, a professora-formadora enfatiza a ação de descrever a aula: *“Nós estamos reconstruindo a aula”* (turno 23) logo após situar a ação inicial da aula em questão: *“O primeiro momento é do puppet com as crianças”* (turno 23). As dúvidas com relação à sequência das atividades

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

desenvolvidas surgem nos momentos iniciais da descrição (excerto 13, turnos 25 a 28) e a professora-formadora intervém para esclarecer a ordem sequencial (turno 29). As evidências de que as alunas-professoras têm dificuldade em lembrar e descrever a aula estão indicadas quando Viviane discorda de forma direta e abrupta, sem uso de modalização ou minimizadores (“**Não, o helper foi depois**” – excerto 13, turno 26), ao que Edna retruca, mantendo sua opinião discordante de Viviane (“**Foi antes**” – excerto 13, turno 28) e enunciando um argumento (“**porque ele que ia ajudar a trazer**” – excerto 13, turno 28). Essa tensão que se cria entre Viviane e Edna, devido a compreensões diferentes das ações ocorridas na aula, promove base fértil para que novos conhecimentos, idéias e ações sejam produzidos de forma criativa, crítica, reflexiva e colaborativa.

Na mesma sessão de estudo, um pouco mais adiante, Norma se refere à relação dialética de teoria e prática:

Excerto: 14

Fonte: em 9/4/08 – turnos 178 a 180 da sessão de estudo do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue no LAEL (arquivo digital GG_090408_Arquivo_01)

Turno	Linha	
180.	1.	Norma: ~ Teria que fazer em sala de aula, também tem que fazer
	2.	relato, porque você depois também vai ter que escrever relatório
	3.	sobre cada aluno. Não tem como o professor entrar numa sala de aula
	4.	e terminar o período de aula sem escrever sobre a criança. A gente
	5.	escreve quais são os objetivos, quais atividades foram planejadas e
	6.	desenvolvidas no período, como a criança passou por essas
	7.	atividades, o que ela conquistou, o que ela ainda tem a conquistar. ~.
	8.	Agora, como o nosso objetivo é pesquisa então nós temos a obrigação
	9.	de fazer isso com muito, muito, muito mais detalhes. Muito mais
	10.	detalhes. Porque são dados de pesquisa. Não dá pra deixar passar um
	11.	dado que depois vai comprometer o seu resultado. Quando você for
	12.	apresentar isso pra outros pesquisadores em congresso, tudo, você ter
	13.	um dado que pode ser questionado porque ou não foi bem relatado,
	14.	bem escrito ou não foi bem coletado. Então assim, como
	15.	pesquisadoras isso é muito, muito mais importante, sentar e escrever,
	16.	refletir sobre a aula. E tentar fazer esse paralelo entre a nossa
	17.	prática e a teoria. Então o quê que daqui que a gente fez, que a gente
	18.	teorizou. Então, esse paralelo é importante a gente estar fazendo
	19.	também. Esse olhar de pesquisadora é isso. Então, por isso que eu
	20.	falo que esses relatos são super importantes, esse descrever. né.
	21.	Como descrever. E por isso aquele texto maravilhoso da
	22.	Fernanda que ensina a gente a fazer uma boa descrição e não
	23.	falar simplesmente das nossas impressões. Que é o que a maioria
	24.	faz, eu fazia também, mas que não é um descrever para a pesquisa.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Norma não só busca aproximar a teoria da prática, ao dizer que é importante fazer **“esse paralelo entre a nossa prática e a teoria”** (excerto 14, turno 180, linhas 16 e 17), como explicita como tal relação dialética tem a ver com o significado de “pesquisador” que deseja compartilhar (**“Esse olhar de pesquisadora é isso”** - excerto 14, turno 180, linhas 19). Para sustentar seu raciocínio, remete ao livro escrito pela Profa. Dra. Fernanda Liberali sobre formação de professores e que trata das quatro ações reflexivas de Smyth (1992): **“aquele texto maravilhoso da Fernanda que ensina a gente a fazer uma boa descrição”** (excerto 14, turno 180, linhas 21 e 22). Norma buscou ressignificar e reconstruir com as alunas-professoras o significado da ação do *‘descrever’* visto que esse era um aspecto da formação no qual as alunas-professoras estavam encontrando dificuldade. Por meio das ações propostas por Smyth (1992), ocorre o desenvolvimento do processo reflexivo que visa à emancipação do sujeito. Nesse sentido, Norma procura formas de elucidação das ações e discursos de modo a conhecer o significado e os motivos que as levam a essas ações e discursos, para que todas possam reconstruir e transformar suas ações, seus discursos, suas histórias, suas identidades. O conflito vivido com relação ao *descrever* cria uma zona de desenvolvimento proximal porque emerge da dificuldade e faz com que quem vivencia o conflito precise se reorganizar para superá-lo e emancipar-se. Norma procura, também, relacionar o *descrever* à prática institucional de avaliação, momento em que o professor, ao final de um período, relata **“como a criança passou por essas atividades, o que ela conquistou, o que ela ainda tem a conquistar”** (excerto 14, linhas 4 a 7).

Trago, aqui, um único excerto do mês de junho, para mostrar a produção de novos significados pelas participantes do GGEIB, que ressignificaram ações e discursos e produziram conhecimentos sobre vários aspectos abordados na Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue. O excerto 15 mostra que os conflitos podem permanecer por muito tempo sem que os envolvidos encontrem maneiras de superá-los e, também, que os parceiros só chegam a emancipar-se se houver colaboração. Observe-se que o processo de colaboração crítico-reflexivo envolveu agir na zona de desenvolvimento proximal do outro.

Excerto: 15

Fonte: Email de 2/6/08

Assunto: Ressignificação a ação de descrever

Linha	
13.	From: Edna
14.	To: Janira ; Viviane. ; Edna ; Larissa ; Liberali ; Shimoura ; Norma
15.	Sent: Monday, June 02, 2008 5:09 PM

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

16.	Subject: Edna- Descrever
17.	Oi, Pessoal!!!!!!!!!!!!!!!
18.	Como combinado, há muito tempo eu sei! Estou enviando alguns descreveres.
19.	Confesso que antes não senti necessidade de escrever os descreveres, mas depois do
20.	combinado que tivemos da Vivi fazer as terça e eu as quintas, já que não estamos
21.	fazendo os descreveres, claro que em especialmente eu. Resolvi fazê-los e ao fazê-los
22.	percebi que a necessidade de escrevê-los , pois por meio deles vejo mais minha
23.	prática e a interação com as meninas, e com isso a possibilidade de mudanças,
24.	também. Norma mesmo você falando que deveríamos fazer os descreveres eu sabia
25.	que era mais pra mim, agora com esta vivência e com seus "chamados" percebi a
26.	importância de fazer os descreveres. Os descreveres hoje tem outra importância
27.	pra mim e que é muito mais de fazer por fazer, vi a necessidade deles na prática de
28.	uma pesquisadora. Fico muito feliz em participar de um grupo colaborativo!!!!!!!!!!!!
29.	Obrigada pela paciência e por "esperar"!!!!!!!!!!!!
30.	Super bjos,
31.	Edna C.

Para reconstruir o significado das ações reflexivas, aqui exemplificadas pela descrição (Smyth, 1992), todas agiram nas zonas proximais das outras: **“depois do combinado que tivemos da Vivi”** (excerto 15, linhas 19 e 20), **“Norma mesmo você falando...”** (excerto 15, linha 24). Edna explicita que vivenciou o conflito e precisou se reorganizar para superá-lo, para emancipar-se, como mostra ao dizer **“Os descreveres hoje tem outra importância pra mim”**. O papel do grupo é reconhecido e validado por Edna: **“Fico muito feliz em participar de um grupo colaborativo”**. No excerto 15, Edna constrói seu discurso dirigindo-se coletivamente ao grupo e às coordenadoras do AB: EB mostrando informalidade: **“Oi, Pessoal!!!!!!!!!!!!!!!”**. Inicia seu *email* fazendo uma confissão e explicando o motivo de ter deixado de atender a uma solicitação do GGEIB: **“Como combinado, há muito tempo eu sei! Estou enviando alguns descreveres”** (excerto 15, linha 18) e **“Confesso que antes não senti necessidade de escrever os descreveres”** (excerto 15, linha 19). Ela evidencia que a última intervenção de Viviane a mobilizou para a concretização da ação: **“Resolvi fazê-los”** (excerto 15, linha 21) e, mais uma vez, confessa que foi ao realizar a ação **“com esta vivência”** (excerto 15, linha 25), que tomou consciência de sua importância: **“percebi a importância de fazer os descreveres”** (excerto 15, linhas 25 e 26) para a Formação: **“por meio deles vejo mais minha prática e a interação com as meninas, e com isso a possibilidade de mudanças”** (excerto 15, linhas 22 e 23). Essas conclusões de Edna são fundamentais e marcam um salto desenvolvimental.

No excerto 16 trato da Atividade Social com o intuito de mostrar os significados e sentidos trazidos sobre o conceito.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Excerto: 16

Fonte: turnos 87 a 97 da Sessão de Estudo do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue no LAEL (arquivo digital GG_090408_Arquivo_01) (interação face a face)

Assunto: trata da atividade social no brincar – ressignificação do conhecimento e agir cidadão

Turno	
87.	Viviane: Eu não lembro.
88.	Norma: (...) vocês sabem, mas não estão sabendo falar.
89.	Edna: Nessa parte a gente trabalhou o... Esqueci o nome... social.
90.	Norma: Atividade social.
91.	Edna: Atividade social. Então, como quando os personagens levantaram, aí eles levantaram, lavaram o rosto.
92.	Norma: Você está fazendo uma descrição, então você falou bem: foi uma atividade social.
93.	Edna: Isso.
94.	Norma: Como que a gente fez a atividade social? ... ((Norma faz uma pausa aguardando uma resposta)) Brincando, né. Então, depois da história foi o brincar, o brincar fazendo atividade social. Entendeu?
95.	Edna: Ah, Entendi.
96.	Norma: Então a gente brincou. Aí se você fala a gente brincou, aí você agora começa a contar tudo isso ela entende que tudo isso é uma brincadeira, que está no imaginário, está no pretend play. Então agora fica claro, o que foi agora? Foi o brincar, atividade social. Aí sim, do que eles brincaram? Qual foi a brincadeira? Dentro da brincadeira que está agora, a gente brincou e na brincadeira tinha várias atividades sociais.
97.	Edna: Na brincadeira nós fizemos atividades sociais que nas reuniões anteriores nós tínhamos escolhido, que era lavar o rosto, escovar os dentes, comer, tomar o café, o breakfast, e depois escovar os dentes de novo.

Independentemente do fato de Edna e Viviane não nomearem o conceito **“Esqueci o nome... social”** (excerto 16, Viviane turno 87 e Edna turno 89) sem a intervenção de Norma, que é quem aponta **“Atividade social”** (excerto 16, turno 90), o significado compartilhado do conceito foi apropriado pelas alunas-professoras. Isso é evidenciado quando Edna fala do **“lavar o rosto, escovar os dentes, comer, tomar o café, o breakfast, e depois escovar os dentes de novo”** (excerto 16, turno 97). Edna mostra que produziu conhecimento sobre a ação de planejar e sobre o conceito de atividade social, ao falar **“nós fizemos atividades sociais que nas reuniões anteriores nós tínhamos escolhido”** (excerto 16, turno 97) e ao mencionar que realizaram em aula uma ação que foi planejada. Como parte das ações da Formação no GGEIB, foi apropriado por Edna o conceito de que atividade social se refere a ações que o ser humano realiza em situações sociais vivenciadas em contextos diversos (**“lavar o rosto, escovar os dentes, comer, tomar o café, o breakfast, e depois escovar os dentes de novo”** – excerto 16, turno 97), e o de que o trabalho com atividades sociais em língua inglesa na sala de aula leva os indivíduos a agir no mundo de forma mais consciente.

Norma procura encorajar a participação das alunas-professoras, ao afirmar que elas têm o conhecimento do conceito, apesar de não estarem conseguindo se lembrar do nome do

conceito: *“você sabem, mas não estão sabendo falar”* (excerto 16, turno 88). Ao perceber que Edna demonstrava conhecimento *“Nessa parte a gente trabalhou o... Esqueci o nome... social”* (excerto 16, turno 89), Norma intervém provendo o nome *“Atividade social”* (excerto 16, turno 90), para que Edna possa expandir seu conhecimento sobre o conceito *“como quando os personagens levantaram, aí eles levantaram, lavaram o rosto”* (excerto 16, turno 91), uma vez que o conflito sobre o nome se resolvera.

Norma valida positivamente a contribuição de Edna *“Você está fazendo uma descrição, então você falou bem: foi uma atividade social.”* (excerto 16, turno 92). Em seguida, para expandir o conhecimento das alunas-professoras, Norma faz uso de perguntas como *“Como que a gente fez a atividade social?”* (excerto 16, turno 94), *“do que eles brincaram? Qual foi a brincadeira?”* (excerto 16, turno 96). As perguntas são importantes porque elas expandem o conhecimento ao criar um conflito e desestabilizar os participantes que iniciam um processo de busca e descoberta, correndo riscos ao aventurar-se a responder as questões que se colocam. Dessa forma permitem-se produzir conhecimentos e tornarem-se mais emancipados (Miascovsky, 2009 com base em Lucioli, 2003).

Edna amplia o conhecimento a partir das perguntas formuladas. Ela descreve as atividades sociais e aponta o fato de que essas atividades são resultados de um planejamento prévio, trazendo outro dado relacionado à intencionalidade das ações descritas. O brincar realizado teve objetivos estabelecidos em um planejamento, havia intenção nas ações e discursos ocorridos durante a atividade social. A intencionalidade pressupõe uma mobilização interior, que é a ação mental orientada para a ação concreta, implicando a noção de propósito consciente, daquilo que se pretende fazer mediante ações planejadas, com objetivos definidos (Miascovsky, 2008).

O Excerto 17 trata da perspectiva de educação bilíngue compartilhada pelo GGEIB e das expectativas de aprendizagens por área do saber que a professora-formadora quer discutir. Considerando os eixos de aprendizagem propostos pelo documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Norma questiona as alunas-professoras sobre quais eixos foram abordados no planejamento e realizados nas aulas.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Excerto: 17

Fonte: turnos 161 a 176 da Sessão de Estudo do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue no LAEL (arquivo digital GG_090408_Arquivo_01) (interação face a face)

Assunto: Perspectiva Bilíngue

Turno	
161.	Norma: É. Então seria interessante ler as expectativas de aprendizagem, fazer uma busca no Google. Pode entrar no educasampa ou secretaria da educação de São Paulo e vocês encontram lá “expectativas de aprendizagem de inglês”. Não tem de educação infantil, mas tem “expectativas de aprendizagem de inglês”. É legal ver o que eles colocam a partir da série que tem, tem um documento bem legal feito pela Alzira e pela Fernanda que está no (site...) e tem muita atividade social lá. E o que é que fala de expectativas de aprendizagem para educação infantil. Quais foram os eixos que a gente trabalhou? Se a gente pensar em eixos nessa aula, a gente trabalhou com eixo de linguagem?
162.	Edna: Sim
163.	Norma: A gente trabalhou com eixo de matemática?
164.	Edna: Sim.
165.	Norma: Trabalhamos com eixo de artes?
166.	Edna: Sim. Não.
167.	Viviane: Sim, trabalhamos.
168.	Edna: Porque a gente trabalhou com o imaginário e também trabalhou com essa parte aqui.
169.	Norma: Mas não eles fazendo.
170.	Viviane: Mas quando o M fez (?)
171.	Norma: É. Mas eu não acho que a gente entrou em eixo de artes. Porque entrar em eixo de artes seria você estar propondo uma atividade pra eles estarem produzindo ((inaudível))... (35:00)
172.	Edna: Pra eles colocarem a mão na massa.
173.	Norma: Eu não digo que aquele momento que eles coloriram, (...) assim, não entrou no eixo de artes. A gente pode pensar numa atividade agora que entre no eixo de arte. Passou pelo eixo de movimento?
174.	Edna: Sim.
175.	Norma: Passou Sim, nessa hora do brincar. Eu falei quantas? Falei matemática... Conhecimentos de mundo? Passou em conhecimentos de mundo?
176.	Edna: Sim.

Observa-se que Norma menciona todos os eixos previstos para a Educação Infantil, como por exemplo: **“Quais foram os eixos que a gente trabalhou? Se a gente pensar em eixos nessa aula, a gente trabalhou com eixo de linguagem?”** (excerto 17, turno 161), **“A gente trabalhou com eixo de matemática?”** (excerto 17, turno 163), **“Trabalhamos com eixo de artes?”** (turno 165), **“Passou pelo eixo de movimento?”** (excerto 17, turno 173). A pergunta não propõe, nesse momento uma expansão de conhecimento sobre cada eixo ou área do saber, mas propicia à professora-formadora investigar as primeiras concepções que as alunas-professoras têm sobre esses conceitos. Essas perguntas mostram que há dúvidas quanto a alguns eixos trabalhados. Edna hesita ao decidir se houve trabalho com o eixo de artes **“Sim. Não”** (excerto 17, turno 166) e Viviane é de opinião que o eixo de artes foi trabalhado **“Sim,**

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

trabalhamos” (turno 167). A discussão sobre se houve ou não trabalho em artes segue do turno 165 ao 173, quando Norma explica que não houve proposta de trabalho com o objetivo de desenvolver conhecimento artístico. Para haver trabalho no eixo são necessários objetivos que desenvolvam conhecimentos teóricos ou práticos no eixo. Dessa forma, para haver trabalho em artes seria necessário propor uma atividade que objetivasse o aprendizado de um tópico relacionado a artes. Por exemplo, as crianças poderiam ter observado trabalhos de natureza morta feitos por diversos pintores, com o objetivo de conhecer e/ou manipular determinados tipos de materiais para que, ao final, pudessem apresentar um produto criativo, suas próprias interpretações e releituras dos pintores de natureza morta feito com esses materiais. Apesar de parte do turno 171 estar inaudível, algumas anotações de campo indicaram que Norma usou de exemplos para explicar o que seria um trabalho no eixo de artes: **“entrar em eixo de artes seria você estar propondo uma atividade pra eles estarem produzindo ((inaudível))”** (excerto 17, turno 171).

A perspectiva bilíngue do Aprender Brincando: Educação Bilíngue fica evidenciada nos planejamentos que prevêem os eixos propostos pelo RCNEI juntamente com os critérios norteadores do projeto Aprender Brincando e nos relatos em que as participantes descrevem que todas as aulas estavam ocorrendo com 100% de uso da língua inglesa (conforme excerto 18, logo abaixo).

Excerto: 18

Fonte: Descrição da aula 2 realizada em 13/03/08 realizada por Viviane e Norma

Assunto: uso da língua inglesa

Linha	
1.	13/03/2008 lesson 2
2.	Descrever Norma – O inglês está sendo falado 100% do tempo, por todas nós. Não
3.	estamos vendo necessidade de usar o português. Até a professora está conseguindo
4.	nos entender e atender quando precisamos dela durante a aula. (~)
5.	Descrever Viviane
6.	Até agora, nas aulas nós falamos em inglês com as crianças , eles se comportavam,
7.	prestavam atenção e nós os recompensávamos com atividades bem preparadas e
8.	novas, no sentido de diferentes (~)

Essa concepção de Educação Infantil Bilíngue, cujos significados foram produzidos e compartilhados ao longo do processo de Formação no GGEIB, foi importante para que as alunas-professoras pudessem ver suas possibilidades de conhecimento sobre ensino-aprendizagem em línguas ampliadas e para que pudessem se constituir como professoras bilíngues. A relação como mediadora de toda a interação e ferramenta de instrução, ou seja,

língua como objeto e instrumento foi uma importante produção de conhecimento. A asserção por parte de Norma e Viviane em seus descreveres de que a língua inglesa foi utilizada durante todo o tempo e de que não houve necessidade do uso da língua portuguesa contribui para validar a ação de se utilizar o inglês na construção do conhecimento realizada pelo grupo GGEIB. O ensino-aprendizagem do inglês em perspectiva bilíngue, que abrange as diversas áreas do conhecimento, tem como objetivo possibilitar a formação de uma identidade bilíngue, de forma que os alunos que vivenciam este contexto possam ser capazes de pensar e agir no mundo por meio das duas línguas (Baker, 1993/2001).

3.4. Resultados após a análise e discussão das perguntas de pesquisa à luz das teorias escolhidas

Nesta seção pretendo refletir sobre os resultados obtidos com base nos dados dos primeiros meses de implementação do Aprender Brincando: Educação Bilíngue e que foram analisados e interpretados neste estudo. Nas seções anteriores procurei analisar e interpretar excertos que pudessem elucidar minhas três perguntas de pesquisa que visaram à produção de conhecimentos referentes à Educação Infantil Bilíngue. Optei por selecionar excertos das ações que viabilizaram, aos membros do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue, entrar na Atividade de Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue, por entender que o início da Atividade traria dados importantes com relação ao conhecimento de cada integrante e às formas de participação marcadas por elementos relacionais e interacionais advindos do *status*, papel e função assumidos por cada uma na Atividade. Retomo aqui as três perguntas que me levaram a essa investigação:

- 1) Como as discussões nos encontros de formação e nas trocas por *email* contribuíram para o compartilhamento de significados e a produção de novos sentidos para a Educação Infantil Bilíngue pelo Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue?**

Parte das ações de formação do GGEIB ocorreram nas formas: presencial, que foram os encontros de formação para sessões de estudo e planejamento de aulas; e eletrônica, por meio de *emails* trocados entre as participantes. As trocas discursivas oportunizadas tanto nas interações face a face como nas interações por *emails* foram importantes instrumentos de negociação de sentidos e de produção de significados que foram compartilhados no e pelo GGEIB.

Os encontros e as trocas por *emails* constituíram-se como espaços em que cada participante pôde expressar-se, opinar, discordar, sugerir, colocar dúvidas, questionar e contribuir com seu conhecimento. Esses momentos propiciaram situações de conflitos e tensões essenciais para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos envolvidos. Por meio das tensões e conflitos, os indivíduos têm a oportunidade de ir além de suas possibilidades, uma vez que cada um atua na zona de desenvolvimento proximal do outro, expandindo não só o sujeito, mas a própria atividade. O conflito torna possível aos sujeitos arriscarem-se, aventurarem-se e ousarem na busca de novos significados para serem compartilhados. Isto pôde ser observado, por exemplo, diante do conflito inicial de Edna quanto à possibilidade de se ensinar utilizando-se apenas a língua inglesa. Esse sentido construído de que não era possível usar o inglês durante toda a aula pôde ser transformado ao longo do processo de formação por meio das várias ações, reflexões e novas ações, que culminaram na constatação de que é, sim, possível utilizar o idioma inglês cem por cento da aula, mediante a concretização dessa ação nas dezoito aulas dadas.

Os conhecimentos produzidos na interação com os outros e com o meio levaram as participantes a deixarem de ser para tornarem-se indivíduos diferentes daqueles que eram ao entrarem para a atividade e, dessa forma, puderam criar novas identidades que podem ser negociadas e modificadas em um *continuum*. Portanto, as discussões contribuíram para o compartilhamento de significados e a produção de novos sentidos para a Educação Infantil Bilíngue pelo Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue, por se caracterizarem como espaços de negociação, colaboração, reflexão, criticidade e criatividade.

2) Como os participantes do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue foram assumindo diferentes papéis ao longo do processo de sua formação na atividade de planejar, executar e refletir sobre suas práticas pedagógicas?

A Atividade de Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue situou-se em um paradigma sócio-histórico-cultural cujo pressuposto é o de considerar as histórias pessoais, o lugar social e a cultura de seus sujeitos. Esses aspectos sócio-histórico-culturais são constituintes da subjetividade dos sujeitos e emergem nas interações por meio dos instrumentos linguísticos e extralinguísticos.

Ao entrar para a atividade, as participantes não possuíam conhecimento sobre a atividade e as ações que a realizariam. Esse conhecimento foi co-produzido a partir de sentidos co-negociados em um processo colaborativo e de co-autoria. Na medida em que novos conhecimentos foram produzidos e apropriados, as identidades projetadas foram se

modificando, ou seja, os novos conhecimentos trouxeram implicações importantes para a co-negociação e co-construção das identidades que se formavam e projetavam no GGEIB. Esses conhecimentos afetaram os papéis interacionais, as posições e as relações durante o decorrer do processo de desenvolvimento e formação. Inicialmente, as alunas-professoras devido à falta de vivência, experiência e conhecimento com relação ao contexto educacional infantil bilíngue, mantiveram um papel periférico legítimo. Isto quer dizer que em sala de aula, participaram como professoras assistentes, não estando ainda responsáveis pela condução da aula ou de partes da aula. Por exemplo, elas não tinham conhecimento sobre como elaborar um planejamento de aula.

Ao longo do processo de formação, elas construíram o conhecimento de que um planejamento deve conter objetivos, procedimentos, material, tempo de aula, organização dos agrupamentos de alunos para as atividades e desenvolvimento da aula. À medida que se apropriaram dos conhecimentos, puderam assumir novos papéis e novas formas de participação, que foram propiciadas pela experiência, vivência de práticas, oportunidades de estudo e discussões em que todas puderam confrontar seus sentidos sobre as várias questões da formação e, conjuntamente e ativamente, compartilhar significados e produzir conhecimentos. Ao compartilharem a responsabilidade por todas as ações na formação, as participantes do GGEIB tornaram-se responsáveis pelo seu próprio aprendizado, pelo aprendizado das outras e dos alunos. Ao longo do processo os conhecimentos produzidos promoveram maior autonomia e segurança.

No início da formação, a participação central de Norma é concretizada por suas ações em decidir e definir as ações do grupo. Contudo, Norma, a todo momento, abre possibilidades de engajamento das participantes em formação quando as implica na responsabilização por suas ações e pelas ações do grupo, criando oportunidades para que elas participem ativamente, desde a contribuição de idéias, até a concretização da ação de ensinar. Norma busca implicar as alunas-professoras e a professora-aluna nas atividades e procura criar espaços colaborativos e de produção de conhecimentos. A colaboração implica em uma co-autoria e co-produção do conhecimento (Magalhães, 1992/2007), o que ocorre na interação dos participantes com os outros e com o meio. Em uma das situações, Norma busca envolver Viviane e Edna nas ações de fazer o plano bimestral, de levantar e discutir aspectos das várias ações que envolvem a formação, de organizar conjuntamente o planejamento geral e específico do pedagógico, de elaborar materiais, de fazer atas das reuniões e dar início às ações de descrever (Smyth, 1992). A convocação para a participação é importante porque sem ela não há produção de conhecimento e transformação de papéis e das realidades.

A divisão de trabalho proposta por Norma, para que cada participante em formação fosse responsável pela condução da atividade, valida-as como professoras. Nesse momento, Norma é ainda um modelo a ser seguido, uma vez que as professoras imitam seus gestos e sua entonação, imitação esta realizada também pelos alunos. De acordo com Vygotsky, a imitação é uma forma de internalizar o conhecimento que está sendo produzido, ou seja, é o movimento do plano interpessoal para o intrapessoal. A centralidade das ações das participantes em formação ocorre quando há a apropriação das práticas e dos significados compartilhados na Comunidade de Prática sobre ser professor de educação infantil bilíngue. Como afirmei anteriormente, os significados compartilhados geram novos sentidos individuais, que por sua vez, serão novamente negociados na Comunidade, de forma a expandir e transformar o ciclo de conhecimento.

Essas mudanças refletem, também, o fato de que as identidades são continuamente negociadas na interação ao longo da formação e se constroem na alteridade, de forma dialógica e dialética. A participação mais central das alunas-professoras e mais periférica da professora-formadora, que tomaram corpo a partir do mês de maio, têm como base as histórias, o lugar social e a cultura de cada uma, que, juntas, constituíram uma nova identidade de grupo e de professores de Educação Infantil Bilíngue.

Acredito que à medida que as participantes se familiarizaram com as ações para concretizar o objeto da atividade e que puderam assumir novas posições, funções e papéis, resultado do entrelaçamento de práticas sociais e práticas individuais, foi possível o desenvolvimento de novas formas de participação.

3) Houve espaço para a produção de conhecimento de forma colaborativa entre os participantes do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue?

Ao observar os dados, percebo que desde o início da formação as participantes buscaram produzir conhecimento de forma colaborativa, gerada nas, das e pelas tensões das interações. Houve espaço para que todas pudessem trazer seus sentidos e significados sobre os vários temas discutidos e abordados na formação. A colaboração está diretamente relacionada à idéia de se criarem conflitos cognitivos socialmente situados (Liberali, 2007b.). As participantes puderam produzir conhecimento e expandir suas possibilidades criativamente, pois a colaboração possibilitou, a cada uma, superar-se e transcender. A diversidade de sentidos trazidos para o GGEIB foi elemento de complementaridade que potencializou o conhecimento de cada uma, ao mesmo tempo em que contribuiu para produção de significados criativos, visando à concretização da totalidade da atividade. O espaço para a produção de

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

conhecimento de forma colaborativa é observado ao longo da Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue nos movimentos do centro para a periferia e da periferia para o centro, movimentos esses que todas as participantes realizaram. Na Cadeia Criativa, as várias instâncias existentes se entrelaçam na produção do conhecimento, criando zonas de desenvolvimento proximais para que cada um possa ir além de suas possibilidades, ou seja, deslocar-se do presente para a possibilidade futura, deixar de ser para tornar-se (Holzman, 2002; Newman e Holzman, 1993/2002).

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MEU PERCURSO

Nesta seção do trabalho, teço minhas reflexões sobre o caminho percorrido nesses dois anos de mestrado e sobre como esse percurso impactou-me como pesquisadora e possibilitou transformações. Discorro sobre meu percurso profissional, a necessidade de buscar maior embasamento teórico para compreender o meu papel como professora de língua inglesa, a experiência vivida como integrante do Grupo de Pesquisa LACE e as possibilidades de continuar atuando como pesquisadora, dando continuidade à proposta de formação de professores e de ensino-aprendizagem para a educação bilíngue.

Meu ingresso no Programa de Pós-Graduação e Estudos da Linguagem fez parte de um processo de busca de caminhos para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. O meu percurso como professora de língua inglesa de educação infantil foi muito mais uma oportunidade do acaso com que me deparei do que um plano de carreira idealizado. Iniciei minha carreira profissional como tradutora e intérprete e professora de instituto de idiomas e, ainda com pouca experiência, tive um convite para fundar uma escola de idiomas, a Bridge. De 1986 a 2002 me dediquei à escola e em nenhum momento senti necessidade de desenvolvimento profissional. Foi a partir da vivência e experiência como professora de inglês na educação infantil de um colégio de São Paulo, iniciada em 2002, que comecei a questionar a minha prática e meus conhecimentos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas para crianças.

Os conflitos com relação à qualidade do trabalho que realizava e do que poderia ser realizado se tivesse maior embasamento teórico foram tomando uma dimensão tão grande que não era mais possível permanecer onde estava. Precisava mobilizar-me, deslocar-me, arriscar e perder alguns medos e receios com relação ao quanto tudo o que não sabia poderia me angustiar e até me paralisar.

Pensei inicialmente em uma pós-graduação em Educação, mas assim que conheci o Programa de Pós-Graduação e Estudos da Linguagem, em especial o grupo LACE, liderado por Fernanda Coelho Liberali e Maria Cecília Camargo Magalhães, tive certeza de que havia encontrado o caminho. Viver os dois anos de mestrado como integrante do grupo LACE foi um privilégio e fez com que eu começasse a compreender as várias dimensões do ser humano e de suas ações que de forma indelével afeta e modifica o seu mundo e a todos. Quando olho para a Norma de então, percebo que sou outra: ainda não me dou conta do quanto mudei e me transformei, mas tenho consciência de que estou continuamente deixando de ser para tornar-me.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

O que posso dizer dessa experiência é que vivi esses dois anos de mestrado com muita intensidade e disponibilidade. Desde os primeiros meses participei de eventos acadêmicos nacionais e internacionais: primeiro com apresentações de pôsteres e fazendo parte da monitoria; depois realizando comunicações, oficinas e fazendo parte da comissão organizadora; tive convites para fazer palestra, ministrar aulas em cursos da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão. Essas ações além das aulas, seminários de pesquisa e de orientação, leituras, discussões nos grupos-classe tiveram grande implicância na minha formação, desenvolvimento e transformação. Mas muito mais do que tudo isso, o que me afetou e afeta profundamente foi poder realizar este estudo, que propiciou: (1) uma formação para professores em uma perspectiva de educação bilíngue; e (2) o acesso de crianças de instituição pública ao ensino-aprendizagem em língua inglesa.

Entendo que um importante diferencial neste estudo foi o fato de estar em um paradigma de pesquisa crítica de colaboração, em que o pesquisador pode intervir nos contextos de sua pesquisa no sentido de buscar e procurar compreender as forças ideológicas, históricas, sociais, culturais e políticas dessas realidades. As intervenções nos contextos pretendem instaurar tensões e conflitos para gerar reflexões, confrontos e reconstruções, que visam ao desenvolvimento e à emancipação.

A orientação de Fernanda (Coelho Liberali) foi fundamental nesse processo colaborativo-crítico-criativo de produção de conhecimentos, de constituição de mim e de projeção de uma nova identidade. Relutei para sair do papel de professora, afinal a zona de desenvolvimento real em um espaço isento de conflitos e tensões é uma zona de segurança e conforto. Sair dessa zona de desenvolvimento real demanda esforços físicos, mentais, intelectuais, emocionais que muitas vezes não estamos dispostos a despender. Por outro lado, acredito que não há como entrar em contato com os outros e não permitir que atuem em nossas zonas de desenvolvimento proximal e que nós atuemos em suas zonas de desenvolvimento proximal também. Somos seres históricos, sociais e culturais, infinitamente incompletos, com uma infinita possibilidade de transformação e desenvolvimento.

Acredito que este estudo, que inaugurou uma formação para professores para a educação infantil em perspectiva de educação bilíngue e se expande em 2009 para atender, além de crianças da educação infantil, jovens de 11 a 29 anos, pode envolver, ainda, um maior número de pesquisadores, seniores e juniores, além de pessoas externas às universidades e escolas, ampliando as possibilidades de transformação social e educacional. Digo isso por ter percebido o quanto conhecer as propostas deste estudo tocou as pessoas que assistiram às suas várias apresentações, a ponto de levar algumas delas a mobilizar ações visando a contribuir de alguma maneira com o projeto.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Assim como nas Cadeias Criativas em que os conhecimentos se expandem e são transformados ao serem levados a outros contextos, este estudo e o conhecimento nele e por ele produzido se expandem e se transformam ao serem levados para outros contextos. O Aprender Brincando: Educação Bilíngue emancipou-se e passa, em 2009, a ser denominado Educação Bilíngue: Aprender Brincando.

Acredito que o Aprender Brincando: Educação Bilíngue, fundado com esta pesquisa, tem grande potencial de transformação de realidades e, por isso, eu termino o mestrado, mas permanecerei continuamente buscando possibilidades de tornar a Educação Bilíngue em língua inglesa e língua internacional acessível a um número cada vez maior de crianças. Ao mesmo tempo, continuarei a buscar formas de aprofundar meus conhecimentos em relação à formação de professores para a educação bilíngue em línguas internacionais.

Infinita incompletude

Eu busco saber quem sou,
Quais são as minhas qualidades,
Os meus pontos fortes,
As minhas limitações,
Os meus desafios
Neste momento da minha história.
Procuro compreender e saber
Sempre
Porque a busca não finda
No momento seguinte deixo de ser para tornar-me,
Tocada por você
E por todos os outros que entram na minha vida
De alguma forma
E cujas vozes me constituem.
Da mesma forma,
Não deixo de afetar você
E todos os outros que entram na minha vida
E de alguma forma
Também os constituo,
Minhas vozes entrelaçam-se com as suas
E com a de muitos outros.
Infinitamente, continuamente.
Quantos atritos e tensões há nesses encontros,
Nesses contatos que estabelecemos uns com os outros.
Atritos e tensões que nos transformam
E possibilitam a cada um de nós
Em um continuum
Deixar de sermos para tornarmos.

(Wolffowitz-Sanchez, 2009)

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

ALMEIDA, M. M. *O Inglês Na Escola de 1o. Grau da Rede Pública Um Passo em Direção a um Ensino Igualitário*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada. Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas, Pontes, 2005.

AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

APEOESP. Planejamento *Caderno de formação n. 10*. 2001. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/148_dez01/html/planejamento.doc>. Acesso em: 18 de junho de 2007.

ARANTES, K. G. A formação do professor de línguas: de que esse processo não pode prescindir? In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (CLAFPL), 2006, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006, p. 194-195.

BAFFI-BONVINO, M. A. *Avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira: foco na produção oral*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de São Paulo UNESP, São José do Rio Preto, 2007.

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

BAKER, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3.ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. (Bilingual Education and Bilingualism).

BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec Annablum, 2002.

BANFI, C.; RETTAROLI, R. Assessing (or) Testing in the Bilingual Classroom. In: 3ª CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESCOLAS BILÍNGUES, São Paulo, 2009.

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal – um curso de letras em estudo*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP. Campinas, SP, 2001.

BEARDSMORE, H. B. *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters, 1982.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

BISSACO, C. M. *A constituição do professor em formação: um trabalho colaborativo*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

BLEY-VROMAN, R. What is the logical problem of foreign language learning? In: GASS, S. M.; SCHACHTER, J. (eds.) *Linguistic Perspectives on Second language Acquisition*. UK: Cambridge University Press, 1989, p. 41-68.

BLOOMFIELD, L. (1935). Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science* 2. p. 499-517. Reprinted in Hockett, 1970, pp. 307-321.

BRANSCOMBE, N. A.; TAYLOR, J. B. It would be as good as Snow White: play and prosody. In: ROSKOS, K. A.; CHRISTIE, J. F. (eds.). *Play and Literacy in Early Childhood Research from Multiple Perspectives*. USA: Routledge, 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61*. Brasília, DF, 1961.

_____. *Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71*. Brasília, DF, 1971.

_____. *Resolução 58/76*. In: *História do ensino de línguas no Brasil* - Universidade de Brasília. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1976. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/>>. Acesso em: 18 jun 2008.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado. 1988. Disponível em: <<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/>>. Acesso em: 18 jun 2007.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases - Lei Nº 9.394*. Dispõe sobre diretrizes nacionais para os Cursos de Letras. Brasília, DF. 1996a. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br>>. Acesso em: 18 de junho de 2007.

_____. *Resolução CEB nº 3 Parecer CEB 14/99*. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: Ministério da Educação. 1996b.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental. 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jun 2007.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 03/1999*, de 18 de outubro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

_____. *Lei n. 10.436*. de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS Brasília, DF: Presidência da República. 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em janeiro de 2009.

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 01/2002*, de 18 de fevereiro de 2003. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP, 2002b.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

_____. Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Presidência da República. Brasília, DF. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em agosto 2008.

BRISK, M. E.; HARRINGTON, M. *Literacy and bilingualism: A handbook for ALL teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness: some universals in language use*. 2 ed. Cambridge : Cambridge U. Press, 1987.

CARMO, E. O. Contos de fada: aprendendo a ensinar em inglês e a contar histórias com o Grupo Gestor. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 17º InPLA, 2009, São Paulo, PUC-SP.

CALDIN, C. F. *A poética da voz e da letra na literatura infantil: (leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2001.

CASTRO, S. T. R. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

CELANI, M. A. A. Uma política lingüística para ensino de língua estrangeira no Brasil: isso existe? In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 17º InPLA, 2009, São Paulo, PUC-SP.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Reflective sessions: a tool for teacher development. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências*. 2002. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

CONSOLO, D. A.; IBRAHIM, M. B. P.; SILVA, V. L. T. Uma experiência em formação de professores de línguas com base em pesquisas integradas. *Letras & Letras*, Uberlândia, MG, n. 24 (1), 2008, p. 127-140.

CONTEXTO POLÍTICO. *História de Línguas no Brasil - Projeto do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília*. 2008. Disponível em <<http://contextopolitico.blogspot.com/2008/11/histria-o-ensino-de-Ingua-estrangeira.html>> Acesso em novembro de 2008.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, H. B. A. Competências orais e escritas em línguas estrangeiras na PUC/SP: novos percursos e práticas pedagógicas na formação do futuro professor. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

COX, M.; ASSIS-PETERSON, A. *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

CUMMINS, J. *Language power and pedagogy bilingual children in the crossfire*. United Kingdom: Multilingual Matters, 2000.

DAMIANOVIC, M. C. Aprender inglês para não perder o bonde da história. *Soletras. Revista do Departamento de Letras da UERJ*. n. 12, p. 20-31, 2006. Disponível em <www.filologia.org.br/soletras/menu.2006> Acesso em junho de 2007.

DAVID, A. M. F. *As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngüe*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAVIES, C. Extensive reading: an expensive extravagance? In: ELLIS, G; MORROW, K. *ELT Journal Year of the Young Learner Special Collection*, 1995. Disponível em: <http://www2.britishcouncil.org/elt_journal.pdf>. Acesso em 7 de dezembro de 2007.

DE JONG, J.; KORTHAGEN, F.; WUBBELS, T. H. Learning from practice in teacher education. *Teachers and Teaching* 4(1), p. 47-64, 1998. <Disponível em: <http://www.elsevier.nl/locate/tate/>>. Acesso em dezembro 2008.

DELIBO, J. A. *Formação e prática do professor de inglês: repensando o espaço da língua materna*. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional. (Atualidades pedagógicas) vol. 21, 1979. 416p.

DIEBOLD, A. R. Incipient bilingualism. In: HYMES, D. (ed.). *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row, 1964, p. 495-511.

DUFF, P; UCHIDA, Y. The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly* 31, p. 451-486, 1997.

EINSTEIN, A. (1932). *Defining success Youth*. <Disponível em <http://www.repeatafterus.com/title.php?i=3303>>. Acesso em junho de 2009.

ELLIS, R. *Second language acquisition in context*. Prentice-Hall, 1987.

_____. The Study of Second Language Acquisition. *Oxford Applied Linguistics*. USA: Oxford University Press, 1994.

ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy.

_____. Communication, discourse and activity. *The Communication Review* vol. 3(1-2). India: OPA (Overseas Publishers Association) N.V., 1999.

FABRÍCIO, B. F. (2006). Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

FALCOMER, K. A. S. *Perfis de competências de professores de língua estrangeira (inglês) em serviço e sua permeabilidade a mudanças*. 2009. Dissertação – (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2009.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

FISHMAN, J. A. *Bilingual education: an international sociological perspective*. Rowley, MA: Newbury House, 1976.

FISHMAN, J.; LOVAS, J. Bilingual education in socio-linguistic perspective. *TESOL Quarterly*, 4, 1970, p. 215-222.

FREEMAN, R. *Bilingual Education and Social Change*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

FREIRE, (1970). *Pedagogia do oprimido*. 46.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRENCH, L. G. Crescimento de escolas bilíngües no Brasil. 3ª CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESCOLAS BILÍNGUES. São Paulo, maio de 2009. (Entrevista pessoal).

FUJI, S. *Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GHOSN, I. K. Four good reasons to use literature in the primary school. *English Language Teaching Journal*, 56, 2002, p. 172-179. Disponível em <www.jalt-publications.org/tlt/articles/2003/03/ghosn>. Acesso em 7 de dezembro de 2007.

GIL, G; GIMENEZ, T. What is the role of English in Brazil?. In: GIL, G; GIMENEZ, T. *Educação de professores de línguas: o desafio do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

GIMENEZ, T. Prefácio. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades*. São Carlos: Ed. Claraluz, 2008.

_____. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: OLIVEIRA, S. E.; SANTOS, J. F. (Org.). *Mosaico de Linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 79-89.

GOFFMAN, E. Footing. In: GOFFMAN, E. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981, p.124-159.

GRADDOL, D. *English next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. United Kingdom: British Council, 2006. Disponível em <<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>>. Acesso em junho de 2007.

GROSJEAN, F. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

HAMAYAN, E. What Makes a Bilingual Program Effective?. In: 3ª CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESCOLAS BILÍNGUES, São Paulo, 2009.

HAMEL, R. E. Educação bilíngue na América Latina - línguas indígenas, línguas de imigrantes, línguas estrangeiras: Podemos compartilhar perspectivas e integrar uma política linguística comum. In: 3ª CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESCOLAS BILÍNGUES, São Paulo, 2009.

HAMERS, J; BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

HANKS, W. Foreword. In: LAVE, J.; WENGER, E. (eds.). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

HAWI, M. M. *Sentidos da atividade de ensino de professores universitários: contribuições da teoria da atividade*. 2005. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

HOLZMAN, L. Vygotsky's zone of proximal development: the human activity zone. ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Chicago, 2002. Disponível em <<http://www.loisholzman.net/vygotskyszone.htm>>. Acesso em julho de 2007.

IBRAHIM, M. B. P. *A Interação oral de uma professora não-nativa em aulas de língua estrangeira* (Inglês). 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, São José do Rio Preto, 2006.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.

KELLY, M.; GRENFELL, M.; ALLAN, R.; KRIZA, C.; MCEVOY, W. *European Profile for Language Teacher Education –A Frame of Reference Final Report*. (A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Southampton, School of Humanities, University of Southampton. 2004. Disponível em <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf>. Acesso em 19 de abril de 2009.

KEMMIS, S. Critical reflection. In: Wideen, M. F.; Andrews, I. (eds.). *Staff development for school improvement: a focus on the teacher*. New York, NY: The Elmer Press, 1987.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. A A linguística aplicada na era da globalização. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity*, San Diego, vol. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.

LAVE, J; WENGER, E. (eds.). *Situated Learning: Legitimate peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>> Acesso em agosto de 2007.

LEMOS, M. M. G. *Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2007.

LEONTIEV, A. N. (1977). *Activity and consciousness*. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em junho de 2008.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

_____. (1978). *Actividade, consciência e personalidade*. Tradução para o português: Maria Sílvia Cintra Martins. Disponível em <<http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/leontiev.pdf>>. Acesso em março de 2009.

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y. ; RAJAGOPALAN, K. (orgs). *Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

LIBERALI, F. C. Programa de Extensão Universitária Interinstitucional: Programa Ação Cidadã – Fase 2, 2008.

_____. (2007a). *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.

_____. Getting Ready to Conduct a Reflective Session with a Colleague. São Paulo, 2007b. (mimeo).

_____. (2006). *Cadeia criativa: a argumentação na produção de significados compartilhados*. (mimeo).

_____. As Linguagens das Reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, v. 8, 2004, p. 87-117.

LIBERALI, F. C.; WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. (2008). *Grupo Gestor*. (mimeo).8

LIBERALI, F. C.; MIASCOVSKY, H. W.; WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. A cadeia criativa na formação de professores para a educação bilíngue e suas possibilidades de transformação social. In: 3ª CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESCOLAS BILÍNGUES. São Paulo, 2009.

LINGUEVIS, A. M. (2007). *Educação infantil: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem de língua inglesa*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LOPES, J. C. B. *Leitura em inglês com surdos: possibilidades da atividade social*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LORENZONI, I. *Brasil: Projeto Escolas de Fronteira é ampliado*. In: Mercosur educativo. 2008. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=667&Itemid=28>. Acesso em: dezembro de 2008.

LUCIOLI, R. *As perguntas como mediadoras na construção de conhecimentos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MAGALHÃES, M. C. C. Negotiation in teacher education program: investigation of collaborative learning-teaching-meaning construction processes. FIRST ISCAR CONGRESS, 20-24 setembro, 2005. Sevilha, Espanha.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 59-87.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

_____. (1990) First Steps: Ethnographic Studies. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ed. Ductor, 2007, p. 23-40.

_____. (1992). A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ed. Ductor, 2007, p. 48-55.

_____. (1994). A etnografia colaborativa: pesquisa e formação profissional. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ed. Ductor, 2007, p. 56-63.

_____. (1996). A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ed. Ductor, 2007, p. 68-82.

_____. (1998a). Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ed. Ductor, 2007, p. 88-96.

_____. (1998b). Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ed. Ductor, 2007, p. 97-113.

MAGALHÃES, M. C. C; FIDALGO, S. S. Intervention research in school contexts for teacher continuing: critical research of collaboration. In: CONGRESSO DA FINLÂNDIA, 2006 (no prelo).

MARCELINO, M. *O parâmetro de composição e a aquisição / aprendizagem de L2*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2007.

MARCONDES, M. I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. *Revista de Educação AEC*, v. 26, n. 104, p. 35-44, 1997.

MARCUSHI, L. A. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas posições e funções. In: CASTILHO, A T. (org.) *Português falado culto no Brasil*. Campinas, SP: UNICAMP, 1989, p. 281-322.

MARX, K; ENGELS, F. (1845-46). Feuerbach. Oposição das concepções materialista e idealista. In: *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Editorial Avante, 2006. Disponível em. <Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>.> Acesso em: 07/07/2008

MATEUS, E. F. *Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores: ressignificando as fronteiras dos mundos da universidade*. 2005. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

MAYRINK, M. F. *Refletindo, interagindo, praticando... nas trilhas da construção do conhecimento sobre o ser professor*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

McGRATH, K.; TAYLOR, D.; KAMEN, R. Storytelling: Enhancing Language Acquisition in Young Children. *Education*, v.125, n.1, 2004, p. 3. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/>> . Acesso em 7 de dezembro de 2007.

McLAUGHLIN, M. *Conversation: How talk is organized*. Sage Series in Interpersonal Communication v.3. Beverly Hills: Sage, 1984.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 3, n. 5, agosto de 2005. <Disponível em: www.revel.inf.br>. Acesso em novembro de 2008.

MEJÍA, A-M. *Power, prestige and bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. United Kingdom: Multilingual Matters Ltd., 2002.

MENEZES, V. Apresentação. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E.A. (orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades*. Taubaté, SP: Ed. Claraluz, 2008 (texto da orelha do livro).

MIASCOVSKY, H. *A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngüe*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MIRANDA, A. V. *Ensino de inglês para crianças: a participação dos alunos e professora na construção do conhecimento*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. In: SIMPÓSIO INGLÊS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: AMPLIANDO OPORTUNIDADES SOCIAIS POR MEIO DA EDUCAÇÃO, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005.

MOROZ, M; GIANFALDONI, M. *O processo de pesquisa iniciação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

MOURA, D. *O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngüe*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NETTO, L. R. F. Gêneros textuais em sala de aula de língua estrangeira. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 17^o InPLA, 2009, São Paulo, PUC-SP.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. (1993). *Lev Vygotsky – cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NÓVOA, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVO MÉXICO Competencies For Licensure Competencies For Entry-Level Bilingual Education Teachers. Código Administrativo do Novo México, 2006. Título 6, cap. 64, p.10. Disponível em <www.nmcp.state.nm.us/NMAC/parts/title06/06.064.0010.htm>. Acesso em fevereiro de 2009.

ORTIZ, H. M. *Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PAULA, M. N. *Formação de professores na Universidade: um espaço em construção*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PIMENTA, S G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S; GHEDIN, E. (orgs) *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

PONZONI, R. M. A construção do professor-crítico-reflexivo de língua inglesa durante o curso de letras. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 17^º InPLA, 2009, São Paulo, PUC-SP.

RAJAGOPALAN, K. Os pré-requisitos de uma política linguística. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 17^º InPLA, 2009, São Paulo, PUC-SP.

RAMOS, R. C. G. (2007). Formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: Currículo do Sistema de Currículo Lattes. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/3834539527502693> >. Acesso em: maio, 2009.

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

RISÉRIO CORTEZ, A. P. B. *A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RIZZINI, I.; CASTRO, M.; SARTOR, C. (1999). *Pesquisando ...: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades*. Taubaté, SP: Ed. Claraluz, 2008.

ROJO, R. H. R. Letramentos: demandas contemporâneas e ensino de línguas. In: 3^ª CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESCOLAS BILÍNGUES. São Paulo, 2009.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

SANTOS, A. Os problemas da vida resolvem-se com um pensar transdisciplinar. *Rural Semanal*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2005.

SÃO PAULO (SP). (2009). *Ensino Bilíngue*. Discussões realizadas nos encontros do GEEB - Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SÃO PAULO (Município). *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME / DOT, 2007.

SCHÖN, D. A. (1998). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

SHIMOURA, A. da S. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. 2005. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, A. *Era uma vez... O Conto de Fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento*. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SILVA, J. B. T. *A Abordagem Transversal na Formação Crítica, Reflexiva e Humanista de Alunos de um Curso de Letras: Inglês*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SINCLAIR, H. (1991). *Symbolic play: Its importance for the teacher and the child*. Keynote address given for the College of Education at the University of Alabama, Birmingham. Disponível em: <books.google.com/books>. Acesso em novembro de 2007.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingualism or not: The education of minorities*. Tradução para o inglês: Lars Malmberg and David Crane. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, 1981.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, vol. 29, n.2, 1992, p.267-300.

SOARES, D. Q. A. G. E. *Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Inglês na UEG: Uma Proposta em Implementação*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, (2005).

SUDRÉ, E. C. *O ensino-aprendizagem de alunos Surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SZUNDY, P. T. C. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva*. 2005. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TABACHNICH, R; ZEICHNER, K. (eds.) *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London: The Falmer Press, 1991.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

THOME, A. C. *Aprendizagem do inglês por crianças pré-escolares*. 1993. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

TOOHEY, K. (2000). *Learning English at school: identity, social relations and classroom practice*. United Kingdom: Multilingual Matters.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Fluência no segundo idioma atrai estudantes para escolas bilíngües. Boletim digital, 2008. Disponível em: <http://www.metodista.br/sala-de-imprensa/clipping_digital/noticias/abril/dia-28-de-abril/fluencia-no-segundo-idioma-atrai-estudantes-para-escolas-bilingues/?searchterm=None>. Acesso em fevereiro de 2009.

URBANO, H. Usos da linguagem verbal. In: PRETTI, D. (org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas, 2006.

VIGOTSKI, L. S. (1934). *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1930). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (1930). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WEINREICH, U. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton, 1953.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, U.K./ New York, USA: Cambridge University Press, 1998.

WRIGHT, A. *Storytelling with children*. United Kingdom: Oxford University Press, 1995.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. *O Currículo de Inglês como Língua Estrangeira na Educação Infantil: uma análise dos documentos existentes como ponto de partida para a construção de um novo documento curricular*. Projeto de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

_____. *O Currículo de Inglês como Língua Estrangeira na Educação Infantil*. Projeto de Pesquisa para concorrer a Bolsa de Estudos do Programa de Pós-Graduação em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

XHAF AJ, D. C. P. Letramento e aprendizagem de uma língua estrangeira: ligando os pontos. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 17º InPLA, 2009, São Paulo, PUC-SP.

ZEIDENBERG, M.; SORIANO, K. *Family Literacy in the Multilingual Context*. In: 3ª CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESCOLAS BILÍNGUES, São Paulo, 2009.

ANEXOS

Anexo 1 – Documentos

Anexo 1.1. – Carta de autorização I aos pais

São Paulo, 10 de junho de 2008.

Srs. Pais

Eu, Norma Wolffowitz Sanchez, professora de língua inglesa da educação infantil, estou cursando o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O projeto de pesquisa de mestrado em curso tem grande importância para a formação de professores de idiomas pré-serviço para o trabalho em creches, CEIs e EMEIs, uma vez que a proposta de ensino-aprendizagem de idiomas está dentro de uma concepção de educação bilíngüe.

Para poder realizar esta pesquisa, gostaria de contar com a colaboração dos senhores pais no sentido de autorizar a gravação em vídeo e áudio das aulas da classe de seu filho(a).

As imagens, vozes e transcrição do material serão mantidas confidenciais e utilizadas unicamente para fins de pesquisa acadêmica, na qual este projeto de pesquisa se insere.

Os documentos em anexo são exigidos pelo Lael e pelo setor de pós-graduação da PUC-SP, que deverão receber uma cópia das autorizações. O documento “CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO” precisa da assinatura e do número do RG do responsável, bem como o nome de seu filho(a). O documento “DESCRIÇÃO DO PROJETO” contém um descritivo do meu projeto de estudo.

Desde já agradeço a colaboração de todos.

Norma Wolffowitz Sanchez

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Anexo 1.2. – Carta de autorização II aos pais

Prezados Pais,

Gostaria de comunicar-lhes que o grupo de alunos da Professora Fernanda do Centro Social Paroquial São Geraldo das Perdizes, do qual seu filho/sua filha faz parte, foi escolhido para participar de uma pesquisa que está sendo realizada de Março a Dezembro de 2008 dentro do horário normal das aulas.

Este estudo está sendo desenvolvido pela professora NORMA WOLFFOWITZ SANCHEZ, que é uma pesquisadora da Área de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC SP.

A pesquisa envolverá todo o grupo tendo como objetivo:

- 1) Analisar o ensino-aprendizagem em inglês a partir de histórias infantis com atividades desenvolvidas pela professora-pesquisadora e demais professoras em formação, participantes desta pesquisa.
- 2) Analisar o processo de formação das professoras tendo como foco o ensino-aprendizagem em inglês

Comunico que esta pesquisa está sendo realizada durante os 1º e 2º semestres letivos de 2008, sendo que todas as aulas do curso mencionado anteriormente serão filmadas e gravadas para análise posterior.

Para tanto, peço sua permissão:

- 1) Para que seu filho possa participar desta pesquisa;
- 2) Para que os dados coletados durante a pesquisa, possam ser usados para apresentações que venham ocorrer dentro da área de pesquisa acadêmica da qual esta professora faz parte. Estas apresentações terão como finalidade o estudo, a análise e verificações quanto ao andamento da pesquisa.
- 3) Todos os dados colhidos em sala de aula através desta pesquisa estarão à disposição.

Antecipadamente agradeço a sua atenção e colaboração para a realização desta pesquisa.

São Paulo, 10 de junho de 2008.

Norma Wolffowitz Sanchez
Professora – Pesquisadora

Centro Social Paroquial São Geraldo das Perdizes
Ciente:

Pais ou responsável: _____

Data: ____/____/2008

Anexo 1.3. – Descrição do projeto

“DESCRIÇÃO DO PROJETO”

Projeto de Pesquisa do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC-SP

Título da Pesquisa: “A Formação do Grupo Gestor no Projeto Aprender Brincando - Educação Bilíngüe” (título provisório)

Ano: 2008

Professora-Pesquisadora: Norma Wolffowitz Sanchez

Programa Ação Cidadã – Grupo LACE/LCM

O projeto Aprender Brincando – Educação Bilíngüe é uma pesquisa acadêmica de intervenção crítico-colaborativa realizada dentro do grupo LACE, fundado em 2004 por uma equipe de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo focalizam principalmente a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos. A pesquisa acadêmica é indissociável dos problemas da sociedade e a autonomia de todos os envolvidos nos contextos educacionais é o norte de todo trabalho de intervenção.

O projeto envolve o ensino-aprendizagem em língua inglesa em escolas e creches da rede pública e particular da Grande São Paulo, com vistas à formação de professores para educação básica, inclusive bilíngüe, e à construção da cidadania.

O programa apresentado ao Centro Social Paroquial São Geraldo das Perdizes visa ao ensino-aprendizagem na língua inglesa de crianças de 3 a 4 anos de idade. As aulas ministradas pela professora-pesquisadora e professores em formação que são alunos da graduação de Letras da PUC-SP e de outras instituições universitárias parceiras, acontecem duas (2) vezes por semana – terça-feira e quinta-feira – com duração de sessenta (60) minutos cada aula, durante um ano letivo, nos meses de março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro de 2008.

A coordenação geral do projeto é da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, membro de Departamento de Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Os participantes do sub- projeto Aprender Brincando-Educação Bilíngüe são:

1. Profa. Dra Alzira Shimoura, coordenadora geral do Projeto Aprender Brincando.
2. Profa. Dra Rosemary Hohlenwerger Schettini, coordenadora do segmento Aprender Brincando – Educação Bilíngüe.
3. Profa. Ms Ana Paula Barbosa Risério Cortez, membro do Departamento de Letras e Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes-VL, coordenadora do segmento Aprender Brincando – Educação Bilíngüe e Múltiplos Mundos na instituição.
4. Profa. Ms Mônica F. Lemos, membro do Departamento de Letras da FMC e coordenadora do segmento Aprender Brincando – Educação Bilíngüe e Múltiplos Mundos na instituição.
5. Norma Wolffowitz Sanchez, aluna do curso de Pós-Graduação em LAEL – PUC/SP, professora-formadora do Projeto Aprender Brincando - Educação Bilíngüe.
6. Cristiane Castelani Dellova, aluna do curso de Pós-Graduação em LAEL – PUC/SP, professora-formadora do Projeto Aprender Brincando - Educação Bilíngüe.
7. Alunos dos cursos de graduação e pós-graduação das instituições participantes.

Anexo 1.4. – Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SETOR DE PÓS-GRADUAÇÃO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: “A formação do Grupo Gestor no Projeto Aprender Brincando – Educação Bilíngüe” (título provisório)

Declaro que os objetivos e detalhes desse estudo me foram completamente explicados, conforme seu texto descritivo. Entendo que meu filho(a) não é obrigado(a) a participar do estudo e que posso descontinuar sua participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado. O nome do meu filho(a) não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos seus registros será garantida. Desse modo, concordo que meu filho(a) participe do estudo e coopere com o pesquisador.

Nome do pesquisado: (menor) _____

Nome do responsável: _____

RG (do responsável): _____

Assinatura: _____

Data: ___/___/ 2008

Testemunha: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Data: ___/___/ 2008

Pesquisadora: Norma Wolffowitz Sanchez

RG: 6.059.415-9

Assinatura: _____

Data: ___/___/ 2008

Anexo 1.5. – Objetivos Gerais e Específicos do Aprender Brincando: Educação Bilíngue

Documento parcial elaborado para o Termo de Cooperação entre Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Programa Ação Cidadã em 2008.

Segmento Aprender Brincando: Educação Bilíngüe

Ano: 2008

Objetivo Geral:

Desenvolver modos de compreender, planejar, realizar e avaliar as ações pedagógicas nas salas de aulas por meio do contar histórias infantis e o brincar em língua internacional.

Objetivos específicos:

- Desenvolver postura de colaboração e reflexão crítica para a formação de Grupos Gestores
- Desenvolvimento de unidades didáticas pautadas no Agir Cidadão, em histórias infantis e atividades sociais por meio do brincar
- Planejamento, execução e avaliação dos objetivos, conteúdos, e procedimentos metodológicos das aulas.

Conteúdos:

1º semestre: Livro “Goldilocks and the Three Bears”

Tópicos: Saudações e Apresentações. Higiene pessoal ao acordar e ao ir dormir. Bons hábitos ao fazer as refeições. Visita a amigos. Passeio ao zoológico - A vida dos ursos com foco em alimentação.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Anexo 1.6. – Critérios Norteadores das Aulas do Aprender Brincando: Educação Bilíngue

Critérios Norteadores do Aprender Brincando: Educação Bilíngue

Critério 1 (principal)	Agir Cidadão	Valores transversais e críticos.
Critério 2	Planejamento bimestral	Atenção ao número de aulas possíveis para realização do trabalho.
Critério 3	Faixa Etária	A faixa etária permite pensar como realizar o trabalho: escolha da história e atividade social.
Critério 4	Trabalho com as histórias infantis (narrativa) – o ponto de partida	Definição da história escolhida a partir dos valores em foco em cada Agir Cidadão. O trabalho com a brincadeira se organiza a partir da história escolhida. Além disso, também é trabalhada a organização básica da narrativa: conflito e solução.
Critério 5	Eixos: música; natureza e sociedade; artes visuais; linguagem oral e escrita; movimento; matemática.	As brincadeiras permitem a entrada nos eixos temáticos por meio dos quais as crianças atuam com conceitos cotidianos e científicos
Critério 6	Atividade social interdisciplinar	A atividade social conecta-se à vida real das crianças.

Fonte: Projeto de Extensão Universitária Programa Ação Cidadã 2008

Creche: Centro Social Paroquial São Geraldo das Perdizes
1º Semestre de 2008

Agir cidadão: Valores: RESPEITO, DIÁLOGO, AUTONOMIA

Faixa Etária: 3 anos

História: GOLDILOCKS AND THE THREE BEARS **Conflito:** Invasão à casa dos Ursos

Atividade social: FAZER A HIGIENE PESSOAL AO ACORDAR, PASSEAR À CASA DE OUTRAS PESSOAS, PARTICIPAR DE REFEIÇÕES

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Anexo 1.7. – Descrição das Visitas Iniciais à Creche São Geraldo

Visita em 13/02/2008 - CHECKLIST

EDUCAÇÃO BILÍNGUE CENTRO SOCIAL PAROQUIAL SÃO GERALDO DAS PERDIZES

- turma: 1 número de crianças: 21
 - idade das crianças: 3 anos
 - quem são as professoras da turma: (nome da professora)
 - onde serão as aulas: na classe ou nos outros espaços uma vez planejado com antecedência
 - que outros espaços têm e podem ser usados: todos, brinquedoteca, pátio, sala de vídeo, refeitório
 - que recursos a escola tem: vídeo: precisa ser programado, dvd, toca fita, computador: 2 – sala é muito pequena, internet: não, brinquedos, jogos, livros _____
 - podemos acompanhar as crianças com as professoras por algumas horas para conhecê-las : sim
 - quantas professoras têm na creche
 - quantas turmas têm a creche (idade)
 - qual a formação das professoras
- 55% das crianças moram longe
- a cada 15 dias posicionar diretora geral e Diretora Pedagógica sobre projeto: mostrar registros, fotos, filmes
 - Filmar, gravar, fotografar
 - Manter um caderno de registro geral e outro individual
 - Providenciar formulários para autorização da pesquisa**
 - Contar para as crianças sobre o nosso projeto e o que estamos fazendo e pretendendo, envolve-las nisso
 - Conversar com professores da creche sobre as crianças

Email De: Norma W Sanchez

Enviada em: quinta-feira, 14 de fevereiro de 2008 18:15

Para: Alzira; liberali; Cc: Edna; Viviane; Cristiane; Norma Sanchez

Assunto: descrever 1ª visita creche São Geraldo por Norma

CENTRO SOCIAL PAROQUIAL SÃO GERALDO DAS PERDIZES - Rua [nome] tel [nome] [site]

O folheto explica que o CENTRO SOCIAL PAROQUIAL SÃO GERALDO DAS PERDIZES tem como objetivo final contribuir para formar cidadãos. Atende crianças e jovens de 2 a 15 anos, presta assistência a famílias carentes da região. No mesmo prédio recebem crianças e jovens que vão para o Centro antes ou depois do período escolar regulamentar

A creche para crianças de 2 a 4 anos funciona das 7:30 às 17 horas.

1ª visita a creche: 13/2/2008 - 10 horas – reunião marcada com [diretora geral] e [diretora pedagógica] para definir horários e obter informações sobre crianças, professores e creche.

Ao chegar fui recebida por [diretora pedagógica], diretora pedagógica e logo [diretora geral], voluntária, pediu que entrasse na sala (que dá para a Rua [nome]) em que estava para me apresentar para [coordenadora1], coordenadora do núcleo de 6 a 15 (fez pedagogia na PUC) e [coordenadora2], coordenadora. Em seguida fomos até outra sala com um sofá e duas poltronas. Sentou-se [diretora pedagógica] à minha direita, [coordenadora1] na poltrona à minha frente e [coordenadora2] na poltrona à esquerda de [coordenadora1]. [coordenadora1] disse que mora no bairro e perguntou se eu também, perguntou se tinha filhos a idade e onde estudava, disse que tem dois meninos e que eles estudam no mesmo colégio do meu filho. Antes de entrar no assunto do projeto, [coordenadora1] começou perguntou se já tinham comentado comigo que há uma ONG que ensina inglês para as crianças maiores. Disse que [diretora geral] havia mencionado, mas que gostaria de saber mais sobre o que eles fazem. [diretora pedagógica] disse que eles ainda estão se organizando para iniciarem as aulas, mas que os parece que as aulas são bem diferentes, com atividades diferenciadas, e que os professores parecem que uma vez por mês vão até a sede da ONG para apresentar planejamento e relatórios sobre o andamento das aulas. A ONG é a [nome]. Essa ONG tem duas turmas (1 de básico e outra mais avançada) e já está na creche há três anos. Também comentou que [proprietária] do [instituto de

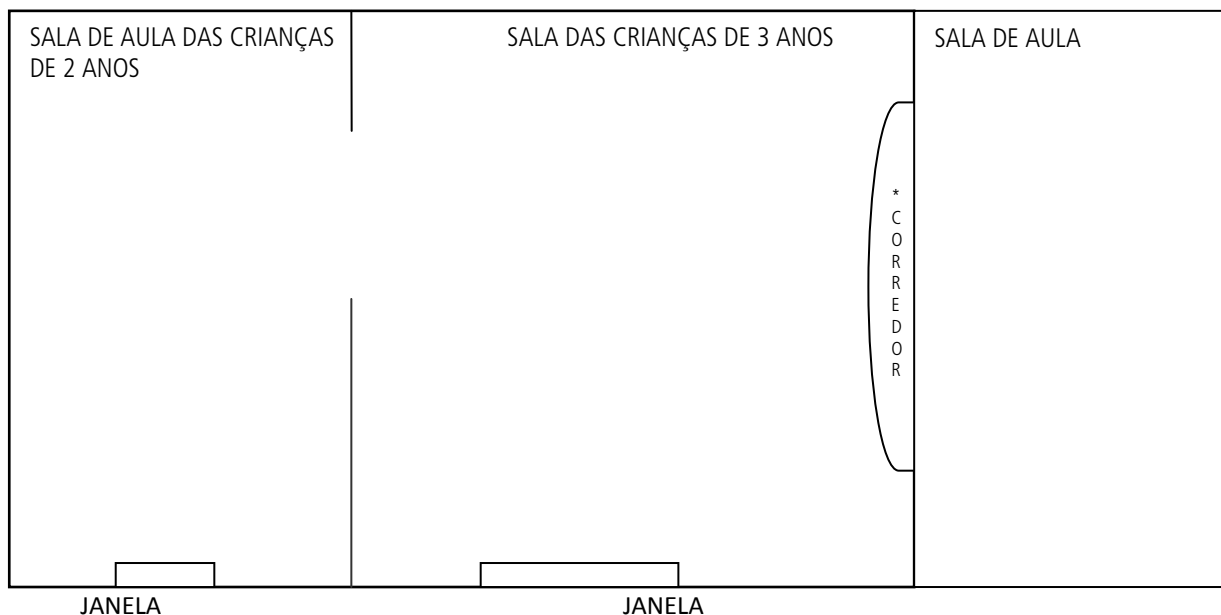
NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

idiomas] faz um trabalho voluntário de alfabetização. [coordenadora1] disse que irá me colocar em contato com eles. Ela também comentou que a creche toda está sabendo do projeto e que todos estão muito animados com esse projeto. Mais tarde, quando fizemos uma visita aos espaços da creche, [coordenadora1] me mostrou onde ficam alguns materiais (livros) de inglês que eles usam. Ofereceu-me para levar alguns livros e eu recusei por não achar conveniente levar o material que está na creche. Dei início às minhas perguntas e explicações, falando primeiro sobre minha experiência no ensino de inglês na Educação Infantil e comentei sobre minhas observações com relação à produção das crianças quando sabem que falo português que se acomodam e passam a usar muito português em sala e quando pensam que sou estrangeira e que não falo e entendo um pouco o português, criando uma necessidade real de comunicação no idioma por criar um contexto comunicativo onde a língua em comum entre professora e crianças passa a ser o inglês. Elas acharam isso muito interessante. Elas me perguntaram em qual escola trabalhava e quantos alunos tinha por sala. Ao responder que tinha no máximo 15 alunos elas logo sugeriram dividir a turma. Eu sugeri manter as 21 crianças. Expliquei que o projeto era de formação de professores para aulas em contextos como esse da creche com muitas crianças, e que a experiência também seria importante para mim, nesse sentido de trabalhar com um maior número de crianças. Dei início às minhas perguntas para saber de onde vem as crianças (pais que trabalham na região na maioria, alguns são moradores do bairro) quantas turmas (1), quantas crianças (21), quem são as professoras da turma ([nome]), que recursos a escola dispõe para essas aulas (vídeo, que precisa ser programado dia, dvd, toca fita, computador, cuja sala é bem e tem 2 computadores sem acesso a Internet, brinquedos, livros que ficam na própria sala e que espaços poderei usar (sala de aula, pátio, brinquedoteca, refeitório, sala de vídeo). Perguntei se a professora permaneceria em sala e elas disseram que sim e perguntaram se poderia haver um rodízio de professores, entre elas, porque todos querem ver o projeto acontecendo. Eu disse que sim e que se houvesse algum professor que soubesse inglês e quisesse ser formado que poderia participar do projeto, das aulas e dos planejamentos. Elas mesmas gostariam mas disse que no dia a dia da creche é complicado se comprometer. Ficou combinado então que haveria um rodízio de professores assistindo nossas aulas. Falei que no documento enviado com a proposta do projeto havia sugerido aulas duas vezes por semana de 1 hora cada, mas que isso poderia ser revisto para se adequar à creche. Elas disseram achar 1 hora muito tempo, sugeriram até 40 minutos por ser o tempo que nessa idade as crianças conseguem, de acordo com elas, conseguem participar da atividade com atenção sem se dispersar ou cansar. Disse que essas crianças ficam 8 horas lá. Comentei sobre as atividades que estaríamos propondo, dei exemplo da história falar de café da manhã e de nós então brincarmos de tomar café, de também fazer mingau com os ingredientes (frio mesmo) e que depois, se fosse possível a cozinha encaminharia o mingau quente e aí já estaríamos vendo diferentes temperatura da comida, falando de preferências de comida no café da manhã, da importância dos alimentos e de um comer algo no café da manhã (elas disseram que poderia usar a cozinha e o refeitório também); depois dessa explicação, elas disseram que, sendo desse jeito, se as crianças estivessem brincando que agüentariam ficar 1 hora comigo. Elas gostaram do exemplo de atividade que dei e de eu ter enfatizado que nosso objetivo não é ensinar a língua inglesa pela língua, mas ensinar a língua juntamente com valores de cidadania com atividades reais, que acontecem na vida delas (atividade social).

Na visita aos espaços, comentei que o filho da moça que trabalha na minha mãe frequenta a creche, disse quem seu nome e elas disseram que conhecem minha mãe que já foi lá algumas vezes pegar o menino e na festa de fim de ano. A visita aos espaços foi conduzida por [diretora pedagógica] e [coordenadora 1]. A Rua [nome] uma rua estreita e de uma quadra. Fica em frente a um grande banco [nome]. Há o portão de entrada das crianças que dá para um pátio em forma de L com chão e uma mureta, do lado esquerdo de quem entra, ao longo da área de entrada feitos de azulejo. Virando à direita no L, há uma mesa de ping pong. Havia adolescentes jogando, estavam juntos com uma professora, esses jovens pertencem ao Centro para Crianças e Adolescentes (até 2007 conhecido como CJ pelos frequentadores). Em volta dessa área do pátio há um refeitório, que pude ver pelo lado de fora, pois as crianças de 2 e 3 anos estavam comendo. Havia poucas crianças ao comentar isso [coordenadora 1] me explicou que elas estão iniciando as aulas e que muitas crianças ainda não vieram. Há duas salas de aula retangulares, em uma havia uma professora e uns cinco adolescentes e a outra sala estava vazia, nesta sala há uma televisão e um aparelho de vídeo, dispostos na parede da frente no alto, com cadeiras escolares encostadas nas paredes laterais e de fundo. À meio metro da parede esquerda a partir do portão de entrada há uma escada que dá para um corredor com uma entrada que leva à parte da sala onde fizemos a conversa inicial que tem um corredor que leva a outras duas salas sendo que uma dá

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

que dão para a Rua [nome], e outra entrada que leva a duas salas sendo que estão em um mesmo ambiente, separadas por um quarto de parede de cada lado.



*o corredor possui, de um lado, uma porta que dá acesso à brinquedoteca, e do outro lado, 2 banheiros infantis com uma pia

Ofereci o projeto de formação na PUC e elas ficaram interessadíssimas, mas as paradas delas acontecem na última sexta feira de cada mês. Combinei de ir com alguma coordenadora do projeto para que elas conheçam melhor o projeto e vejam uma forma de viabilizá-lo para as diretoras, coordenadoras e professoras da creche.

Norma

Email De: Norma W Sanchez
Enviada em: quinta-feira, 28 de fevereiro de 2008 23:29
Para: Fernanda; Alzira; Viviane; Edna; Cc: Norma Sanchez (E-mail)
Assunto: creche São Geraldo das Perdizes Visita 26.02.08

2ª Visita à creche São Geraldo dia 26/2

Cheguei as 14.30 e Edna já estava lá. [coordenadora1] nos acompanhou ate a classe. [Coordenadora2] e professora nos receberam, [Coordenadora2] muito calorosamente. Pensaram que nos assumiríamos a turma e eu expliquei que estávamos la para conhecer e observar as crianças e como interagem entre si e com a professora e como são as atividades na creche. [coordenadora2] foi conversar com a professora que veio conversar comigo e explicar que eles tinham acabado de acordar e que em geral fazem uma atividade de colorir que adoram ou brincam no pátio. Depois as 15.30 vão para o refeitório rezam, jantam e os pais vêm buscar.

Na sala que e dividida por meia parede duas turmas de 2,5 anos e 3 ocupam espaços determinados, sendo o espaço maior para os de 3 anos. A sala tem 5 mesas sendo 3 com r cadeiras e 2 dispostas encostadas em dois pilares cada uma com 3 cadeiras.

Em uma das 3 cadeiras estava [criança M] sozinho porque disseram que ele e agressivo, bate, mas que elas tem conversado com ele e ele esta mais afável. Quando estávamos indo embora, conversando com [Coordenadora1], ela falou que a mãe dele disse que a outra escola diagnosticou-o como hiperativo, mas que elas não estavam percebendo sinais de hiperatividade e sim de carência e agressividade. Contou que quando ele vê outra criança no colo da professora que ele vai em cima para bater. Durante a hora em que estivemos lá, [Coordenadora1] ficou sentada junto dele, falando a cor azul e pedindo

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

para ele nomear a cor, dizendo para desenha no papel e não na mesa. A professora distribuiu os papeis e colorir. Ficou um tempo em pé observando, depois saiu por alguns minutos, voltou, fez uma ou duas intervenções junto as crianças nas suas mesas quando percebia que algumas delas ficavam segurando o pote de giz de cera ou de lápis, ou para alar para pintar direito. Depois ficou sentada na cadeira, no momento em que eles estavam com livros. Duas meninas puxaram a cadeira delas para o lado da mesa da professora onde ela se sentava, não consegui ouvir o que falaram e quanto interagiram. Ao final a professora organizou-os em fila para descer. Não houve orientação da professora com relação à atividade de colorir e na hora dos livros ela não fez a leitura para o grupo e nem individualmente.

A primeira atividade de colorir. A professora colocou dois potes em cada mesa, e apenas um na do [criança M]. Um pote de lápis de cor e outro de giz de cera. Os potes são feitos com fundo de garrafa de água. O desenho da folha era de uma baleia na água e sob o sol.

As crianças coloriram livremente. Algumas rabiscam todo o papel, outras colorem dentro e fora e ainda outras colorem apenas dentro, com bom controle motor fino, sem ultrapassar as bordas do desenho. Conforme iam terminando, colocavam o desenho na mesa da professora e voltavam para suas cadeiras esperar os demais. Durante a atividade elas conversam entre elas, ocorreram alguns desentendimentos que foram tratados por meio de conversa, ou de pedido de desculpas. Durante essa atividade Edna e eu primeiro observamos e pouco a pouco começamos a interagir com as crianças. [crianças B e D] foram muito receptivos. A todo o momento procuravam nossa atenção, falando no desenho, nas cores, mostrando e apontando para nos olharmos. Cada uma de nos interagiu independentemente, só falando em inglês. A maior parte das crianças ficava nos olhando enquanto falávamos, não repetiam ou respondiam. Na mesa de [criança Br] eu apontei o desenho e falei *whale* e [criança Br] disse baleia. Repeti em inglês e ele em português, isso umas quatro vezes. Também falei meu nome e perguntei o deles, ninguém respondeu. Na mesa de [criança D, B] logo disse seu nome e eu o meu, e ai perguntei o nome de cada um na mesa. Todos me responderam.

Quando a maioria havia terminado o desenho, uma criança perguntou a professora se ele podia pegar um livro, ela concordou e ele foi ate o balcão onde havia duas pilhas de livros e começou a tirá-los do lugar para escolher. Outra criança percebeu e foi, depois outra depois um grupo de crianças ate que todos estavam com livros, nesse momento, [criança B] pediu para eu acompanhar sua leitura, ela falava em português cachorro e eu em inglês *dog*. Livro com a historia *Lady and the Tramp*. Terminamos e ela quis ler de novo. Depois ficou brincando de abrir a pagina e falar achou. Seguia-me fazendo isso. Fui circular em todas as mesas, outro [criança M] e sua mesa não me respondeu e nem conversou, apenas me olharam. Eles trocaram de livros mais de uma vez, na segunda troca [crianças D e B] sentaram-se na mesa que estava vazia e [criança D] disse para eu pegar um livro e sentar, e afastou a cadeira para mim. Sentei-me e cada um folheou seu livro, procurei não dar atenção para nenhum dos dois em particular. Faltando 5 minutos todos começaram a guardar os livros na bancada e pegar a mochila para fazer fila. Falamos *Bye, Bye* e eles desceram as escadas para o pátio e depois fizeram fila para entrar no refeitório.

Anexo 2 – Planejamento de Aulas

Lesson 1– 11/03/2008

Lesson Aim: _ Hello, My name is

1. To learn to say: HELLO
2. To learn to say: MY NAME'S
3. To learn to say: BYE BYE
4. To learn the shape: CIRCLE
5. To learn: BALL

Time: 60 minutes

Materials:

1. ball

Activity 1:

Teacher: Let's make a circle and sing:

teacher: <i>ring around the rosies</i>	<i>ring around the rosies</i>
<i>a pocket full of posies</i>	<i>a pocket full of posies</i>
<i>ashes, ashes</i>	<i>ashes, ashes</i>
<i>we go round and round</i>	<i>we all fall down</i>

Procedure 1:

1. Teacher starts singing
2. Teacher and children form a circle
3. Teacher and children go round clockwise
4. Teacher and children turn to go round counter-clockwise according to song
5. Repeat clockwise and counter-clockwise turns while kids are having fun
6. Teacher and children sit down according to song

Activity 2:

Teacher: Let's chant:

Teacher: *eenie minnie minie moe*
catch a tiger by its toe
if it roars let it go
eenie minnie minie moe
1, 2, 3, go

Procedure 2:

1. Teacher and children stand up and form a circle
2. Children show one of their fists to the center of circle
3. Teacher taps each fist while chant is sung
4. Teacher stops tapping when sung is over
5. Teacher asks this last child HELLO and child answers back HELLO and then put fist away.
6. Repeat until all children had a go

Activity 3:

Teacher: Let's sing:

Teacher: *hello, hello, hello*
what's your name?
hello, hello, hello (stop ball)
my name is
my name is ...
hello ..., hello ..., hello (pass on ball)

Procedure 3:

1. Teacher and children sit down in a circle
2. Teacher shows a ball and says: THIS IS A BALL, let's pass on the ball
3. Teacher starts song and passes on ball to first kid. First kid to next kid
4. Teacher say STOP BALL to teach part of song : MY NAME IS ... with the name of the kid who is holding the ball
5. Repeat until all students had a go

Activity 4:

Teacher: Let's salute:

Teacher: hello, my name is Norma

Kids: hello, Norma

Kid 1: hello, my name is xxx

Kids: hello, xxx

Kid 2 ... Kid 21

Procedure 4:

6. Teacher and children stand in a circle
7. Teacher makes a funny salute and says: HELLO, MY NAME'S NORMA. Others imitate salute and answer: HELLO, NORMA
8. First chosen kid does the same until all kids had a go

Activity 5:

Teacher: Let's sing

Teacher: (TO THE TUNE OF "HAPPY BIRTHDAY")

bye bye to you

bye bye to you

bye bye dear friends

bye bye to you!

Procedure 5:

1. Teacher sings bye song and wave goodbye
2. Teacher gives farewell to all

Lesson 2– 13/03/2008

Lesson Aim:

1. To learn to say: HELLO
2. To learn to say: MY NAME'S
3. To learn to say: BYE BYE
4. To learn the shape: CIRCLE
5. To learn: FISH
6. To count: according to the number of children (up to 21)

Time: 60 minutes

Materials:

2. 21 paper fish (yellow paper)
3. 2 paper rod (newspaper and tape)
4. 2 string
5. drawing or picture depicting the bottom of the sea

Activity1: Circle time

Teacher: Let's make a CIRCLE and sing:

Teacher: *ring around the rosies*

ring around the rosies

a pocket full of posies

a pocket full of posies

ashes, ashes

ashes, ashes

WE GO ROUND AND ROUND

WE ALL FALL DOWN

Procedure 1:

1. Teacher starts singing
2. Teacher and children form a circle
3. Teacher and children go round clockwise
4. Teacher and children turn to go round counter-clockwise according to song
5. Repeat clockwise and counter-clockwise turns while kids are having fun
6. Teacher and children sit down according to song

Activity 2: Remove fist and say hello

Teacher: Let's chant:

Teacher: *eenie minnie minie moe*

catch a tiger by its toe

if it roars let it go

eenie minnie minie moe

1, 2, 3, go

Procedure 2:

7. Teachers and children stand up and form 3 small circles. Stand very close to each other
8. Children put 1 fists stretched to the center of circle
9. Teachers taps each fist while chant is sung
10. When chant is over teacher taps child's fist and greets HELLO
11. Child greets back HELLO
12. Teachers tells child to put fist away
13. Repeat until all children had a go
14. Repeat with 2 fists

Activity 3: Answer MY NAME IS

Teacher: Let's sing:

Teacher: *hello, hello, hello*
what's your name?

Procedure 3:

15. Teachers and children sit down in 3 circles
16. Teachers starts song and points to a kid after singing WHAT'S YOUR NAME?
17. Let the child say his/her name or help child answer MY NAME IS
18. Repeat until all students had a go

Activity 4: Funny salute

Teacher: Let's salute: hello, my name is Norma

Procedure 4:

19. Teachers and children stand in 3 circles
20. Teachers makes a funny salute and says: HELLO, MY NAME'S NORMA.
21. Encourage students to answer in the same funny way:
22. Each student chooses a funny salute in his turn and others answer back in the same way

Activity 5: Fish Swimming

Teacher: let's sing and go round

if I were a little fish
and I knew how to swim
I would take my friend xxx
to the bottom of the sea

Procedure 5:

23. Teachers and children sit in a big circle
24. Teachers count kids.
25. Teacher shows paper fish and says: THIS IS A FISH
26. Teacher shows paper sea and says: THIS IS THE BOTTOM OF THE SEA
27. Teacher gives each kid a fish while counting
28. All stand up and give hands
29. Teacher puts paper sea at the center of circle, start the song and to go round
When TO THE BOTTOM OF THE SEA is sung Teacher takes a child to the center of circle until all but 2 (teachers) are in the center.

Activity 6: Fishing

Song: 1, 2, 3, 4, 5
once I caught a fish alive

Procedure 6:

1. The two teachers left will fish the kids who are at the bottom of the sea (center) with rods and strings
2. When all kids are fished, count to check if no fish was left behind.

Activity7: Bye

Teacher: Let's sing

Teacher: (TO THE TUNE OF "HAPPY BIRTHDAY")

bye bye to you

bye bye to you

bye bye dear friends

bye bye to you!

Procedure 7:

3. Teacher sings bye song and wave goodbye
4. Teacher gives farewell to all

Lesson 9- 22/4/08

Lesson Aim:

1. goldilocks song and vocabulary
2. colors: red, blue, green, yellow and orange (not covered)
3. color first sheet of story (not done)

Time: 60 minutes

Materials:

6. Box, ball
7. goldilocks and the three bears – puppets
8. kitchen, living room and bedroom sets (cards)
9. cd song Colors and cd player
10. calendar and Little Miss Calendar
11. flashcard with number 22
12. photocopy of story page 1(não estavam na creche)
13. prancheta
14. pencils and crayons (not used)

Activity 1: show and hide hands : sit in a big circle OBS Enquanto eu brinco com as crianças Edna e Vivi preparam o equipamento de som e os materiais que serão usados

Procedure 1:

1. play show and hide putting you hands to your front and to your back
2. try to trick kids. Speed up and slow down commands

Activity 2: show fingers one by one with song : sit in a big circle

Procedure 2:

3. sing Ten Little Fingers.
4. hold fist tight
5. show fingers one by one according to number sung

Activity 3: face song song : sit in a big circle

Procedure 3:

6. eyes, ears, mouth and nose, hair, chin, teeth and face
7. point to the parts mentioned

Activity 4: choose helper of the day - helper will color the calendar and help with game pieces

Procedure 4:

8. Let's now choose the helper of the day
9. show tags, each one's names and hand in to Vivi or Edna (Vivi or Edna put Velcro at the back of tag)

Activity 5: calendar

Procedure 5:

10. Introduce Little Miss Calendar shows the calendar and the today's day
11. Little Miss Calendar shows the calendar and stick it to miniboard so everyone can see it
12. Today is April 17
13. Can you find 17 in the calendar? Help them.

Activity 6: cd song HELLO

Procedure 6:

14. play first part of song only.
15. Teacher passes ball or points finger round at each kid.
16. Stop song and ask kid who holds the ball or who is being pointed at.

Activity 7: finger puppet to play

Procedure 7:

17. Teacher(s) demonstrate how to play: say hello, name, bye, bye, sing songs using two finger puppets .
18. distribute 1 finger puppet to each child
19. let them play. Encourage language production
20. clean up song to put finger puppets in the box

Activity 8: Goldilocks story sung

Procedure 8:

21. Teacher(s) sings the story and places cards on floor .
22. after story encourage them to name cards
23. explain memory game with the story cards
24. divide in 3 groups. Big/ Medium/Small
25. stop playing, teacher collects the cards
26. make a big circle again
27. Place cards on the floor and name them

Not done activity 9

Activity 9: color story page 1

Procedure 9:

28. put tables and chairs back and students in their seats
29. hand in Goldilocks drawing so they color with crayons and/or pencils

Lesson 14- 13/5/08

Lesson Aim:

1. body parts
2. counting from 1 to 10
3. goldilocks story
4. pretend play goldilocks going to the bears house
5. toothbrushes
6. book reading

Time: 60 minutes

Materials:

15. scenery (na creche)
16. paper house (it's in the box na creche)
17. Bell (com Norma)
18. colored ribbons (com Norma)
19. party spoons and plates (comprei)
20. paper toothbrush (no LAEL)
21. pots with crayons (da creche)
22. TNT (LAEL - Edna)
23. Boné (com Norma)
24. Panel (com Norma)
25. Fila de cadeiras
26. Mascaras
27. Vestido, gravata

Activity1: Circle time Edna coordena a atividade, Janira e Vivi acompanham)(Norma junta-se ao grupo ao terminar de arrumar a filmadora)

Teacher: Let's sing:

Teacher: RING AROUND THE ROSIES	RING AROUND THE ROSIES
A POCKET FULL OF POSIES	A POCKET FULL OF POSIES
ASHES, ASHES	ASHES, ASHES
WE GO ROUND AND ROUND x3 or more	WE ALL FALL DOWN x1 or more

Procedure 1:

Everybody stands in a circle

1. As singing starts go round clockwise
2. Sing go round and round and move counter-clockwise
3. Sing go round and round and move clockwise again
4. Sing fall down and sit down on the floor

Activity 2: preparando-se para a história: levar as crianças para a outra sala (Janira e Vivi) enquanto o cenário é totalmente organizado em forma de teatro (Norma e Edna) Voltar com as crianças que entregarão os tickets e serão levadas aos seus lugares

Procedure 2:

1. go out to the room nextdoor and choose a book from the classroom library
2. show them the tickets to Goldilocks
3. Tell them they are going to the theatre. Take the tickets and make a line
4. Edna collects the tickets in a bag and Norma plays the usher, taking them to their seats.

Activity 5: Goldilocks story with mascaras

Procedure 5:

1. Norma rings the bell and waves the colored ribbons to indicate the beginning of the play
2. Norma plays Goldilocks. While Norma is Goldilocks Vivi, Janira and Edna watch the kids
3. Janira plays Daddy Bear.
4. Vivi plays Mammy Bear
5. Edna plays Baby Bear
6. acting starts
7. Norma, Janira, Vivi and Edna are dressed up or have a piece of clothing on that relates to the character they are playing
8. Norma rings the bell and waves the colored ribbons to indicate the end of the play

The Play

Goldilocks enters. She walks through the forest singing. She sees a house.

Goldilocks: Oh, what a sweet little house!

(She knocks on the door.)

Goldilocks: Who's there?

(Nobody answers. She opens the door and goes in There are three bowls of porridge on a table.)

Goldilocks: I'm hungry! What's this?

(Goldilocks tastes the first bowl of porridge.)

Goldilocks: Ugh! This is too hot!

(Goldilocks tastes the second bowl of porridge.)

Goldilocks: Ugh! This is too cold!

(Goldilocks tastes the third bowl of porridge.)

Goldilocks: Mmmmm! This is just right!

(Goldilocks eats all the porridge. Goldilocks yawns. She's tired. There are three chairs around the table. She sits in one of the chairs.)

Goldilocks: This chair is too big!

(She sits in the second chair.)

Goldilocks: This chair is too big!

(She sits in the third chair.)

Goldilocks: This chair is just right!

(The chair breaks! Goldilocks goes to the bedroom. There are three beds. She lies on one of the beds.)

Goldilocks: This bed is too hard!

(She lies on the second bed.)

Goldilocks: This bed is too soft!

(She lies on the third bed.)

Goldilocks: This bed is just right!

(Goldilocks goes to sleep. The three bears come in the house. They look at the bowls.)

Daddy Bear: Someone's been eating my porridge!

Mummy Bear: Someone's been eating my porridge!

Baby Bear: Someone's been eating my porridge and it's all gone!

(The three bears see the chairs.)

Daddy Bear: Someone's been sitting in my chair!

Mummy Bear: Someone's been sitting in my chair!

Baby Bear: Someone's been sitting in my chair – and it's broken!

(The three bears go into the bedroom and see the beds.)

Daddy Bear: Someone's been sleeping in my bed!

Mummy Bear: Someone's been sleeping in my bed!

Baby Bear: Someone's been sleeping in my bed – and she's still there!

(Goldilocks wakes up, looks at the bears and screams.)

Goldilocks: Help!

(Goldilocks runs out of the house.)

Daddy Bear)

Mummy Bear) What a horrible girl!

Baby Bear)

Activity 6: children's turn to play the story/pretend play: put tables and chairs back, preferably as one long communitary table

Procedure 6:

1. all children sit on their chairs at the table
2. distribute plates and spoons. Say: ONE PLATE FOR YOU, ONE SPOON FOR YOU. Play Goldilocks and/or the Bears eating
3. Teach them what's is socially acceptable at meals.
4. Possible lines: Yummy! This tastes delicious
5. Yummy, It's just right!
6. I would like more
7. I am full up
8. Upft! It's too cold!
9. Upft! It's too hot!
10. there's nothing left!
11. let's cook more porridge
12. song: this is the way I eat porridge I eat porridge I eat porridge this is the way I eat porridge so early in the morning
13. Viviane gives porridge to the kids while Norma, Edna and Janire give the plates and spoons.

Activity 7: children's turn to play the story/pretend play:after eating it's time to brush your teeth

Procedure 7:

14. pretend to go to the bathroom, take the toothpaste and toothbrush
15. brush your teeth
16. this is the way I brush my teeth I brush my teeth I brush my teeth this is the way I brush my teeth so early in the morning

If time allows:

Optional Activity 8: children's toothbrush (not done)

Procedure 8:

17. place two more tables at another space to be the bathroom. Place the paper toothbrushes on the tables.
18. Ask the child as he picks the toothbrush: what color is your toothbrush? And show color crayons. Name the color chosen
19. let the kids who are interested in the activity color their toothbrush
20. write the name of the child at the back of the paper toothbrush. Check spelling of child's name if necessary.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Anexo 3 – Sessões Crítico-Reflexivas

Normas Usadas para Transcrição		
OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Quando você falou (). Tanto que eu falei português
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(você tem o trabalho)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	Então é importante que esse planejamento passe a ser de vocÊS.
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	Tá. Você vai na creche também::, ou vai fazer só as reuniões aqui::?
Silabação	-	E eles iam se jun-tan-do
Interrogação	?	What's your name? Lembra disso?
Qualquer pausa	...	Todo mundo ..., né ... concordou que foi muito produtivo.
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	A creche é aqui na rua:: ((alguém fala junto o nome da rua))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... Esse é o primeiro planejamento. No ... -- Sabe porque eu precisava do outro... porque ... Ah, não... Esse tem.-- A gente reviu
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	N: Mas você teve que criar essa [em português. C: [De vez em quando eu falo português
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	Esse ainda é o antigo hein. Esse daqui é (...)
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Quando eu comecei a distribuir o prato eu comecei a falar assim "Ok, one plate for you, one plate for you, one plate for you"
Trecho suprimido	~	Quando eu comecei ~.

* Exemplos retirados das sessões transcritas logo abaixo

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehñ, uhñ, tá*
3. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (*alongamento e pausa*).

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

3.1. Transcrição: Sessão Crítico-Reflexiva no. 1 de 11/3/2008 referente a aula 1 de 11/03/08
(arquivo digital EB reflexive lesson 1)

Turno	
1.	Norma: Fala alto pra pegar aqui, tá. Então vamos fazer um bate bola da aula, um relato. Quem quer começar?
2.	Edna: Eu começo.
3.	Norma: Tá.
4.	Edna: Assim, eu acho que eu aprendi muito hoje, mas eu acho que eu poderia ter dado o melhor de mim, assim, no sentido cantar junto, de estar na mesma sintonia da música, e que mais... E assim, eu achei importante que eu aprendi que com criança você deve repetir várias vezes. E nessa repetição eu vi que eles aprendem, porque eu acho que memoriza mais Pelo menos foi assim que eu vi.
5.	Viviane: Faz sentido sim.
6.	Edna: Não tem nada assim tão teórico, mas pelo senso comum foi assim que eu vi. Depois que a gente começou a mostrar, e aí a repetir e a cantar, das vezes seguintes eles fizeram juntos sem você precisar cantar: Hello, Hello.
7.	Norma: Tinha um menino que até no final tava sozinho agora cantando – o M. Com essa repetição eles vão memorizando e vão repetindo.
8.	Edna: Com essa repetição eles vão memorizando e vão repetindo.
9.	Viviane: É porque quando a gente chega com uma outra língua eles acham estranho. Então, quando eles vêem o que tem eles acabam acompanhando, acabam entendendo pelo sentido, pelos nossos movimentos, então pra eles começa a fazer sentido aí eles começam a (...) Eles começaram a perceber que era uma música, que tinha ritmo, que a gente tava se apresentando. Então eles começam a falar daí. E eu achei legal porque muitos... Aquela menina também, eu esqueci o nome dela porque é difícil.
10.	Norma: Ca?
11.	Viviane: Não. Adi. A Adi tava cantando o tempo todo. Eu vi que você passava a bola lá do outro lado e ela tava cantando aqui igualzinho.
12.	Edna: Desde a primeira vez que a gente perguntou What's your name? Ela repetiu, ela falou o nome dela. Você conversa com ela, ela entende.
13.	Norma: E ela falou direitinho. Falou assim bem bonitinho, com bastante clareza.
14.	Edna: E ela entende também, quando a gente fala inglês com ela, ela entende.
15.	Viviane: What's your name, hello, bye-bye eu acho que eles já entenderam bem. Todos eles conseguiram entender, mesmo que não tenham acompanhado. Por exemplo, o M, pequenininhos, acha que é porque eles são menores mesmo. E aquele outro M, eu acho que é porque ele... Eu não sei, eu acho que em casa também ele é muito preso também. Porque ele olhava pra mim e falava: Ai. Então, tinha que dar atenção pra ele parar. Porque eu não dava atenção, então ele continuava a observar a brincadeira.
16.	Edna: Mas depois ele estava falando. Porque depois eles começaram a cantar e ele ficou paradinho no canto cantando sozinho.
17.	Norma: Quando vocês viram o planejamento que expectativa? Vocês tinham alguma expectativa com relação a aula?
18.	Viviane: Eu fiquei imaginando como que eles iam se comportar, em montar um círculo e fazer o círculo bonitinho. Se eles iam acompanhar, se eles iam ficar só olhando pra gente sem querer entender. Eu acho que foi totalmente o contrário do que eu pensei. Fiquei pensando como a gente ia fazer pra levantar eles hello, hello e .
19.	Edna: ((rouba o turno))E assim, continuando o que a Vivi falou, quando você manda eles fazerem um círculo, aí também tem o gesto da Norma: circle. Aí você olha pra ela e todo mundo já vai, aí também você já pega o ritmo, mesmo (...)o que eu poderia fazer nessa hora aqui nesse circle?
20.	Viviane: A gente não tinha definido a música.
21.	Edna: Aí na hora que eu vi a Norma "circle", aí eles respeitam.
22.	Viviane: Porque a gente acaba agindo, porque a gente já tomando um pouco do papel do educador porque quando você interrompeu, porque você tinha que falar com o professor

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	a gente continuou. Porque não pode parar, porque senão eles iam dispersar.
23.	Norma: Exatamente.
24.	Viviane: Isso é importante
25.	Norma: Isso é legal. Porque, por exemplo, ela me interrompeu, aí eu tinha que dar atenção pra ela. Mas numa situação real, se você está sozinha na sala de aula e isso acontecer, você perde o grupo. Esse é um momento que você vai ter que retomar tudo de novo porque eles vão fazer outras coisas. E estando junto vocês deram realmente continuidade, não deixou que isso acontecesse.
26.	Viviane: Isso que a Edna falou no começo e agora está gravado, que ela podia ter dado o melhor dela, acho que todas nós demos porque .
27.	Edna: ((rouba o turno))Eu acho que sim, mas na música mais, estar mais sintonizada.
28.	Norma: Mas aí eu vou te falar o que eu acho, na minha opinião o que aconteceu. Na quarta-feira passada quando a gente ia sentar pra fazer o planejamento foi muito confuso, e a gente acabou não sentando. Então, eu acho assim, que esse momento do planejamento é importante por isso, é quando a gente vai ah passar as músicas que a gente vai cantar, vai pensar nas atividades, como fazer as atividades e .
29.	Viviane: ((rouba o turno)) ((?))
30.	Norma: Exatamente. E aí, por exemplo, se não sabe a música, traz gravador a gente canta na hora, aí fica ouvindo em casa pra tá sabendo. Então assim, é um momento na realidade que não aconteceu por “n” motivos que fugiram ao nosso controle. E aí vocês acabaram tendo a aula de inglês com a Cristiane quando deu. Mas eu acho que é isso. Eu acho que se tivesse tido aquele planejamento, você não estaria com essa sensação. (05min15seg)
31.	Edna: Mas eu gostei muito porque eu pensei: Como vai ser feito essa brincadeira? Aí quando eu vi a Norma, antes a gente sentou um pouquinho e a gente conversou e eu me senti mais situada. Aí quando chegou na sala, mesmo você sabendo, quando vai na sala é uma outra coisa. Aí eu falei assim: Tá, eu sei tudo, só ver como Norma vai cantar, porque daí quando ela começar a puxar aí eu vou junto, aí eu me sinto parte.
32.	Norma: Claro. E foi bom a gente ter sentado aqui porque eu estava preocupada com isso. Porque, como a gente não tinha conversado, também era importante eu ter passado aquela informação que eu te passei, que vocês iam fazer o papel deles. Então eu estaria conversando com vocês, falando hello, vocês estariam respondendo. Porque assim, eles não iam dar essa resposta, como muitos não deram, mesmo a gente tendo feito tudo. Se a gente for pensar qual que seria a expectativa... Se você tivesse a expectativa de que eles iam responder exatamente aquilo que foi planejado, então ia sair decepcionada. Porque é a primeira aula, eles não iam pegar na bola, no hello, parar e cantar a musiquinha. Eles vão demorar muito, muito pra isso. Mas vocês sendo o modelo já facilita porque eu passo pra vocês primeiro, aí mesmo que eles não façam, eles viram o que é pra fazer. Eles têm esse jogo do eu com o outro. Eu achei isso legal. Então eu achei importante que eu te passei isso, porque eu ia precisar na hora do hello, na hora do (imitasse), eles não iam saber o que era pra fazer, que era pra me imitar. Então eu falo assim (se esse caminho vai ser o funny salute) o jeito que eu me apresentar, vocês tem que responder.
33.	Viviane: Pelo planejamento que você passou pra gente eu entendi. Por exemplo, eu não tive esse momento de vocês. É lógico que eu tive uma preocupação de como vai ser lá. Só que eu acho que a gente foi bem pra uma primeira aula.
34.	Norma: Foi.
35.	Viviane: Porque a gente conseguiu como grupo interagir na aula. A Norma fazia o primeiro, eu pelo menos, já senti que eu sacava na hora e ia embora. Então, acho que assim, é importante o sentar antes
36.	Edna: É também acho bom.
37.	Viviane: Mas eu acho que se a gente fizer primeiro por email essa troca...
38.	Norma: Também dá.
39.	Angé: (...) Aconteceu comigo porque as meninas colocaram outra Angé.
40.	Norma: Elas tão mandando para outra Angé?
41.	Angé: E aí todo mundo achava que era eu e eu achavam assim... Aí hoje de manhã eu cheguei aí eu falei: Mas será que eu acho essas musiquinhas em algum lugar? Procurei no

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	youtube. Aí depois que a Edna falou: Não, essas musiquinhas ela inventou.
42.	Edna: A Norma é assim.
43.	Viviane: Só mandei pra ela ontem, porque eu achava que...
44.	Norma: Então eu preciso corrigir no meu porque eu mandei mais um e-mail hoje, então tá errado.
45.	Edna: Outra coisa que eu vi assim é que com criança tem que (...) assim: Êhhhh alegria. Tem que mostrar na expressão porque aí eles pegam.
46.	Viviane: Eles imitam a gente.
47.	Norma: É caras e bocas né, não dá pra você dar uma aula sem uma expressão facial, gestual. Porque é brincar com eles, virar criança junto.
48.	Edna: Eu adorei, eu achei que a gente interagiu bem
49.	Norma: Eu adorei.
50.	Edna: Porque por e-mail também eu acho que já começa essa interação.
51.	Viviane: Aquela pessoa que estava assistindo, sem ser a professora, quem é?
52.	Norma: A (Coordenadora), ela é a coordenadora.
53.	Viviane: Eu achei que ela gostou bastante.
54.	Norma: Ela chegou aqui recebendo a gente, né. . “I’m fine”, “I’m fine”. Então, amanhã a gente senta pra fazer o planejamento da quinta-feira. Se vocês quiserem sugerir já, pensar em alguma atividade, baseado no que foi hoje, a gente complementa o que eu tenho ou replaneja o que eu pensei. Tá.
55.	Viviane: Eu estava pensando na gente pensar uma atividade com eles e aí colocar, por exemplo, o M com a Adi. Sabe, fazer uma coisa assim. Tentar, não sei, aquela brincadeira de passar por baixo. A gente inventar uma musiquinha, fazer essa coreografia, e uma musiquinha fácil pra eles pegarem.
56.	Norma: Pode ser, alguma coisinha, pode ser.
57.	Edna: Norma a gente vai trabalhar próximo ao calendário daqui?
58.	Norma: Como assim?
59.	Edna: Porque agora vai ter a Páscoa, a gente vai fazer alguma coisa?
60.	Norma: Não. Da gente fazer de Páscoa? Não. Vamos seguir o nosso planejamento. Dependendo, às vezes até dá pra incluir, mas nesse começo não, porque está muito em cima e a gente está conhecendo eles.
61.	Edna: A PUC não fecha não, né, na quinta-feira?
62.	Norma: Não sei, tem que ver. Porque eu estou programando...
63.	Edna: Mas eu acho que como é a noite as festividades, talvez não.
64.	Viviane: A PUC fecha?
65.	Norma: A PUC não vai ter aula na quinta?
66.	Edna: À noite fecha por causa do lava-pés.
67.	Viviane: Talvez feche só à noite.
68.	Norma: Tem que ligar então. Nada mais?

Anexo 4 – Descrição

4.1. – Descrição da Sessão crítico-reflexiva 1

Fonte: Sessão crítico-reflexiva no. 1 de 11/3/08

Assunto: avaliação da aula

Eu começo a reunião propondo abertamente para quem quiser começar a fazer um relato e Edna se candidata. Diz que aprendeu muito mas que podia ter dado o melhor dela e que uma das coisas que aprendeu foi que com criança é importante repetir para eles memorizarem. Angé corrobora o que Edna falou e Vivi acrescenta que com os gestos e os nossos movimentos eles começam a entender. Vivi relata que Adi cantou o tempo todo e diz que eles conseguiram entender bem hello, bye, what's your name.

Pergunto que expectativas elas tiveram ao ler o planejamento. Vivi pensou em como eles iriam se comportar, montar um circulo e fazer, acompanhar ou se iriam apenas ficar olhando para nós. Edna enfatiza que meu gesto ajudou na compreensão. Vivi levanta o fato de que fui interrompida pela professora e eu aproveito para dizer que em uma situação real, essa interrupção faria com que o grupo se dispersasse e eu teria que retomar o grupo para dar continuidade, mas que como elas estavam lá, elas puderam dar continuidade à atividade.

Vivi retoma a fala da Edna e diz que acredita que todas deram o melhor de si e eu explico ou tento justificar que nosso planejamento foi muito confuso e interrompido e enfatizo a importância do planejamento para pensarmos nas atividades em como fazê-las, em aprender as músicas, esse momento não aconteceu porque elas foram ter a aula de língua inglesa com a Cristiane Dellova.

Edna diz que mesmo assim, quando a gente vai para a sala de aula é outra coisa, e ela mostra na fala dela que fica esperando eu fazer e cantar para me acompanhar e fazer também.

Eu retomo a expectativa com relação a produção dos alunos, dizendo que se achássemos que eles falariam e cantariam tudo, elas sairiam decepcionadas porque eles primeiro aprenderão a entender e fazer para mais tarde começarem a produzir, cantar, falar.

Vivi enfatiza que fomos bem para uma primeira aula e eu concordo. Ela diz que é importante sentar antes e que por email também podemos fazer essa troca. Angé fala que os emails para ela estavam indo para outra Angé e que só no dia anterior Vivi encaminhou para a Angé correta.

Enfatizo sobre a importância da expressão facial, gestual, virar criança junto, brincar com eles.

Vivi pergunta quem era a pessoa que estava assistindo e diz que pareceu que ela gostou bastante. Eu respondo que era a [Coordenadora2], que se não me engano é a coordenadora.

Fecho dizendo que amanhã iremos fechar o planejamento da quinta feira e que se elas quiserem já podem ir pensando em atividades baseadas no que fizemos hoje. Vivi sugere uma brincadeira para eles passarem por baixo. Edna pergunta se iremos trabalhar a páscoa e digo que não, vamos seguir o nosso planejamento, mas estamos muito no começo e está muito em cima para incluir atividade de comemoração de páscoa.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

4.2. – Descrição da aula 2

Fonte: Descrição de Norma sobre a aula 2 ministrada em 13/3/08

Assunto: participação em aula

Linha	
1.	Descrever Norma – O inglês está sendo falado 100% do tempo, por todas nós. Não
2.	estamos vendo necessidade de usar o português. Até a professora está conseguindo
3.	nos entender e atender quando precisamos dela durante a aula.
4.	Chegamos e as crianças estavam sentadas esperando, cada uma em sua mesa, o
5.	Mateus Jorge na mesa perto do pilar com a professora e no outro lado do pilar, na
6.	outra mesa outros 2 meninos. Os outros estavam nas mesas no centro da sala
7.	sentados em 3 ou 4. Afastamos as mesas e cadeiras para deixar o espaço livre. Eles
8.	sentaram no chão próximos à parede e eu fui perto deles me sentar e cumprimentar
9.	com <i>Hello</i> . Não percebi nenhuma criança respondendo. Algumas acharam que estava
10.	perguntando o nome e diziam seu nome como resposta para o <i>Hello</i> . Depois de vários
11.	<i>Hello</i> comecei as atividades pedindo para eles se levantarem e virem para a roda. Fui
12.	chamar o MJ e o Jo, aluno novo para nós. Jo se recusou e não
13.	participou de nada, ficou olhando, em um momento veio sentar perto da roda mas
14.	não quis entrar, depois voltou para a mesa e ficou o tempo todo lá; no fim da aula fui
15.	dar um <i>paper fish</i> para ele, que não quis pegar de mim, mas depois ficou contente
16.	quando a Luana lhe entregou. O MJ relutou para vir, ficou esperando a
17.	professora dizer para ele ir, ela insistiu umas 4 vezes até que ele veio comigo e ficou de
18.	mão dada o tempo todo. Fiquei com ele do meu lado o tempo todo.. Iniciamos a
19.	música da roda e brincamos várias vezes de rodar e cair no chão. Eles se divertem ao
20.	cair no chão. Algumas crianças tentaram cantar partes da música. Algumas, em alguns
21.	momentos tentam repetir o que eu falo. Às vezes quando caio no chão começo a me
22.	abandar e falar que estou com calor enfatizando <i>hot</i> e eles fazem igual. Dividimo-nos
23.	em 3 grupos, Edna e Angé com Vivi filmando. Fiquei com Da, MC,
24.	MJ, Ta, Vi acho. Ta não quis largar a minha mão e não deixou
25.	outras crianças dar a mão para mim no seu lugar. Quando estava no chão, para
26.	levantar esticava a mão e esperava eu brincar de puxá-la, fiz isso várias vezes de
27.	brincadeira, com ela e com outras crianças, mas em uma das últimas rodas eu dei
28.	que ela se levantasse sozinha, cruzei os meus braços demonstrando que não iria
29.	levantá-la daquela vez; ela percebeu e levantou-se sozinha. Danilo e Mateus ficaram
30.	de fora da brincadeira, insisti varias vezes tentando trazer Mateus para a atividade
31.	porque ele demonstrava querer participar mas Danilo não deixava. Danilo tentava
32.	também colocar a mão em cima da minha e não do lado. Eu retirava a mão e mostrava
33.	que era do lado, mas ele continuava tentando colocar em cima. Vivi veio sentar no
34.	grupo porque percebeu a dificuldade com os dois meninos mas sua presença não foi
35.	suficiente para garantir a atividade. Continuei a atividade mais um pouco e passei para
36.	a seguinte, dos nomes. Eles mostraram compreender a pergunta, mas apenas falam o
37.	nome, sem usar a estrutura frasal <i>my name is</i> . Todos, exceto MJ,
38.	responderam. Nesse momento Da pegou no pescoço da ?Vi e em seguida a
39.	professora pediu para ele ir conversar com ela. Como MJ continuou sendo
40.	agressivo, levantei com ele para retirá-lo da roda e levá-lo para a professora. No
41.	caminho ele puxou o cabelo da Ali, tirando um pequeno chumaço, ela não reclamou.
42.	A professora pegou ele na mão comentando que ele é agressivo e que às vezes puxa o
43.	cabelo dela também. Na hora da primeira roda menor MJ começou a ficar
44.	agressivo depois que Da pegou no pescoço da ? Vi, aí ele começou a empurrar
45.	e querer bater O Danilo teve sua primeira aula e foi bem na roda grande, mas na
46.	primeira roda pequena não estava deixando o MC participar e ficou o tempo todo virado, sem
47.	entrar na roda e sem participar do <i>fist</i> ; durante o <i>what's your name</i> pegou no pescoço da menina que estava na roda, acho que Vi de

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

48.	brincadeira, acho, mas como não soltava percebi que precisava de ajuda da
49.	professora. Chamei-a e ela pediu para Da ir conversar com ela. Ele demorou para
50.	voltar para a roda. Fizemos novamente uma única roda grande e ao sentar contei as
51.	crianças incluindo-nos também. Depois mostrei o fundo do mar e coloquei no chão no
52.	centro da roda, depois mostrei os peixes, coloquei um peixe em cada um colado com
53.	fita crepe que Vivi havia preparado e deixado pronta no verso do papel da música de
54.	pescar. Eles demonstraram estar adoraram isso, os peixes sendo colados neles.
55.	Levantamos novamente e começamos a rodar e Vivi foi retirando 1 por 1 e levando
56.	para o centro da roda, no chão, ou seja, o fundo do mar, conforme a música. Depois
57.	que todos menos Angé e eu estavam no chão, fui pegar a vara de pescar feita de
58.	jornal, fita crepe e barbante. Entreguei uma vara para a Angé e comecei a cantar 1,
59.	2, 3, 4, 5 e pescar 1 or 1 de volta do fundo do mar para terra firme. Angé fez o
60.	mesmo. Quando todos foram pescados, comecei a música da despedida.
61.	Ao chegar, [coordenadora 1] veio conversar e aproveitei para pedir a lista com o nome das
62.	crianças, expliquei o que faríamos com os nomes. Luana entregou-me a lista antes de
63.	irmos embora. Entreguei para Vivi que colocou na minha bolsa porque [coordenadora 1] me
64.	trouxe a folha durante a aula.

4.3. – Descrição da aula 2

Fonte: Descrição de Viviane sobre a aula 2 ministrada em 13/3/08

Assunto: participação em aula

Linha	
1.	Essa aula foi muito boa, acho que a mais agitada até agora, ao chegar, antes de
2.	descermos para a sala, Norma me mostrou os peixinhos que ela havia ficado de fazer,
3.	fizemos varas com jornal, mas Norma que trouxe tudo pronto nesta aula. Discutimos
4.	que, como eu havia trazido a música do peixinho, da qual me lembrava e gostava
5.	bastante eu que coordenaria esta atividade. Norma e eu descemos e ao entrar
6.	afastamos as mesas e cadeiras, Edna e Angé chegaram e brincamos várias vezes de
7.	“Ring around”, algumas crianças já cantavam, mas bem baixinho tento imitar a boca
8.	da Norma, ao cair “fall down” Norma mencionava que estava “hot” e eles a
9.	imitavam, as meninas faziam o mesmo, mas com menos frequência. Ainda na roda
10.	Norma, refez o “what’s your name” que reforçávamos todas as aulas, os alunos
11.	respondiam seus nomes, Norma usou como exemplo Edna (“hello, what’s your
12.	name”) Edna respondeu “My Name is EDNA”. Desde o início filmei a aula. Norma,
13.	Ange e Edna se dividiram em três rodas para que as crianças prendessem mais a
14.	atenção na brincadeira porque como havíamos discutido no planejamento, na aula
15.	anterior o círculo era muito grande e até chegar a alguns alunos batendo nas
16.	mãozinhas eles já haviam abaixado as mãos.
17.	A Roda da Norma era a mais agitada, no sentido de ela cantar mais alto e ir mais
18.	rápido que as meninas, por isso muitos alunos ficavam olhando para ela. Eu filmava
19.	a interação e ajudava a controlar as rodas, muitos alunos ficaram olhando para a
20.	câmera com curiosidade, mas no começo eu não os deixava olhar para não perderem a
21.	concentração. Norma distribuiu os peixinhos, um para cada criança e eles foram colados
22.	nas camisetas com a fita crepe que já havíamos montado anteriormente, deixei a câmera
23.	no lugar e fui para a roda, cantamos “IF I were a litle fish” e eu fui levando os
24.	peixinhos para o fundo do mar. depois que todos entraram no mar. Norma e Ange
25.	os pescaram utilizando as varas feitas de jornal e usando números (.1,2,3,4 once ...)
26.	Formaram-se três grupos (Norma, Ange, Edna), sempre cumprimentamos as
27.	crianças, mas eles respondem com o nome as perguntas, pois aprenderam o “what’s
28.	your name”.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

29.	Até agora, nas aulas nós falamos em inglês com as crianças, eles se comportavam,
30.	prestavam atenção e nós os recompensávamos com atividades bem preparadas e
31.	novas, no sentido de diferentes. A professora nos ajuda em relação ao
32.	comportamento dos alunos, ela fala em português com eles e nós falamos em inglês
33.	com ela e com os alunos.

4.4. – Descrição do planejamento da aula 2

Fonte: Descrição sobre a Sessão de Planejamento para a aula 2 realizada em 12 de março de 2008 por Norma

Assunto: planejamento da aula 2

Linha	
1.	Começo perguntando do planejamento se elas chegaram a pensar no realizado. (Falo:
2.	Então, eu não sei se vocês chegaram a pensar no realizado e escreveram alguma coisa
3.	naquele papel que eu enviei. Lembram?). Falo em um papel que enviei por email e que
4.	acho que não teremos tempo de fazer, e que gostaria de planejar três meses de aula
5.	(falo: Eu queria aqui já fazer a programação de três meses de aula). Eu enviei o
6.	planejamento e comento que corrigi erro de inglês e sugiro a cada modificação no
7.	planejamento colocar o numero da versão no arquivo. Retomo minha pergunta sobre se
8.	alguém pensou sobre o realizado e ninguém responde. Vivi pede para eu esclarecer
9.	minha pergunta e eu explico o que seria fazer uma reflexão sobre o planejado e o que
10.	seria uma reflexão sobre o realizado, o que fizemos em comparação com o que estava
11.	planejado no papel para fazermos. Eu falei que ao chegar em casa comecei a refletir
12.	sobre as expectativas que eu tinha e o que eu faria diferente. Falei da atividade ring
13.	around the rosies que havia sido planejada como atividade de roda inicial mas que
14.	acabou sendo usada em diversos momentos para reorganizar o grupo em roda. Anotei
15.	que as crianças adoraram se jogar no chão mesmo nos momentos do GO round. Friso
16.	então que a decisão tomada na hora de usar a atividade como organizadora da roda.
17.	Passo para a atividade seguinte dizendo que achei a roda muito grande para a atividade
18.	e que as crianças não mantinham os braços apontados para o centro da roda para
19.	continuar a brincadeira e proponho essa atividade em grupos menores para a próxima
20.	aula e enfatizar a ênfase em ver quem fica por último com uma mão na roda. Elas
21.	sugerem 3 grupos pelo numero de crianças porque teríamos 5 a 6 crianças em cada
22.	grupo. Falo que essa brincadeira é legal todos ficarem bem juntos, a idéia de união.
23.	Sugiro ninguém ficar no meio da roda cantando ennie Minnie porque acabamos dando
24.	as costas para as crianças e isso eu não gostei na atividade, mas não tinha outro jeito
25.	porque a roda estava muito grande e para alcançar todos tive que entrar na roda. Falo
26.	que essa posição do professor no centro não é legal por isso. Retomo os objetivos de
27.	learn to say hello, your name e bye bye, mas também enfatizo que eles estarão sendo
28.	expostos a muito mais do que apenas hello, porque estamos falando o tempo todo em
29.	inglês. Falo que as atividades têm que ser dinâmicas e gostosas para eles. Ensino o
30.	chant para elas e pergunto quem quer ficar nos grupos. Sugiro falar hello e bye bye na
31.	atividade para cada mão que for sair da roda. Vivi Angélica fala que concorda com os
32.	grupos menores e Edna também. A mesma atividade com 3 grupos , um com Edna,
33.	outro com Angélica e outro comigo. Elas discutem sobre a atividade e sobre algumas
34.	crianças que não verbalizaram e eu falo que foi uma primeira aula que é muita novidade
35.	para eles e eles são pequenos, não nos conhecem. Vivi acha que temos que manter a
36.	brincadeira com uma mão porque foi assim que fizemos a primeira vez para não
37.	confundir, eu concordo com ela. Vivi fica com a filmadora e depois se junta a um dos
38.	grupos. Ensaíamos o chant. Falo que esses chants tem as vezes versões um pouco
39.	diferentes. Precisamos manter sempre a mesma. Para começar falarei ready steady GO e

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

40.	começamos a fazer juntas. As atividade 3 com a bola também digo que não funcionou.
41.	Vivi fala da Tauane e comenta de crianças que jogaram a bola. Leio o que eu escrevi
42.	sobre a reflexão sobre a atividade e digo por que sou eu que falo o nome da criança
43.	porque elas estão mudas, sou eu falando o nome delas por elas e não elas. Janira faz
44.	algumas perguntas pedindo para esclarecer a situação da sala de aula. Discutimos como
45.	fazer essa atividade com a música what's your name. Retomamos como faremos a
46.	próxima aula com as atividades já modificadas pós reflexão. Passo para a atividade 4
47.	que não falaram porque faltou embasamento para eles produzirem e fazerem o funny
48.	salute. Vivi fala importante filmar interação pesquisador aluno e não só o aluno.
49.	Angélica e Edna falam também sobre filmar a criança falando. Vivi sugere atividades
50.	como da cobra que vai passando. Explico para Janira que nosso foco será em atividade
51.	social, mas que eles ainda estão nos conhecendo e nós a eles e que estamos pensando
52.	em atividades para eles se familiarizarem conosco e com a novidade da língua. Vivi
53.	sugere a música se eu fosse um peixinho e eu começo a passar para o inglês e fazer
54.	figura de peixinho. Eu sugiro dar peixinho para eles? Vivi continua a sugerir e eu falo
55.	que podemos aproveitar e contar quantas crianças são e quantos peixinhos precisamos
56.	distribuir e assim trabalhamos com os números. Falo na diferença entre contar e
57.	reconhecer números. Pergunto se levamos peixes da mesma cor ou não. Começa uma
58.	discussão sobre cores, e finalmente decide-se por uma única cor. Vivi explica como
59.	pensou fazer a brincadeira e sugiro para ela se encarregar da atividade. Falo que já sei o
60.	que faremos depois, que iremos pescar os peixes que podemos ir ao barco cantando row
61.	row your boat ou 1,2,3,4,5 once I caught a fish alive. Optamos pela segunda musica.
62.	Pergunto quem tem uma idéia para as varinhas e depois de trocarmos idéias sugiro
63.	jornal enrolado com barbante e fita crepe porque não machuca. Faremos duas varas.
64.	Vivi fala que provavelmente terá problema de terças porque é o dia que vai na casa da
65.	Ciça. E que não consegue chegar antes, que vai chegar em cima da hora. Digo que se
66.	sobrar tempo podemos retomar alguma atividade. Digo que já deu. Janira comenta que
67.	achou bacana a atividade. Falo com Janira e a convido para participar do projeto
68.	explicando sobre ele e sobre os horários de aulas e das nossas reuniões.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

5 – Troca por Emails

Data das sessenta e duas trocas de emails referentes ao Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue referentes aos meses de fevereiro a maio de 2008 ¹			
Datas	De	Para	Assunto
12/2	Norma	nucleo_trio-l@el	1º agendamento de visita à creche São Geraldo Das Perdizes
13/2	Viviane	Norma e Fernanda	Resposta ao 1º agendamento de visita à creche São Geraldo Das Perdizes
13/2	Norma	nucleo_trio-l@el	Relato da 1ª visita à creche São Geraldo Das Perdizes e agendamento de duas visitas para conhecer os alunos e os espaços
13/2	Edna	nucleo_trio-l@el	Confirmação de participação à visita
14/2	Norma	Alzira; Fernanda, Edna; Viviane; Norma	Descrever da 1ª visita
26/2	Norma	Fernanda; Alzira; Viviane	Relato da 2ª visita à creche e comunicado sobre 3ª visita e agendamento do 1º planejamento
3/3	Viviane	Edna; Norma; Fernanda; Alzira	Devolutiva da lição de casa sobre pesquisa na internet de contos infantis narrados em inglês
5/3	Cristiane	Norma; Viviane; Edna; Fernanda; Alzira	Devolutiva da lição de casa de Edna sobre pesquisa na internet de personagens dos contos infantis narrados em inglês
9/3	Norma	Viviane; Edna; Norma	Planejamento da 1ª aula
10/3	Edna	Norma; Viviane	Acusa recebimento do planejamento
10/3	Viviane	Viviane; Edna; Norma	Compartilha resumo para apresentação para o 5º Encontro de Literatura Infantil na UFRJ em julho
11/3	Viviane	Edna; Norma; Fernanda	Descrever da 1ª aula
12/3	Angé	Edna; Norma; Fernanda; Viviane	Descrever da 1ª aula
12/3	Norma	Viviane; Edna; Norma; Cristiane; Fernanda	Planejamento da 2ª aula com anexos
18/3	Norma	Viviane; Edna; Norma; Angé	Planejamento da 3ª aula
18/3	Norma	Viviane; Edna; Norma; Angé	Solicitação dos descreveres das aulas realizadas
18/3	Angé	Norma	Comunica que não poderá ir à creche
24/3	Norma	Viviane; Fernanda; Alzira	Solicitação de envio dos descreveres para coordenadoras
24/3	Norma	Viviane; Edna; Norma; Angé	Planejamento aula 4 e participação mais central de Viviane e Edna na sala de aula
27/3	Norma	Viviane; Edna; Norma; Alzira; Fernanda;	Documento criado para organizar as ações
3/4	Norma	Fernanda; Alzira	Relato das 1as reuniões de formação e critérios norteadores
8/4	Norma	Viviane; Edna; Norma	Planejamento da 5ª aula
9/4	Norma	Viviane; Edna; Norma	Planejamento da 6ª aula
11/4	Norma	Viviane; Edna; Norma	Planejamento da 7ª aula
14/4	Norma	Viviane; Edna; Norma	Planejamento da 8ª aula
17/4	Edna	Janira; Viviane; Norma; Edna	Envio das anotações do encontro de 16/4 com divisão de trabalho
17/4	Viviane	Janira; Viviane; Norma;	Avisa que levará os materiais que estão com ela cuja

¹ Não foi encontrado o email da 15ª aula referente ao envio realizada em 15 de maio.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

		Edna	elaboração precisa ser finalizada
20/4	Norma	Janira; Viviane; Norma; Edna; Fernanda; Alzira	Síntese das idéias de atividade social discutidas em 16/4 e maior participação de todos no planejamento
20/4	Viviane	Janira; Viviane; Norma; Edna; Fernanda; Alzira	Confirma que Edna já havia enviado as anotações do encontro de 16/4
21/4	Viviane	Edna; Janira; Norma	Sugestão para a aula 9
22/4	Norma	Viviane; Janira; Edna	Planejamento da 9ª aula e nova configuração para o descrever
23/4	Norma	Viviane; Janira; Edna	Planejamento da 10ª aula
29/4	Viviane	Edna; Norma	Descrever da aula de 22/4
29/4	Norma	Viviane; Janira; Edna	Planejamento da 11ª aula
3/5	Norma	Viviane; Janira; Edna	Planejamento da 12ª aula
3/5	Janira	Norma; Edna; Viviane	Observações sobre o planejamento da aula 12 e envio do descrever da aula 11
4/5	Norma	Janira; Viviane; Edna	Comentário sobre as observações de Janira da aula 12
4/5	Viviane	Janira; Viviane; Edna	Dúvidas sobre o planejamento aula 12
5/5	Viviane	Janira; Viviane; Edna; Norma	Organização das ações do grupo
5/5	Edna	Janira; Viviane; Norma	Organização das ações do grupo e ensaio da aula 12 com Janira
5/5	Janira	Viviane; Edna; Norma	Resposta à Edna sobre a aula 12
7/5	Norma	Viviane; Edna; Janira	Aviso de que grupo aguarda seu planejamento
8/5	Viviane	Janira; Edna; Norma	Planejamento da 13ª aula por Viviane
11/5	Viviane	Janira; Edna; Norma; Fernanda; Alzira	Planejamento da 14ª aula por Viviane e documento de descreveres atualizado
11/5	Norma	Janira; Edna; Norma; Fernanda; Alzira	Comentários para redirecionar o planejamento da aula 14
11/5	Janira	Edna; Norma; Fernanda; Alzira	Sugestões para a aula 14, observações da aula 13 e para aula de artes
13/5	Viviane	Janira; Edna; Norma; Fernanda; Alzira	Comentários sobre a aula 14
14/5	Norma	Janira; Edna; Norma; Viviane; Fernanda; Alzira	Envio do planejamento da aula 15 feito por Edna e Janira
15/5	Viviane	Janira; Edna; Norma; Fernanda; Alzira	Aula 14 versão final e descrever de 13/5
19/5	Norma	Janira; Edna; Norma; Viviane; Fernanda; Alzira	Planejamento da 16ª aula e Viviane delegando tarefas na sala de aula
19/5	Viviane	Janira; Edna; Norma; Fernanda; Alzira	Alterações no Planejamento da 16ª aula
19/5	Janira	Viviane; Edna; Norma; Fernanda; Alzira	Aprecia o planejamento feito por Viviane e faz inclusões.
21/5	Edna	Viviane; Janira; Norma; Fernanda; Alzira	Comentário sobre o desenvolvimento de todos
21/5	Viviane	Edna; Janira; Norma; Fernanda; Alzira	Comentário sobre o desenvolvimento de todos
25/5	Janira	Edna; Norma; Viviane	Envio de palavras de comando e letras de música
26/5	Viviane	Edna; Janira; Norma; Larissa; Laerte	Planejamento da 18ª aula e descrever da aula 16
26/5	Larissa	Edna; Janira; Norma; Viviane; Laerte	Palavras de comando
26/5	Janira	Edna; Norma; Viviane; Larissa; Laerte	Pedido de ajuda para a aula com relação a algumas atividades
27/5	Norma	Viviane; Janira; Edna; Larissa; Laerte;	Movimento do centro para a periferia da professora-formadora e periferia para o centro das alunas- professoras

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

		Fernanda; Alzira;	
27/5	Edna	Viviane; Janira; Norma; Larissa; Laerte	Comentário sobre planejamento da 18ª aula
27/5	Larissa	Viviane; Janira; Norma; Edna; Laerte	Comentário sobre planejamento da 18ª aula
28/5	Viviane	Larissa; Janira; Norma; Edna; Laerte	Descrever da aula 17
28/5	Norma	Larissa; Janira; Norma; Edna; Laerte; Viviane	Envio da pauta da reunião
28/5	Viviane	Larissa; Janira; Norma; Edna; Laerte	Resumo para o 4º Forum LACE
28/5	Janira	Larissa; Viviane; Norma; Edna; Laerte	descrever da aula 17
28/5	Janira	Larissa; Viviane; Norma; Edna; Laerte	planilha de descreveres
29/5	Viviane	Larissa; Janira; Norma; Edna; Laerte	Comunica ter imprimido a planilha
30/5	Janira	Larissa; Viviane; Norma; Edna; Laerte	Envio de site de storytelling e devolutiva de nome em inglês da história João e Maria
31/5	Viviane	Larissa; Janira; Norma; Edna; Laerte	Versão da história Hansel e Gretel para avaliação pelo grupo

Email de 12/2/08 - 1º agendamento de visita à Creche

De: Norma W Sanchez

Enviada em: terça-feira, **12 de fevereiro de 2008 21:17**

Para: nucleo_trio-l

Assunto: [Nucleo_trio-l] visita a creche São Geraldo Das Perdizes

Parceiras do projeto EB na creche São Geraldo Das Perdizes.

Vivi e Edna

Conseguí marcar uma visita amanhã, dia 13/2 às 10 horas. Vocês poderão ir?

O Centro Social Paroquial São Geraldo Das Perdizes.

O endereço: (Rua). (telefone). Essa é uma rua pequena de uma quadra só que vai (Rua)até a (Rua) nos quarteirões entre a (Rua)e (Rua)

Norma

Email de 12/2/08 - Resposta ao 1º agendamento de visita à creche

De: Viviane K.

Enviada em: terça-feira, 12 de fevereiro de 2008 23:11

Para: normasan; Fernanda Liberali

Assunto: Re: [Nucleo_trio-l] visita a creche São Geraldo Das Perdizes

Oi Norma!

Verei com a Fê pela manhã pois já tinha combinado de ir na casa dela, talvez posso mudar os horários.

Beijos,

Vivi

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Email de 26/2/08 - Relato da 2ª visita à creche e comunicado sobre 3ª visita e agendamento do 1º planejamento

De: Norma W Sanchez

Enviada em: terça-feira, 26 de fevereiro de 2008 17:32

Para: Norma W Sanchez;; Fernanda; Alzira

Cc: Viviane; Edna; Assunto: Re: descrever visita creche Norma

Pessoal do AB-EB

Hoje, 26/2/2008, Edna e eu fomos à creche observar as crianças. Entramos na sala de aula às 15:30 acompanhada pela (diretora pedagógica). Na classe estavam (coordenadora) e (professora). Elas acharam que nós iríamos assumir a turma porque ficamos um tempo esperando nós darmos início a algo. Conversei com (coordenadora) explicando que hoje seria só uma aproximação com as crianças, que queríamos conhecê-las e vê-las na interação com a professora e que tipo de atividade estariam fazendo. A professora disse que eles haviam acabado de acordar e que iria dar uma atividade de colorir e que, nesse horário, às vezes vão para o pátio brincar. Depois eles poderiam escolher um livro para "ler". Foi isso que eles fizeram. (Continuarei a descrição em outro momento porque agora estou indo ao médico).

A próxima visita está programada para quinta-feira, 28/2, às 14.30 com Edna, Viviane e Norma
O planejamento está agendado para quarta, 27/2, às 13.30 até 15.45 com Cristiane, Edna, Viviane e Norma

Gostaríamos de saber se Alzira ou Fernanda estarão presentes.

A programação: organizar o EB:

1. email para o grupo
2. planejamento pedagógico das primeiras aulas do EB na creche
3. planejamento linguístico das primeiras aulas do EB com as professoras envolvidas
4. apresentação no II CLAFPL

Acrescentem o que eu esqueci.

obs. Vivi, repasse para o email certo da Edna.

Importante: Fernanda, quando podemos marcar de ir à creche apresentar o projeto de formação?

bjs

Norma

Email de 9/3/02 – sobre o planejamento da aula 1 elaborado por Norma

Em 09/03/08, **Norma W Sanchez** <normasan@uol.com.br> escreveu:

Meninas

Vejam o planejamento da 1a aula e dêem sugestões. Meninas que participarão da aula, aprendam a letra das músicas.

Estou anexando um círculo pontilhado e outro colorido para conversarmos sobre o uso desse tipo de material, quero trocar idéias com relação a esses temas: formas geométrica, apresentação e saudação, entre outros

Estou programando um name tag (conversarei com a professora para ver se eles escrevem seu proprio nome).

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Precisamos fazer o plano bimestral ou trimestral. Temos muitos pontos a levantar e discutir. Teremos que nos organizar com o planejamento geral e específico do pedagógico primeiramente, preparação de material, atas das reuniões, relatos das aulas, diário das reflexões. O ideal seria manter tudo muito detalhado para termos dados para a pesquisa de todas (pesquisas atuais e futuras) Acho que neste início precisaremos de mais tempo para isso e que uma vez que tudo isso esteja decidido e organizado, irá demandar menos tempo no futuro com os planejamentos de aula. Cris, sugiro que a ênfase seja nesse aspecto do planejamento e mais pra frente no planejamento de aulas de inglês para as meninas, mas em deixar de dar as aulas para elas

Aguardo comentários

bjs

Norma

Email de 20/4/08 – Síntese das idéias de atividade social discutidas em 16/4 e maior participação de todos no planejamento

From: Norma W Sanchez
To: 'Viviane' ; 'Edna ' ; Janira; 'Fernanda ' ; 'Alzira ' ; '(nome)'
Sent: Sunday, April 20, 2008 1:03 PM
Subject: RES: lesson 9

Meninas

O anexo enviado contém a síntese das idéias que discutimos na quarta.

Gostaria agora que cada uma pensasse em uma brincadeira com base na atividade social (higiene pessoal ao acordar). Coloquem a atividade que vocês planejarem no formato do nosso planejamento, isto é, incluindo os procedimentos para a execução da atividade. Iremos discutir, alterar se necessário e incluir no documento de planejamento da lesson 9 que será feito aqui em casa na terça. Estarei em casa a partir das 12.30. Que tal vcs virem em casa por volta das 13.00. Gostaria desse tempo com vocês antes de irmos para a creche.

Lembrando também que gostaria de receber o descrever de vocês que estão faltando. Esse descrever é importante para as reflexões, para olharmos o nosso fazer e pensar o que funcionou e o que poderia ser feito de outra forma.

Bjs

Norma

Email de 5/5/08 – Organização das ações do grupo

EMAIL: 5/5/08

De: viviane klen [mailto:viviane.klen@gmail.com]

Enviada em: segunda-feira, 5 de maio de 2008 13:43

Para: Edna LAEL PUC Carmo; Norma W Sanchez; Janira Campo Trinidad

Assunto: DESCREVER

Pessoal!!

Acho que está na hora de tentarmos colocar em ordem nossos DESCREVER. Sei que não está sendo fácil. No meu caso, não tenho muitas anotações. Segue em anexo o documento que fiquei de fazer com todos os descrever enviados, se esqueci de algum me avisem. Coloquei cores para cada uma de nós, peço que, se alguém for fazer modificações ou incluir DESCREVER envie SEPARADAMENTE e eu incluo no documento para termos os controles de alterações. Se

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

cada uma de nós alterarmos sem o outro ver fica uma bagunça. Então, repetindo, ENVIEM SEPARADAMENTE ESPECIFICANDO A DATA E EU ALTERO O DOCUMENTO.

Acho que até a semana que vem podemos atualizar isso para enviarmos ao resto do grupo, o que acham?

Seria legal se alguém pudesse fazer o mesmo com as lessons, juntar em um só doc.

Bjs

Vivi



DESCREVER GRUPO
V1.doc

Email de 5/5/08 – Organização das ações do grupo e ensaio da aula 12 com Janira

De: Edna Carmo [mailto:ednaolicarmo@gmail.com]

Enviada em: segunda-feira, 5 de maio de 2008 14:52

Para: viviane klen

Cc: Norma W Sanchez; Janira Campo Trinidad

Assunto: Re: DESCREVER

Oi!

Acho uma idéia excelente tentar colocar em ordem nossos descreveres e concordo que não está sendo fácil. Eu tenho muitas anotações em diferentes lugares o que é um problema! Neste momento não gostaria de me comprometer mesmo sabendo da importância de fazer o descrever, porque sei que não o conseguirei agora, mas me comprometo, sim, em fazer o combinado após nossa conversa com a Norma, na qual expomos nossas dificuldades em fazer os descreveres e me comprometo também a comprar um caderno e fazer um diário, pois do jeito que estou fazendo as anotações ficam "pedidas" e descontextualizadas.

Bjos,

Edna

Email de 5/5/08 – Organização das ações do grupo e ensaio da aula 12 com Janira

Email:

De: Edna Carmo [mailto:ednaolicarmo@gmail.com]

Enviada em: segunda-feira, 5 de maio de 2008 15:33

Para: Norma W Sanchez

Cc: Janira Campo Trinidad; viviane LAEL PUC klen

Assunto: Re: RES: Observações planejamento

Olá!

As observações foram bem feitas e as respostas posteriores da Norma, também. Por isso não tenho dúvidas. Quanto ao número de atividades inicialmente também achei muita atividade para pouco tempo, mas depois do esclarecimento adorei a idéia de se ter atividades "na manga". As dúvidas que tenho são mais organização (como as passar as atividades para as demais), Mas essas coisas sei que conversaremos pessoalmente, amanhã.

E ainda em relação a atividade da qual eu fiquei responsável adorei. Janira não se preocupe que ensaiaremos a música antes, isso sem contar que as crianças já a conhece e assim ficará mais fácil, imagino! Não se preocupe.

até amanhã,

bjos,

Edna

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Email de 5/5/08 – Resposta à Edna sobre a aula 12

De: Janira Campo Trinidad [mailto:janiraquai@hotmail.com]
Enviada em: segunda-feira, 5 de maio de 2008 17:41
Para: Edna Carmo; Norma W Sanchez
Cc: viviane LAEL PUC klen
Assunto: RE: RES: Observações planejamento Combinado, Edna.
Então não me preocuparei e dará tudo certo!
Beijos a até amanhã,
Janira.

Email de 8/5/08 - Planejamento da 13ª aula por Viviane

De: Viviane
Enviada em: quinta-feira, 8 de maio de 2008 01:01
Para: Norma W Sanchez
Cc: Janira; Edna; (nome); Fernanda
Assunto: Re: planejamento da aula 13
Oi meninas!! Segue o anexo, meu primeiro planejamento (nosso rs)!!, por favor vejam se eu abordei tudo o que discutimos, estarei na PUC desde cedo na defesa da (nome) (Nome).
bjs
Vivi

Email de 13/05/08 - Movimento do centro para a periferia da professora-formadora e periferia para o centro das alunas- professoras

De: Viviane
Enviada em: terça-feira, 13 de maio de 2008 00:48
Para: Norma; Viviane
Cc: Alzira; (nome); (nome); Edna; Fernanda; (nome); Janira
Assunto: Re: aula 14 não está pronta
Oi Norma, mudei a coordenação da Atividade 1 pq estou invertendo as atividades, ai eu coordeno outra, como a "cabeça ombro... "que me sinto mais segura agora.
Segue em anexo o planejamento, só acrescentei o dedochê e deixei as opcionais, acho que podemos brincar bastante com os dedochês e se der contarmos novamente a história com o livro, ai sim acho que podemos mudar de livro e continuar os dedochês na quinta. Amanhã tentarei chegar por volta das 13:20 na sua casa. Um super beijo e obrigada pela ajuda.



lesson_14 revisada
Norma [2].doc

Email de 21/5/08 - Comentário sobre o desenvolvimento de todos

De: Edna
Para: Viviane; Larissa
Cc: Norma; Janira; Alzira; (nome); (nome); Fernanda; (nome)
Sent: Wednesday, May 21, 2008 12:37 AM
Subject: Re: De Edna: Oi, meninas!

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Gostei desta nova opção de planejamento, acho que ele reflete tudo que estamos discutindo há um tempo sobre o que fazer no lugar da história (Goldilocks), já, que concordamos ter trabalhado bastante esta história com as crianças. E quando na reunião de planejamento discutimos a atividade que poderia ficar no lugar da história até planejarmos o trabalho com uma nova história, assim, como foi com a Goldilocks no início do ano, achei uma boa idéia pq mesmo sem a história que as crianças já conhecem bastante estamos explorando atividades relacionadas também a história.

E em relação às atividades de modo geral foram mantidas e "resgatadas" atividades trabalhadas anteriormente nas aulas e acrescentadas atividades novas relacionadas a tudo que ao longo deste semestre estamos trabalhando. Gostei do planejamento por haver uma ligação entre atividades novas e atividades já trabalhadas. Vejo, também, que a maneira de escrevermos o planejamento apresenta algumas modificações como, por exemplo, nos procedimentos. As atividades que já conhecemos, não vi da nossa parte a necessidade de colocar os procedimentos bem especificados como antes, já, para a realização das novas atividades os procedimentos estão bem descritos. Por fim, vejo que estamos modificando algumas atividades que já trabalhamos e discutimos e junto a elas acrescentado novas o que acho muito bom porque estamos levando em conta nossa experiência com as crianças entre outras coisas.

bjos,
Edna

Email de 21/5/08 - Comentário sobre o desenvolvimento de todos

From: Viviane
To: Edna ; Larissa
Cc: Norma; Janira; Alzira; (nome); (nome); Fernanda; (nome)
Enviada em: Wednesday, May 21, 2008 12:37 AM
Assunto: Re:

Oi Edna e meninas!

Edna, concordo com vc que os planejamentos (hoje) mostram o quanto temos mais claro os objetivos dentro do projeto e nossos papéis e postura dentro dele. Como a Norma nos falou, o professor planeja as suas aulas e com sua experiência vai fazendo novos links e (re)construindo muitas coisas, com o tempo ao discutir o planejamento, como estamos fazendo, conseguiremos elaborar muito mais aulas.

PS: Norma, qual arquivo eu modifico, vc pode me reenviar?

Edna, como estão as suas modificações no doc em anexo?
respondam a todos para que a Larissa participe!!

Bjs
Vivi

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Email de 21/5/08 – Resignificação do *descrever*

From: [Edna](#)

To: [Janira](#) ; [Viviane.](#) ; [Edna](#) ; [Larissa](#) ; [Liberali](#) ; [Shimoura](#) ; [Norma](#)

Sent: Monday, June 02, 2008 5:09 PM

Subject: Edna- Descrever

Oi, Pessoal!!!!!!!!!!!!!!!

Como combinado, há muito tempo eu sei! Estou enviando alguns descreveres.

Confesso que antes não senti necessidade de escrever os descreveres, mas depois do combinado que tivemos da Vivi fazer as terça e eu as quintas, já que não estamos fazendo os descreveres, claro que em especialmente eu. Resolvi fazê-los e ao fazê-los percebi que a necessidade de escrevê-los, pois por meio deles vejo mais minha prática e a interação com as meninas, e com isso a possibilidade de mudanças, também. Norma mesmo você falando que deveríamos fazer os descreveres eu sabia que era mais pra mim, agora com esta vivência e com seus "chamados" percebi a importância de fazer os descreveres. Os descreveres hoje tem outra importância pra mim e que é muito mais de fazer por fazer, vi a necessidade deles na prática de uma pesquisadora. Fico muito feliz em participar de um grupo colaborativo!!!!!!!!!!!

Obrigada pela paciência e por "esperar"!!!!!!!!!!!!!!!

Super bjos,

Edna C.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Anexo 6 – Sessão de planejamento e estudo

Normas Usadas para Transcrição		
OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Quando você falou (). Tanto que eu falei português
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(você tem o trabalho)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	Então é importante que esse planejamento passe a ser de vocÊS.
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	Tá. Você vai na creche também::, ou vai fazer só as reuniões aqui::?
Silabação	-	E eles iam se jun-tan-do
Interrogação	?	What's your name? Lembra disso?
Qualquer pausa	...	Todo mundo ..., né ... concordou que foi muito produtivo.
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	A creche é aqui na rua:: ((alguém fala junto o nome da rua))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... Esse é o primeiro planejamento. No ... -- Sabe porque eu precisava do outro... porque ... Ah, não... Esse tem.-- A gente reviu
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	N: Mas você teve que criar essa [em português. C: [De vez em quando eu falo português
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	Esse ainda é o antigo hein. Esse daqui é (...)
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Quando eu comecei a distribuir o prato eu comecei a falar assim "Ok, one plate for you, one plate for you, one plate for you"
Trecho suprimido	~	Quando eu comecei ~.

* Exemplos retirados das sessões transcritas logo abaixo

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá*
3. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::.... (*alongamento e pausa*).

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

6.1. Sessão de Planejamento de 12/3/2008 referente aula 2 do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue no LAEL (arquivo digital EB plan lesson 2)

1.	Norma: No planejamento. Então, eu não sei se vocês chegaram a pensar no realizado e escreveram alguma coisa naquele papel que eu enviei. Lembram? Eu mandei por e-mail esse papel, que eu não acho que a gente vai ter tempo de fazer hoje. O que é isso? Eu queria aqui já fazer a programação de três meses de aula.
2.	Pessoa não identificada: Esse?
3.	Norma: Não. Esse foi o que eu mandei pra Angé errado. Tá. Eu tenho que reenviar pra vocês.
4.	Viviane: Você também tá mandando pelo hotmail. Eu vou matar ... Ah, não. Tá gravando. Não vou matar ninguém.
5.	Norma: É. Porque está registrado, se alguém matar olha, a culpada, suspeita número um. Qual que é então? Não é o Hotmail é o gmail.
6.	Viviane: Mas eu estou acessando.
7.	Norma: Não. Mas eu quero mudar pro gmail. Aí eu mandei esse planejamento. Teve erro, eu já corriji e vou mandar de novo; erros de inglês que eu corriji. Quando vocês perceberem erro de inglês ... O que a gente pode fazer pra não ficar na mesma questão, toda vez que alguém fizer modificação no planejamento coloca depois daquela chave 1, 2, 3; vai mudando o número. Aí a gente sabe que mexeu. E, lembra desse daqui?
8.	Viviane: Sim.
9.	Norma: Então, aqui é assim: a minha idéia é que sempre a gente planeje, que a gente faça aquela discussão que a gente teve e que depois a gente vá pra casa e escreva o realizado. Que eu escrevi aqui. Não sei se vocês pensaram no realizado. Alguém pensou? Alguém pensou? Porque daí eu já vou falando no que eu pensei. Não.
10.	Viviane: Não é pergunta. No realizado é o que a gente conseguiu realizar.
11.	Norma: É. O que seria a gente, por exemplo, fazer uma reflexão sobre o planejamento. E o que seria uma reflexão sobre o que aconteceu, sobre o realizado. É o prescrito e o realizado. Então, a gente tentou, na verdade a gente não fez uma avaliação do prescrito porque a gente não teve tempo. Mas se a gente puder a gente vai fazer. Tem que fazer o planejamento e pensar nesse planejamento, e depois executar; daí eu acho que vocês que vão coletar. Depois fazer essa sessão do refletir que a gente já fez lá um pouco, porque daí vai para os meus dados. Aí eu cheguei me casa e fiquei pensando nas atividades, no que eu achei que funcionou. O que eu achei que não funcionou. O que eu proporia de uma forma diferente. Então, quando eu falo realizado é assim: as expectativas que eu tinha e eu consegui e o que eu modificaria. Então o que é que eu pensei: naquela primeira atividade do “ring around the roses”, então eu escrevi assim “que foi feita uma atividade até como forma de organizar as crianças”. Eu na realidade, quando eu planejei ela, eu não planejei pensando nela como uma atividade pra organizar, mas na hora eu senti que ela seria uma atividade pra organizar o grupo. Tá. Então eu acho que isso é um dado importante, né. Porque ela não foi planejada com essa intenção. Mas ela passou a ter esse propósito na hora e eu achei que funcionou legal. Não sei vocês. Eu achei que ela funcionou bem como organizar, de preparar para o passo seguinte. Aí eu escrevi também que elas adoraram se jogar no chão. Algumas se jogavam mesmo no around. E eu enfatizei ... os dois momentos do (). Então, isso que eu escrevi no realizado. Você colocaria mais alguma coisa? Quando você pensa no realizado, você pensa em mais alguma coisa?
12.	Angé: Você falou deles se jogar no chão.
13.	Norma: É. Eu falei das crianças. O que elas fizeram. Eu enfatizei () mas foi pensado no propósito... Que ele não foi feito com o propósito, com a intencionalidade de uma atividade de organização, mas que na hora eu senti que ela...
14.	Angé: Funcionou como.
15.	Norma: Eu percebi que ela... Eu comecei a usar ela entre as atividades de organizar. Foi uma decisão que eu tomei na hora.
16.	Angé: Eu acho que não. Porque eu não estava lá, né. Eu estou ouvindo, mas eu não estava lá, não tem como né.
17.	Norma: Aí assim, eu acho que a gente tem que pensar. Eu acho que essa é uma atividade

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	que dá pra gente voltar e começar com ela. Continuar usando ela, pelo menos por um tempo ainda como organização. Aí a segunda foi aquela do () Aí eu escrevi assim: só alguns falaram. A roda tava muito grande, achei que houve dispersão, pelo fato da distância. E por isso depois de mais de cinco ou seis eu não sei quantas repetições as crianças começaram a retirar os braços, assim. Então pra fazer uma outra tentativa, ou com elas mais próximas ou talvez um grupo menor. E já que vocês agora já conhecem a atividade... Então pra não ficar tanta criança. Eu acho assim, melhor grupos menores, senão a gente pode propor todas juntas. Mas eu acho que como são muitas crianças fica muito longo. Então, eu acho que se a gente fizer dois ou três grupos vai ser mais legal. Então, por exemplo, eu talvez repetiria a atividade, só que nesse outro formato, em grupos menores. Se a gente conseguir chegar no final... E, eu coloquei aqui, dando mais ênfase no objetivo da atividade, que é ver quem fica por último. Porque isso não ficou claro.
18.	Viviane: Aí seria ao mesmo tempo os grupos?
19.	Norma: Ao mesmo tempo.
20.	Viviane: Você não acha que vai dispersar as crianças? Porque, por exemplo, elas podem achar que eles estão cantando mais alto, a professor está mais agitada, então eles tem que () (...)
21.	Norma: Eu acho que... Não sei. O que vocês acham?
22.	Edna: Não sei.
23.	Janira: Eu também não sei. Vai depender de como a gente separar eles no primeiro momento, que eles não consigam ficar nesse círculo.
24.	Viviane: Eu acho que dois círculos ainda ficam grandes, teria que ser três.
25.	Norma: É. Separar em três, então?
26.	Viviane: É.
27.	Edna: Mas pra ser um seqüência do outro, você diz?
28.	Norma: Oi?
29.	Viviane: Põe seis crianças em cada.
30.	Norma: Eu acho que é um bom número e não cansa. Não fica tão longo.
31.	Viviane: Eu estava pensando assim: todos os grupos sentados e só aqueles no meio.
32.	Norma: Mas eu acho ruim pra eles ficar esperando. Por que eles têm que esperar?
33.	Edna: E nessa de esperar também, eles podem dispersar mais.
34.	Viviane: Você vendo o outro no meio... Porque assim, eu fico pensando, eles vendo os outros no meio, eles vão estar prestando atenção naquilo.
35.	Edna: Eu acho que não. Tem uns que vão querer jogar. Tem outros que vão lá e uuuuh!
36.	Janira: Vão pôr a mão. Vão entrar.
37.	Norma: A gente tem que pensar, eles têm três anos, a gente estaria fazendo isso, eles teriam que esperar. Eu não sei. Eu acho assim, a Janira tem experiência em ensino infantil. Você pode falar um pouquinho o que você acha. É um grupo de três anos, eu dei uma brincadeira de pôr a mão, só que como são muitas crianças... É uma mão só. Eu faço um () Quando eu digo go, eles vão esconder a mão. Só que como tem o objetivo de memorização, então eu falo hello, e eles têm que responder o hello, e aí eu faço sinal pra esconder a mão. Aí vê quem fica por último. Só que lógico, só alguns falaram. Mas eu acho que nesse momento a preocupação nem é essa. Eu acho assim: é pensar mesmo. Eu achei que eram muitas crianças, a roda estava muito grande, e eu andava muito assim, então eu acho que isso dispersa. Não foi legal. Essa brincadeira em geral todo mundo fica assim bem junto; uma brincadeira que todo mundo fica grudada a mão. Em geral você põe as duas. Aí você tem mais uma chance. Então, se você faz com um grupo menor, todo mundo assim com a mãozinha grudada...
38.	Janira: Dá mais união.
39.	Norma: Dá mais união e é mais legal.
40.	Janira: (...) fica no meio até todo mundo ir, ou a criança vai para o meio depois e só ele faz? (10 min)
41.	Norma: Não. Nessa roda grande a criança não vai, só eu. Ela só vai tirando. Mas se eu estou num grupo menor, eu não preciso ficar no meio. Eu posso ficar do lado com eles, e eu vou fazendo assim.
42.	Viviane: Mas como a roda era grande, quando ela ia para o outro lado eles abaixavam a

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	mão.
43.	Norma: Fora, que tem outra questão. Por exemplo, eu como professora, estando aqui nessa distância, eu já não tenho essa visão. Então isso não é uma coisa que a gente deve fazer na sala de aula.
44.	Janira: Eles estão aprendendo (...)
45.	Norma: Foi a primeira aula. E o objetivo nem é aprender o (...) isso eles vão acabar aprendendo de ouvir. O objetivo é a brincadeira... Porque assim, qual era o objetivo que a gente tinha? Era ensinar, quer dizer, é a primeira aula deles na creche. O (...) começar a cantar o ring around the roses, o (...), na realidade é mais, porque depois eu coloquei o Hello, hello e what's your name. E depois eu coloquei o bye-bye. Então o objetivo é (...), esse era o objetivo. Agora, lógico, eles vão acabar aprendendo outras coisas também porque é em inglês. O tempo todo falando, cantando, mas o objetivo é: tirou a mão eu falo: hello. Eles respondem.
46.	Janira: É. Eu acho que quanto menor o grupo melhor. Além dessa parte da visão (...) porque até a vez dela chegar ela fica ansiosa (...)
47.	Edna: (...) e a Angé estava gravando. Aí nesse espaço aqui tinha umas crianças que se jogavam (...) Não, agora vamos lá brincar. Fica mais difícil.
48.	Norma: E assim, eles vão se divertir mais, vai ser mais gostoso pra eles, não vai ser cansativo. Não vai ser uma espera longa. Porque assim, tem que ser gostoso. Dinâmico.
49.	Janira: Nessa idade, 15 minutos é muito tempo.
50.	Norma: Então isso foi uma coisa que eu percebi e que eu mudaria. Então eu vou aceitar sua sugestão de três rodas. Nós vamos já decidir quem (...) e quem tiver faz e quem não tiver pula. Então (...)
51.	Edna: (...)
52.	Norma: Conhece?
53.	Edna: Conheço, mas é maior. <i>Sobreposição de vozes.</i>
54.	Norma: Então vamos fazer três grupos? Porque assim, com essa mesma atividade nós vamos ter três grupos. Já é diferente. Vai ser diferente, vai ser mais gostoso. E talvez, a gente possa então colocar o (...), tira um, tira outro. Talvez no primeiro fala hello e no outro bye-bye.
55.	Viviane: Eu acho que vai ser mais difícil pra eles, porque eles já fizeram uma vez com uma só. Eu acho que primeiro a gente deveria repetir, eu não sei. Primeiro repetir...
56.	Janira: Eles não fizeram isso (...)?
57.	Viviane: Não. A gente repetir essa pra eles pegarem e depois (...) <i>Sobreposição de vozes.</i>
58.	Norma: Não. Não achei que foi dificuldade. Achei que foi... Não dá pra perceber ainda se foi dificuldade ou não porque algumas crianças estavam mais reticentes pra mostrar uma verbalização. Então, assim, aquela criança que é mais...
59.	Janira: Estava com vergonha.
60.	Norma: Isso. Teve algumas que logo falou, logo cantou. Cantou assim, o tempo todo que eu estava cantando, estava cantando junto. Você não pode dizer que foi porque tem facilidade ou não. <i>(15min)</i>
61.	Janira: Pode ser por outro motivo.
62.	Norma: Pode ser por qualquer outro motivo. Não conhece a gente, é a primeira aula.
63.	Viviane: Aquele Mateus moreninho...
64.	Janira: Podia só tentar, tentar os dois: o hello, e o bye-bye.
65.	Viviane: Nossa, mas muito difícil.
66.	Janira: (...)
67.	Norma: Então vamos fazer três grupos, só com o hello, mas com (...). Tá? O primeiro que tira não fala nada. Pra eles perceberem que é só brincadeira de tirar. Tá. O que vocês acham?
68.	Janira: Nas duas falam (...)?
69.	Norma: Não. Só na última.
70.	Viviane: Eu não sei se eles vão fazer com as duas mãos.
71.	Norma: A sua dúvida é as duas mãos?
72.	Viviane: É. Porque assim, eles vão se lembrar que eles fizeram com uma pra frente. Isso eles vão se lembrar com certeza. Mas... Ah, eu acho que a gente pode fazer assim, a gente pode

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	fazer a primeira com uma e aí fala: now two hands.
73.	Norma: Ah, gostei Vivi. Porque a gente vai ter que repetir a brincadeira.
74.	Viviane: É. Vai ter que dar uma retomada.
75.	Norma: Então, pode fazer a primeira vez com um e a segunda vez com dois. Pra mostrar que a gente já não chegou com dois, porque...
76.	
77.	Norma: Volta no que eles já fizeram. Tá. Então, a gente vai começar igual, só que com essa diferença.
78.	Viviane: Sabe também porque eu acho melhor? Porque se a gente já começasse com as duas, alguns iam ficar com uma.
79.	Norma: Só com uma.
80.	Viviane: Porque da outra vez foi com uma, então não ia dar certo também.
81.	Norma: Agora, vamos definir de uma vez quem de vocês quer ficar?
82.	Viviane: Eu acho que eu vou ter que ficar com a filmadora porque eu não sei se vocês vão saber mexer nela.
83.	Norma: É a da (...)
84.	Viviane: No começo é mais difícil, depois é (...)
85.	Norma: Tá. Então (...)
86.	Viviane: (...)
87.	Edna: Eu não sei (...)
88.	Norma: Então, tá, vamos (...) Vocês podem repetir em casa. (...) Tem diferença, sempre nessas letras de música, tem diferenças, às vezes, de uma palavra ou outra. Por exemplo, a música, eu canto para as minhas crianças (...), só que tem uma versão que diferente, que é (...) Então, pode ser que às vezes você tem uma versão um pouquinho diferente. Então é coisas que a gente vai ter, mas que a gente precisa tomar cuidado. Eu comecei dando desse jeito, aí eu vou dar até o final desse jeito. Porque você vai encontrar diferente. E eu já encontrei diferente. Então, isso fica em casa. Depois a gente pode começar todo mundo junto. A gente começa com os três grupos separados, mas começa junto. Tá bom. Aí depois cada um vai se no seu ritmo. Tá. A atividade 3. Era a da bola, eu também achei que não funcionou.
89.	Edna: (...)
90.	Norma: Não foi (...) se jogou. Não foi nem isso o problema.
91.	Edna: Eu falei pro Danilo, não joga.
92.	Norma: Foi bem no meio, foi com o Mateus.
93.	Viviane: Mas a Chaiene, ela ficou meio assim.
94.	Norma: Chaiene? Tem Cauane.
95.	Viviane: Cauane. A Cauane, ela jogou a bola de volta pra mim porque o Mateus.
96.	Edna: É com T Ví, Tauane.
97.	Viviane: É Tauane?
98.	Norma: É. Eu acho que sim. (20min)
99.	Viviane: Gente, eu escutei Cauane desde o primeiro dia, ainda falei pra ela.
100.	Norma: A gente precisa ver a lista dos nomes.
101.	Edna: Tem isso também.
102.	Viviane: Ainda falei pra ela: a minha priminha chama Cauane.
103.	Norma: Agora, eu percebi que ela devolveu a bola.
104.	Viviane: Mas ela devolveu jogando. Aí você...
105.	Norma: Jogando. Mas aí teve alguém que me entregou.
106.	Viviane: Sim, depois que ela jogou, aí eu peguei, passei. Falei para passarem.
107.	Norma: É. Até chegar pra mim. Mas eu acho que o que não funcionou não foi nem isso, eu pus assim: Na música, alguns cantaram, eles não falaram. Tive que perguntar o nome para obter a resposta e alguns não responderam. Portanto a atividade não resultou na oralidade planejada. Na realidade isso acontece... Repensar e discutir a atividade porque ao cantar my name is, pelas crianças, sou eu falando o nome delas. Como se fosse elas. Então eu trouxe essa discussão.
108.	Viviane: É verdade.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

109.	Norma: Eu trago pra vocês também. Eu estou pensando numa musiquinha assim: Hello, hello, hello what's your name. Hello, hello, hello. Aí eu aponto, aí pra quem eu aponto teria que falar: My name is.
110.	Viviane: Aí eu teria que falar: Viviane.
111.	Norma: É. Só que como as crianças são muitas, então eu estou falando: my name is Vivi. Só que my name não é Vivi. Então eu estou propondo repensar isso. Quer dizer, eu acho que...
112.	Viviane: Porque assim, no começo elas estavam falando. Aí quando elas viram que você começava a falar, aí mais nenhuma falou o nome. Porque você falava: My name is; my name is. Aí ela ia falar, aí outro do lado falava. O nome dela é tal, aí você falava my name is tal. Então acho que elas não entenderam.
113.	Janira: Antes vocês fizeram aquela amostragem de... Por exemplo, você está falando: what's your name. Aí uma outra pessoa que está responde: my name is.
114.	Viviane: Eles já sabem o que é my name is. Eles já sabem. <i>Sobreposição de vozes.</i>
115.	Norma: Eu começo com elas. Eu comecei com a Edna. E fui pra Vivi.
116.	Janira: Uma pessoa lá atrás falar para as crianças: my name is. Sabe, baixinho.
117.	Viviane: Quando a gente pergunta what's your name, muitos respondem.
118.	Norma: É. Aí eu ia sugerir o seguinte: A gente não canta a música inteira, a gente modificar, pelo menos esse começo. Fazer: Hello, hello, hello what's your name.
119.	Viviane: E apontar.
120.	Norma: E talvez: Hello, hello, what's your name. Mas fazer uma vez só e apontar e eles respondem.
121.	Viviane: Eu acho que...
122.	Norma: Fazer uma vez só com a melodia. Ao invés de falar what's your name, a gente canta. O que vocês acham?
123.	Viviane: Eu não sei.
124.	Norma: Porque daí eu acho que ela vai responder. Eu acho que ela vai responder. A gente pode assim fazer uma brincadeira, não na ordem, hello, hello, quem que a gente vai chamar? Tem que ficar esperto.
125.	Viviane: Só tem que tomar cuidado, todas as quatro prestarem atenção pra não esquecer de nenhuma criança.
126.	Janira: Se ficar em dúvida pergunta: Quem não foi ainda?
127.	Norma: Eu pergunto. Por a gente não conhecer as crianças a gente vai... A gente tem que pensar numa ordem pra gente. Quando eu faço fora de ordem eu pulo uma ou duas, quer dizer, entre aspas fora de ordem. Mas pra mim tem uma seqüência. E mesmo assim, às vezes, eu pergunto: Foi todo mundo?
128.	Janira: Às vezes são muitos alunos, o professor esquece.
129.	Norma: Então essa vamos com what's your name. Então assim, a primeira a gente faz todo mundo junto, depois a gente pode se separar. Ainda no ring around the roses, faz um grande e logo em seguida faz três pequenos. Já se preparando para o (...). Tá. Depois do primeiro, segundo, terceiro (...) a gente propõe fazer isso em três grupos. Porque daí já vai ficar para o circle. Aí pro hello, what's your name a gente pode fazer grupos pequenos. O que vocês acham? (25min)
130.	Viviane: Sim. A gente pode até fazer primeiro num grupo pequeno, quando ver que eles estão pegando, que eles já conseguem falar, porque todos vão acabar falando o nome. Aí a gente pode ir para o grande para todo mundo falar. (25min)
131.	Janira: Mas há mesmo necessidade desse círculo grande? Não vai ficar repetitivo pra eles?
132.	Norma: Eu acho. Eu acho. A gente pode num outro dia fazer um grupo grande. Eu acho que vai ficar...
133.	Viviane: É verdade. É verdade. Melhor fazer num outro dia.
134.	Norma: Aí tem aquela outra atividade. Eu estou propondo dividir aquelas atividades que eu fiz num grupo grande em grupos pequenos. Aí teve a atividade 4. Eles não falaram. Uma vez que ainda faltou embasamento, procedimentos anteriores pra poder chegar nesse. O quatro era eles cantarem o hello, my name is. (...) Então, por exemplo, se eu falar: hello, my name is Norma. Eles vão ter que responder: Hello Norma. Tudo bem que eles não fizeram, mas eu gostaria de tentar num grupo pequeno. E talvez...
135.	Viviane: E aí retoma aquilo que eu falei de um grupo pegar a atenção do outro. Eu não sei

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	se eles, pela idade deles, entendem que tem que ficar naquele círculo.
136.	Janira: Então, isso que eu queria perguntar, são três grupos, é só uma sala?
137.	Viviane: É. Bem pequenininha, super pequena.
138.	Janira: A gente pode ver se tem um outro lugar.
139.	Norma: Tem. Tem. É uma sala grande. Ela é dividida em três salas. É como se fosse...É grande. É uma sala conjugada dividida em três partes. São três salinhas conjugadas. Sobra muito espaço, não tem a parede. Então dá pra uma ir para uma parede, a outra ir para outra parede. O negócio é a questão da filmagem. Tô pensando mais nisso.
140.	Viviane: A gente pode repetir a brincadeira três vezes.
141.	Norma: Filma uma vez numa, outra vez em outra. Tá bom. Então, vamos nessa fazer... Deixa eu pensar.
142.	Viviane: Quem tiver filmando, gente, tem que filmar... Porque assim, eu vi a Angé filmando, e eu me peguei também. É importante a gente filmar a interação entre pesquisador e aluno. Tipo assim, não ficar só mostrando os alunos. Tipo, como a Norma estava fazendo aquela hora e como que eles estavam respondendo. Tentar pegar os dois assim.
143.	Norma: Mas isso eu acho que estava pegando.
144.	Edna: Assim, fica meio complicado porque, às vezes, alguns alunos ficam de costas; você quer pegar o que eles estão falando, mas aí você tem que rodar ...
145.	Viviane: A gente tem que prestar atenção nisso.
146.	Norma: Tá. Então, só retomando, a gente vai precisar de mais atividades. Pelo menos mais quatro atividades.
147.	Viviane: A gente pode fazer alguma coisa com números.
148.	Norma: Então assim, a gente poderia depois disso se juntar e ver quantos nós somos na sala, começar com... vamos ver, depois a gente retoma isso.
149.	Viviane: Quem foi que contou? Foi lá ontem que as crianças começaram a contar em inglês, ou não?
150.	Norma: Que atividades você tem, que idéias com atividades de (inaudível)).
151.	Viviane: Eu acho que a gente pode tentar fazer algumas coisas tipo, aquelas coisinhas que eles já fazem, roda, festa junina, aquela da cobra que vai passando, sabe, passa por baixo. Eu acho ela legal. A gente pode cantar uma musiquinha fácil pra eles pegarem, sabe. E ficar de dois em dois passando.
152.	Janira: ((inaudível))
153.	Norma: Porque assim, o nosso foco de trabalho não é esse. A gente vai trabalhar a partir de histórias. Com a atividade social. Só que as crianças estão conhecendo a gente, e a gente está conhecendo as crianças. Então não dá pra começar. A gente ainda tem que pensar em atividade em que eles estejam se acostumando com o idioma, se acostumando com a gente. Tendo esse primeiro contato. Que seja um contato gostoso, com muita brincadeira. Então, a preocupação mesmo, acho que o nosso foco inicial é esse. (30min)lógico, começar a introduzir já alguma coisa e alguma coisa direcionada para a historia
154.	Janira: ...e aí e eles precisam eles vão usar o idioma nesse momento de contação ou ((Vivi rouba o turno))
155.	Viviane: Se eles puderem repetir,
156.	Norma: ... se eles puderem estar usando de alguma forma, que seja cantando
157.	Viviane: Como é aquela música, se eu fosse um peixinho que a gente podia fazer eles devem conhecer ((vivi canta se eu fosse...))
158.	Norma: Como é que é?
159.	Viviane ((continua a cantar))
160.	Norma: a gente pode inventar
161.	Viviane: é em roda. ((recomeça a cantar))
162.	Norma: ((vai passando a letra para o inglês)) IF I were a little fish and I knew how to swim
163.	Vivi: aí eu levava a Edna pro fundo do mar Sobreposição de vozes
164.	Norma: I would take my friend Edna to the bottom of the sea
165.	Viviane: aí vai colocando pra dentro da roda Sobreposição
166.	Norma: hum hum
167.	Viviane: e eles já sabem ela em português

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

168.	((Viviane e Norma repetem devagar trechos da musica, vivi em português e Norma traduzindo para o inglês e anotando))
169.	Viviane: ou a gente pode cantar pro centro da roda ((risos))
170.	Norma: ah é legal to the bottom of the sea, vamos manter, e aí?
171.	Viviane: sei lá acho que a gente podia fazer alguma coisa de peixinho e
172.	Norma: dar um peixinho para eles Vozes : é
173.	Edna: ((inaudível))
174.	Janira: ((inaudível))
175.	Vivi: eu não sei acho que vai ter que colar porque não vai dar pra segurar, acho que seria levar um peixinho e uma fita crepe pra colar
176.	Norma ... então é legal a gente estar trabalhando com numeros, dessa atividade...a gente faz um circle grande e conta quantas crianças ai eu trago os fish e a gente vai entregando e contando de novo
177.	Viviane: a gente pode nmerar
178.	Norma: pode o que
179.	Viviane: pode numerar os fish
180.	Norma: é que nesse momento não vai ter significado nenhum,
181.	Viviane: Eles não sabem ler numeros, nada?
182.	Norma eu acredito que não
183.	Janira: ... até dez
184.	Norma mas uma coisa é saber contar outra coisa é saber reconhecer. É diferente. Qdo vc pede pra uma cça fazer um registro vc não fala como quer que ela registre, vc fala olha vc vai registrar qtos ? vc vê aqui tem cça que vai fazer assim, tem cça que vai ((vivi rouba o turno))
185.	Vivi: inaudível ((inaidível porque Norma levanta o tom de voz))
186.	Norma: tem criança que vai fazer um monte de ... a gente pode até trazer numerado e usar no futuro mas ... na minha opinião
187.	Janira: ((inaudível))
188.	Norma a minha pergunta é : todos da mesma cor?
189.	Vivi: eu tava pensando azul e rosa
190.	Norma porque?
191.	Vivi: Porque eu sou preconceituosa ((risos))
192.	Sobreposição
193.	Edna: ... pode ter menina que tira azul Sobreposição
194.	Edna é aí vai dar confusão
195.	Angé: vai dar confusão

6.2 Sessão de Estudo de 9/4/2008 do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue no LAEL (arquivo digital GG 090408 Arquivo 01)

Turnos	
1.	Norma: Se eu virasse pra eles...
2.	Cristiane: ((sobreposição)) How are you today? Fala I'm fine and How do you do? ((sobreposição de vozes))
3.	Cristiane: Apontei pra mim, aí eles não entenderam.
4.	Norma: O que é pra fazer? O que é pra fazer?
5.	Cristiane: Isso. () Quando você falou (). Tanto que eu falei português, não como uma maneira de tá ensinando. Falei, ah, ninguém vai me perguntar, não tem nada a ver com "My name", não falei "meu nome é". Olha, pergunta como é que eu tô, entendeu? Foi só pra... Aí "How are you today?" Na hora, ele sabia fazer.
6.	Norma: Mas você teve que criar essa [em português] .
7.	Cristiane: [De vez em quando eu falo português Nas primeiras aulas, depois não falo mais. Pra quebrar aquele clima tenso, né.
8.	Norma: Mas que não é o caso com as crianças.
9.	((Pessoa não identificada)): Não porque com as crianças (...).

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

10.	Norma: Mas não é nem isso, porque com as crianças que são pequenininhas ... oi. ((interrupção da gravação)) Não, Mas aí é diferente porque a gente tem um contexto diferente. Né. Então eu acho que dá pra gente eh pensar em que nem sempre... Que a gente pode criar condições pra que essa necessidade do português não exista, né. O que vai acontecer é que eles vão levar um pouco mais tempo pra perceber o que a gente quer. Porque na realidade é são muitas novidades e muitas coisas pra eles elaborarem. Então assim, não é só a língua, mas é muita coisa que eles teriam que elaborar mesmo que estivesse sendo trabalhado no próprio idioma. Então, como fazer tal atividade; como falar de determinada forma; como o movimento. Então, são funções mentais que eles têm que trabalhar junto com a compreensão do do idioma que é novo. Então é muita coisa. Então assim, eles ficam confusos. Que nem no dia que eu quis colocar eles em fila e eu fiz sinal pra eles ficarem em line. Eles entenderam que era pra ficar em line, eles não tiveram problemas de não entender, mas eles ficaram confusos com a informação porque a instrução na escola é de dupla, fila dupla. Então, então vocês vêm por onde passa as questões? Que muitas vezes não passa pela língua, passa por outros... (...)
11.	Viviane: igual eu tava pensando, ontem quando a gente foi fazer a roda pra começar a história, primeiro a gente fez um círculo, mas quando a Norma começou a contar a história eles foram pra frente, mas eles foram sentados. Ou seja, eles ouvem história assim, eles não ouvem história em círculo.
12.	Norma: Podemos partir disso, Né a gente não viu, mas pode ser.
13.	Viviane: Eles ouvem assim, todos eles e a professora na frente.
14.	Norma: É eh é que eu achei que eles ficaram muito assim em cima, eles não ficaram...((tentativa de interrupção por Edna e eu levanto a voz para sobrepor a minha à dela e continuar)). É que eu não acho que foi isso no começo, depois foi, mas no começo eles ficaram efetivamente assim, em cima.
15.	Viviane: Mas eles só foram pra cima porque um ou dois começaram e todos queriam ir também.
16.	Norma: não foram mais crianças que foram. Foram três ou quatro.
17.	Edna: A minha impressão, não sei, acho que eles nunca viram esse tipo de trabalho, então pra eles olhar e até mesmo tocar (...)
18.	Viviane: Eles já viram. Lembra que a Dona H. ela falou que tem um menino e uma menina do colégio aqui embaixo que eles vão lá contar histórias pra eles.
19.	Norma: A gente tinha que ver como que eles contam. Tem várias formas. Eu fui a uma palestra de contar histórias, eu imaginei uma coisa e quando eu cheguei foi outra. Então a gente não sabe como é contar história. A gente teria que talvez ir ver, assistir pra ver como eles trabalham, se tem cenário.
20.	Viviane: Eu acho que eles não usam cenário.
21.	Norma: Pra ver como que eles contam história, né. Porque realmente, éh eles ficaram muito afoitos Né com a apresentação disso. Né Mas vamos chegar aqui depois, vamos voltar um pouquinho, Né. Então o puppet...ele... a primeira o primeiro momento dele com as crianças foi de tentar fazer a mesma coisa que eu fiz, ele falar o nome dele para a criança falar "my name is ". Como não teve essa resposta, imediatamente, foi feita a pergunta pra ter a resposta; Né então foi como foi modificado. Porque inicialmente tinha uma expectativa, e que criou-se, pensou-se em uma ação para atingir esse objetivo. Né Vendo que isso não ia ser atingido Né a gente muda a estratégia e chega nisso de uma outra forma, de uma forma onde já se tinha conhecimento que eles conseguiriam dar o retorno, dar as respostas Né aí que começou a seqüência de perguntas, tá mas o objetivo não era pergunta e resposta, naquele momento, Né mas passou a ser. Não era o objetivo inicial, mas passou a ser o objetivo pra completar a atividade. Né Pode ser que se eles estiverem um pouco melhores, menos afoitos com o puppet , que a gente consiga uma gravação melhor. Então, eu proponho na quinta-feira fazer um momento igual, porque se a gente conseguir que as crianças fiquem menos afoitas, não indo em cima do puppet a gente talvez consiga, eu ia trazer e não trouxe, imagens melhores. Porque essas imagens serão trocadas com outra escola. Então, eu assistindo ontem vi que não está legal. Eu acho assim, que dá pra ir, que se a gente só tiver essa imagem vai essa, mas se a gente conseguir imagens melhores a gente vai refazer. A gente vai ter que ver o momento

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	melhor, porque é a primeira vez que apareceu o puppet também. Muitas crianças ao invés de falar dog falavam cachorro.
22.	Viviane: () só o bear
23.	Norma : Então, só voltando, ... Então, aquela hora que a aquela menina saiu, depois ela voltou, a gente vai ver o filme e fazer uma reflexão sobre o que a gente vai ver no filme, é muito legal. Eu vou trazer para a próxima aula é que hoje eu não consegui passar para o meu aparelho de DVD. Vou aprender como fazer para poder trazer. Então esse é o primeiro momento. Né. O primeiro momento é do puppet com as crianças e com relação ao nome, mas foi feita pergunta e resposta, question and answer. E depois? Nós estamos reconstruindo a aula.
24.	Viviane: Aí foi a caixinha de surpresa, né, com os nomes. (07:39)
25.	Edna: Aí aí a gente trabalhou com o helper.
26.	Viviane: Não, o helper foi depois.
27.	Norma: é então então o ()(...)
28.	Edna: Foi antes, porque ele que ia ajudar a trazer.
29.	Norma: Então vamos voltar, na realidade a caixa surpresa veio antes do fluffy, porque o fluffy saiu da caixa surpresa. ((Edna fala é verdade)) Então logo depois do circle time...
30.	Viviane: Mas quando o fluffy foi dormir já teve a atividade social de novo porque eles foram dormir também, lembra?
31.	Norma: é
32.	Viviane: Foi antes dos nomes; o fluffy foi dormir e todo mundo começou a dormir.
33.	Norma: Foi, foi antes dos nomes. Então foi assim: a caixa surpresa, o fluffy apareceu, aí o fluffy interagiu comigo, aí o fluffy interagiu com eles e o fluffy voltou pra dormir. Essas foram ...
34.	Viviane: Na interação do fluffy também teve palavras novas, mais vocabulário para as crianças. Porque você falou kiss or hug, hug fluffy ()
35.	Norma: Sim, eu falei que o fluffy é um dog, né
36.	Viviane: E algumas crianças falaram kiss antes dele ir dormir.kiss, kiss risos
37.	Norma: Sim, kiss and hug eles falam logo. Porque passa pela emoção e é fácil a palavrinha. Eu vejo que as crianças logo falam. Então teve bastante interação nesse momento, né. Aí o fluffy foi dormir e aí qual foi a atividade seguinte? ...
38.	Viviane: Depois das crianças dormirem?
39.	Norma: Não, é, do fluffy, da caixinha de novo.
40.	Viviane: Aí foi você tirando os nomes, porque o helper foi depois.
41.	Edna: não lembro
42.	Viviane: O helper foi depois porque primeiro a gente mostrou os nomes das crianças, as crianças reconheceram.
43.	Norma: Quantas crianças vocês lembram que reconheceram o nome?
44.	Viviane: Eu lembro da L.
45.	Norma: Foram duas, né.
46.	Viviane: Acho que a G também.
47.	Norma: Eu lembro que foram duas, mas eu não me lembro quem era a outra. A L eu lembro. Então teve o trabalho com os tags, de nomes ahm e aí foi escolhido o helper. Então o objetivo desse trabalho com o tag é nesse momento foi pra explicar como vai funcionar a escolha do helper, sortear o helper e ver como eles estavam, se eles estavam reconhecendo os nomes ou não na hora em que eu mostrava, né. Aí escolheu o helper e depois?
48.	Edna: Aí depois, hum deixa eu lembrar, o helper foi ajudar você mudar o cenário.
49.	Norma: Teve coisa antes.
50.	Edna: Ah não, sim, teve o calendário, aí nem precisou falar inglês, em português, você apontou os números, apontou o dia, hoje é oito, hoje é uma terça, aí você contou até o oito, aí eu não lembro o que você perguntou antes, você falou pra eles apontar...
51.	Norma: Primeiro eu fiz algumas atividades com o número oito de movimento ((Edna fala junto: com os pés, com as mãos)) com os pés, com as mãos. E aí? Ele (...)
52.	Edna: Escolheu a cor, mostrou várias cores. ((Vivi fala junto: () em inglês)) Não precisou falar nada, só falou, escolheu a cor, pintou.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

53.	Viviane: Eu achei muito legal fazer o helper, porque a gente passou um senso de responsabilidade pra ele, assim, ele assumiu que ele era o helper. E ele, ele foi o que mais se comportou na aula toda?
54.	Norma: E foi engraçado porque vocês perceberam que ele falou: eu quero ser o helper.
55.	Viviane: Isso que eu ia falar agora, ele falou: eu sou o helper.
56.	Norma: Quando eu falei que ia ter o helper, ele falou: eu quero ser, eu quero ser. Aí eu expliquei que ia ser sorteio. E não é que saiu o nome dele! No meio de tantos nomes saiu o nome dele!
57.	Vivi: e ele não estava nem esperando
58.	Norma: E ele foi o aniversariante daquele dia que não teve aula. ((risos))
59.	Janira: ()
60.	Viviane: E a mãe dele levou um bolo pra creche.
61.	Eva: Foi a mãe dele que levou?
62.	Viviane: Foi.
63.	Norma: Então teve o trabalho com o calendário, com os números que foi até o oito, né, teve o trabalho da cor, né, do material e cor dos crayons para colorir o dia.
64.	Edna: e o nome dele ficou lá no quadro
65.	Norma: Aí a gente encerrou essa atividade com os nomes. Aí?
66.	Viviane: Foi a atividade com o helper pra ajudar a montar o cenário, né. Foi feito ()
67.	Norma: Aí a gente começou a entrar na história, storytime, () sendo que, já que a gente escolheu um helper a gente precisa que o helper faça alguma coisa. Não pode escolher o helper e passar o dia e não dar nada pra ele fazer. Então em vez de eu pedir pra vocês me ajudarem com as coisas o helper me ajudou a pegar o cenário, ele se sentiu muito importante de estar fazendo isso.
68.	Edna: Na hora de carregar.
69.	Norma: É muito importante! Ele foi muito cuidadoso também. Ele foi assim, ele colocou percebeu que eu queria colocar virado, ele percebeu. Ele deixou do jeito que eu fui indicando, ele deixou de costas pra eu depois poder virar.
70.	Edna: Foi muito legal a expressão dele, o orgulho.
71.	Norma: Aí eu virei, né e como que foi a história?
72.	Edna: Você começou a falar "Era uma vez..." Você quer que fale da história ou das crianças?
73.	Norma: Não, a gente vai voltar na história: eu contei a história, e depois?
74.	Edna: Eu lembro que tinha ... tinha ... tinha que comer, tinha que escovar os dentes, lavar o rosto. ...
75.	Viviane: Primeiro acordou; todo mundo dormiu, tic-tac, tic-tac; né aí depois teve toda a encenação com a comida e aí depois que ia escovar os dentes.
76.	Norma: Aí eu perguntei ... você entendeu?((me dirijo à Janira))
77.	Janira: Quem, eu? ((vozes sobrepostas))
78.	Norma: É.
79.	Janira: To tentando pegar, a descrição de vocês?
80.	Norma: Não, não. Que eu contei a história
81.	Janira: Isso sim, aí ...
82.	Norma: depois da história o que aconteceu?
83.	Janira: Encerrou a atividade e foram escovar os dentes, o tic tac ...
84.	Norma: O que é isso? ()É importante a gente saber descrever, né
85.	Viviane: A gente primeiro tava entrando num consenso pra depois ...
86.	Norma: É, não, mas é assim, tem que entender: o que era atividade? Então tá claro. Então teve uma atividade de primeiro pôr a sala do jeito que a gente queria, era uma atividade que (). A gente teve uma atividade na roda que era com relação ao nome, né primeiro com a caixa surpresa que apareceu o puppet que se apresentou, eu me apresentei, e ele se apresentou pra cada criança. Mas as crianças não se apresentaram então ele passou a perguntar o nome para as crianças responderem seu nome. Aí teve uma interação, aí ele voltou pra caixinha pra dormir. Aí teve os tags que a gente mostrou os nomes, que a gente sorteou quem era o helper. Trabalhamos com o calendário, com os números. O helper já

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	fez a primeira atividade que foi colorir o dia, a data. E aí foi a história. Até aí temos uma seqüência clara, mas e depois? Vocês já estão entrando nos detalhes, tem que ser mais... O que é que foi a atividade? Foi contar história? Foi desenhar? Foi fazer o quê?
87.	Viviane: Eu não lembro.
88.	Norma: Sei que vocês sabem mas não estão sabendo falar.
89.	Edna: Nessa parte a gente trabalhou o... Esqueci o nome... social.
90.	Norma: Atividade social.
91.	Edna: Atividade social. Então, como quando os personagens levantaram, aí eles levantaram, lavaram o rosto.
92.	Norma: Você está fazendo uma descrição, então você falou bem: foi uma atividade social.
93.	Edna: Isso.
94.	Norma: Como que a gente fez a atividade social? Brincando, né. Então, depois da história foi o brincar, o brincar fazendo atividade social. Entendeu?
95.	Edna: Ah, Entendi.
96.	Norma: Então a gente brincou. Aí se você fala a gente brincou, aí você agora começa a contar tudo isso ela entende que tudo isso é uma brincadeira, que está no imaginário, está no pretend play. Então agora fica claro, o que foi agora? Foi o brincar, atividade social. Aí sim, do que eles brincaram? Qual foi a brincadeira? Dentro da brincadeira que está agora, a gente brincou e na brincadeira tinha várias atividades sociais.
97.	Edna: Na brincadeira nós fizemos atividades sociais que nas reuniões anteriores nós tínhamos escolhido, que era lavar o rosto, escovar os dentes, comer, tomar o café, o breakfast, e depois escovar os dentes de novo.
98.	Viviane: A gente usou a mesa pra tomar o café.
99.	Norma: E a gente usou tudo na imaginação porque não tinha cenário.
100.	Viviane: pasta de dente...
101.	Norma: Eu vou falar. É muito importante para a criança poder brincar com o imaginário. Então, não precisa ter sempre um cenário, ter sempre objetos palpáveis. Brincar usando a imaginação é uma das coisas mais importantes no desenvolvimento da criança. Então, ela imaginar que quando ela faz a concha com a mão, que aquilo lá é um pratinho, que ela tá comendo e que tá com a colher e num outro momento aquela concha é a água, né, isso é muito importante, esse pretend play. E assim, ela se imagina indo pra um canto, ela mesma faz o canto dela. Então algumas crianças que estavam dormindo, aquele canto era a cama. Eu fui na mesa.
102.	Viviane: Eles saíram de perto da mesa e foram...
103.	Norma: É, mas teve criança que depois começou a pular com o pratinho na mão. Então assim, eu dei o start pra eles pra começar a brincar. Eu fui na mesa, fingi que estava sentada, que estava comendo, lavei o rosto, escovei os dentes. Dei esse start, depois eles ficaram brincando. Porque aí um estava dormindo lá porque imaginou que era o quarto. Quando eles estão fazendo isso eles estão imaginando, eles não estão fazendo por fazer, não é bagunça, não. Eles estão imaginando que estão quarto; eles estão imaginando que estão na cozinha comendo, estão imaginando que estão no banheiro lavando o rosto, né, escovando os dentes. E quando eu estava fazendo eu também estava imaginando. Você entra nesse mundo imaginário do faz de conta.
104.	Edna: O Da adorou. ((risos))
105.	Norma: Nossa! Depois ele pegava da minha mão e ((barulho de comer))
106.	Viviane: Tem que comer tudo, ele falou.
107.	Edna: Eu lembro que a Ali ...
108.	Norma: Al
109.	Edna: Al foi lá e colocou um pouquinho, aí ele foi lá e comeu mais.
110.	Norma: Ele falou: vou comer tudo, aí ele fez assim duas vezes ... there's nothing left Aí a Al, super boazinha, foi lá e colocou ((risos)) e me deu mais um pouco. E Toda hora que ele esvaziava ela vinha e punha. Tudo na imaginação! Foi muito legal!
111.	Vivi: Você ainda correu com a comida
112.	Norma: ((risos)) E eu saí correndo, depois eu saí correndo!
113.	Edna e Vivi: E ele correndo atrás. ((risos))
114.	Norma: Quer dizer, entramos mesmo na brincadeira.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

115.	Viviane: Eu vi que nós duas estávamos no canto direito, aí você começou a escovar os dentes, eu também comecei. Tinha gente que estava comendo lá na cozinha, tinha gente que estava dormindo e eles vieram pro banheiro, vieram pra perto pra escovar os dentes. Não ficaram comendo e escovando os dentes.
116.	Norma: É. Em qualquer lugar. Eles foram né Eles pegaram a idéia: esse canto é uma coisa, aquele é outra. Então aquele lugar lá é pra escovar os dentes. Se a gente quiser colocar um cenário pode, mas precisa?
117.	Viviane: Dá pra imaginar.
118.	Norma: Dá pra brincar imaginando que é mais legal; desenvolver esse mundo imaginário deles. Ver como eles brincam como () Se a gente for também propor mais vezes essa brincadeira ou outras brincadeiras, se a gente for começar a observar como cada criança está brincando, a gente vai aprendendo nessa observação da criança muita coisa sobre a criança. Sobre como ela se relaciona, do que ela traz da casa dela. Porque ela tá brincando lá e o que tá vindo é o mundo dela. Ne. É o mundo das relações dela, e isso vai aparecer na brincadeira. Então, a gente dentro desse trabalho de professor trabalha também isso de observar a criança para depois fazer um relatório sobre o desenvolvimento da criança em todos os aspectos né: aspectos cognitivos, aspectos emocionais, aspectos motores, e tudo. São aspectos importantes que um professor tem que observar na sala de aula na hora da brincadeira. Como essa criança está brincando, o que ela traz para a brincadeira, né são coisas que a gente, o professor tem que ir anotando de cada criança. E aí dependendo do que for aparecendo ir trabalhando com essas questões, aparecer muitas questões transversais para serem trabalhadas: questões de valores, questões de como, por exemplo, que ele comeu tudo e a Ali veio e pois mais pra mim, o que quer dizer isso? É algo muito importante de valor dela: ela não me deixou ficar sem comida. Então a gente tem que perceber essas coisas. Na realidade ele veio e comeu tudo, ele comeu o dele e comeu o meu. Mas a Ali não deixou eu ficar sem, não é? De onde que ela traz isso? Então são coisas importantes né que conforme a gente vai conhecendo mais as crianças em outras brincadeiras, com essas informações você vai traçando o perfil da criança; o histórico dessa criança; o desenvolvimento dessa criança.
119.	Viviane: Você lembra dele também quando o W, quando eu uhm ... na primeira aula quando o W escondeu, era uns bloquinhos, Aí antes de vir dedurar ele, falar, ele foi lá e pediu: devolve os bloquinhos que a professora vai guardar. Você tava? ((Vozes sobrepostas))Não
120.	Norma: Foi uma aula que nós fomos observar
121.	Viviane: O W escondeu dois bloquinhos.
122.	Norma: É, porque eles estavam brincando com o lego. Foi o dia que eles passaram o tempo todo... Porque no primeiro dia que a gente foi eles ficaram uma hora desenhando. No segundo dia eles ficaram uma hora brincando com aquele lego, umas peças tipo lego. Na hora de guardar o W não guardou duas peças, ficou com ele, ele escondeu.
123.	Viviane: E ninguém viu, a professora não tinha visto. E eu e a Norma ... eu só vi porque o Dan tava conversando com ele falando Devolve e Aí apontava pra caixa: Você tem que colocar na caixa, a professora vai guardar.
124.	Norma: É. E ele não queria devolver. Não devolveu até o final, mas ele não levou, depois ele jogou no chão da sala.
125.	Viviane: Debaixo da mesa.((risos))
126.	Norma: Mas o Dan viu. Por isso que ele sossegou, entendeu? O Dan não ia deixar ele sair.
127.	Viviane: Quando ele viu que o () não ia devolver, que ele falava não ele pegou e foi falar pra gente. Aí eu e a Norma a gente disfarçou né pra ver se ele ia falar com a professora.
128.	Norma: É. Eu queria ver o que ia acontecer, eu achei curioso () O que me surpreendeu é que, de acordo com a minha observação, me pareceu que a professora viu e ela não fez absolutamente nada. Então isso me surpreendeu. Me surpreendeu depois ver também que ele acabou deixando o brinquedo no chão. Mas, assim, o que mais me chamou atenção foi que realmente me pareceu que ela viu e que não fez nada, não fez nenhum tipo de intervenção, não conversou. É uma coisa pra tá retomando com as crianças. Não é nem assim de acusar, nada, mas assim: Olha se você leva, ele leva, ele leva, aí o que vai acontecer daqui um tempo? Não vai ter nem uma peça aqui pra brincar. Então assim,

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	passa por um outro lugar a conversa. Mas não teve, (...) isso me surpreendeu. Você também teve a impressão que ela observou ou você acha que não?
129.	Viviane: Eu acho que não. Eu vi que ela viu depois, mas ela já estava saindo com as outras crianças também. Então, eu acho que ela não deve ter feito nada, eu acho que o que ela faria seria chamar a atenção dele mesmo. Mas ela não fez isso por causa da gente.
130.	Norma: você acha que ela deixou passar porque a gente estava lá?
131.	Viviane: Eu acho que sim.
132.	Norma: Se a gente não estivesse lá ela teria dado bronca.
133.	Viviane: Porque ela olhou assim, ela olhou, mas ela foi embora. Eu acho que sim, ela teria dado bronca.
134.	Norma: Não teria tido nenhum tipo de trabalho()
135.	Viviane: Mas achei legal como o Dan trabalhou com ele. Ele não foi dedurar: professora, professora. A professora ia dar uma bronca. Mas, ele colocou que não era correto, ele colocou assim: Mas não pode, tem que devolver, a professora já levou a caixa, ela vai embora, não vai dar pra guardar depois.
136.	Norma: Tá. Então vamos agora pra () a gente vai voltar ainda na história.ta Então como que a história foi contada? Porque Eu não sei que expectativas vocês tinham porque quando a gente saiu da reunião aqui eu falei que eu ia contar história. E eu não sei se vocês leram o planejamento quando eu mandei? E como que foi esse ... no momento que vocês viram que não era a história, que a história que estava lá era outra?
137.	Edna: quando Eu li alguns minutos antes de sair de casa. Mas, antes eu pensava eu pensei que seria a história completa, mas aí quando eu li lá a história não tava tão claro assim que seria só partes. Mas quando eu vi que você trabalhou há o acordar, o a higiene lá, lavou o rosto, escovou os dentes, depois a gente comeu, depois a gente escovou os dentes de novo, eu vi que era uma prévia para prepará-los pra história. ...
138.	Norma: hum hum
139.	Edna: Que a gente trabalhou que já tinha que já tava vindo trabalhando essas coisas e agora você especificou com as histórias do do grupo, depois a gente brincou com isso. Eu acho que quando for contar a história inteira vai ficar bem mais fácil pra eles. ...
140.	Norma: hum hum
141.	Edna : Porque eles já sabem do levantar, do lavar o rosto, escovar os dentes, do comer.
142.	Viviane: Achei interessante que você contextualizou também os papéis deles como... eh Por exemplo, a mamãe urso ela preparou o mingau pra eles tomarem café,então eh relacionou com com com o que eles fazem,então muito assim ela () mamãe urso fez isso, papai urso fez isso, e cadê o bebê? Você falou, porque tinha o papai, tinha a mamãe, where's the where's baby? Aí você mostrou o baby. Que ele era o filhinho E trabalhou bem a atividade, trabalhou bem escovar os dentes. Porque eles acordam o que eles falaram cada um? Acordar, levantar da cama, foi lavou o rosto, escovou os dentes. Você fez um por um, você não fez os três, então reforçou. () O papa bear fez a mamãe e o filhote fez () e Depois eh na hora que eles foram sair pra passear eu achei que ficou bem legal também porque teve começo meio e fim().
143.	Edna: ()
144.	Norma()
145.	Vivi: Todos eles entenderam muito bem a história e eu acho que a gente tem que fazer assim mesmo. Não dava pra ir e já mostrar a cachinhos dourados entrando na casa dos três ursos.
146.	Edna: E uma coisa que eu achei legal também é que a mãe é a primeira a levantar, e na casa deles é a mãe ou avó a primeira a levantar.
147.	Norma: hum hum
148.	Edna: Aí a mãe levantou, preparou as coisas, depois o pai ((Norma falando junto)) e depois a criança.
149.	Norma: ((risos)) Primeiro acordou, lavou o rosto, escovou os dentes, foi pra cozinha aí que ela foi acordar o marido. E aí ela foi acordar o filho.((risos))
150.	Edna: É como na casa deles.
151.	Norma: Quando eles chegam já está tudo pronto. ((risos)). Vai ter um dia que ela vai falar: No daddy (risos e fala inaudível).

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

152.	Viviane: E a música também né foi bem legal.
153.	Norma: ... chegar lá na casa deles, hoje não é dia da mãe fazer café, hoje é dia do daddy! ((risos))
154.	Norma: Tá. Então vamos pensar o que vocês trabalham em expectativa de aprendizagem? Quando a gente conta histórias, está trabalhando com essas atividades sociais quais são as expectativas que estão por trás? O que passa por trás dessa atividade social de lavar o rosto, acordar?
155.	Viviane: Acho que o contar histórias fixou isso porque, eh não sei se foi essa sua pergunta, mas () deu uma fixada nas atividades, no que eles fazem. Então eu acho que eles vão lembrar facilmente da música e da sistemática do que eles fazem também.
156.	Norma: Eu acho que vocês não procuraram, mas na internet se vocês digitarem “referenciais curriculares de educação infantil”.
157.	Edna: Você ficou de mandar pra gente.
158.	Norma: É, mas se entrar no educasampa lá no Google vocês vão ter esse documento.
159.	Edna: Ah, já tem lá.
160.	Norma: É. Então seria interessante ler as expectativas de aprendizagem, fazer uma busca no Google. Pode entrar no educasampa ou secretaria da educação de São Paulo e vocês encontram lá expectativas de aprendizagem de inglês. Não tem de educação infantil, mas tem expectativas de aprendizagem de inglês. É legal ver o que eles colocam a partir da série que tem, tem um documento bem legal feito pela Alzira e pela Fernanda que está no ((endereço do site)) e tem muita atividade social lá. E o que é que fala de expectativas de aprendizagem para educação infantil. Quais foram os eixos que a gente trabalhou? Se a gente pensar em eixos nessa aula, a gente trabalhou com eixo de linguagem?
161.	Edna: Sim
162.	Norma: A gente trabalhou com eixo de matemática?
163.	Edna: Sim.
164.	Norma: Trabalhamos com eixo de artes?
165.	Edna: Sim Não.
166.	Viviane: Sim, trabalhamos.
167.	Edna: Porque a gente trabalhou com o imaginário e também trabalhou com essa parte aqui.
168.	Norma: Mas não eles fazendo.
169.	Viviane: Mas quando o M fez ()
170.	Norma: É. Mas eu não acho que a gente entrou em eixo de artes. Porque entrar em eixo de artes seria você estar propondo uma atividade pra eles estarem produzindo...
171.	Edna: Pra eles colocarem a mão na massa.
172.	Norma: Eu não digo que aquele momento que eles coloriram, () assim, não entrou no eixo de artes. A gente pode pensar numa atividade agora que entre no eixo de arte. Passou pelo eixo de movimento?
173.	Edna: Sim.
174.	Norma: Passou Sim, nessa hora do brincar. Eu falei quantas? Falei matemática ... Conhecimentos de mundo? Passou em conhecimentos de mundo?
175.	Edna: Sim.
176.	Norma: Quando você está falando dos hábitos de higiene você está passando pelos conhecimentos de mundo. Então, de todos os eixos a gente deixou de fora o eixo de artes e aí a gente precisa então... Eu vou deixar pra gente pensar pra próxima aula, porque eu não quero trazer dados, vocês lerem, procurarem esse documento de expectativas de aprendizagem. Pensar o que tem por trás dessas atividades de expectativas de aprendizagem. Fica como lição de casa. ... Olha quanta coisa que a gente tirou de uma aula? Legal, né. Quanta coisa que a gente fez e, às vezes, se a gente não para pra prestar atenção, a gente não se dá conta de tudo que foi trabalhado. Então assim, por quê... Aí eu vou entrar... Para a pesquisa, como pesquisadora é fundamental, fundamental não tem como a gente fazer pesquisa, entrar numa sala de aula e não fazer uma reflexão, não descrever. Por isso que a gente chegar, o quanto antes a gente conseguir escrever sobre o que aconteceu, você tem dados mais <i>accurate</i> , mais precisos porque está mais perto da sua memória, do que aconteceu. Depois a gente já vai esquecendo. Viu o que aconteceu

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	<p>agora, a gente quando foi reconstruir, a gente começou reconstruindo, teve a caixa surpresa, e foi. Então, essas coisas de memória quanto mais distante a gente vai pensar pra escrever do momento que atividade aconteceu, mais <i>gap</i> a gente vai ter entre o que aconteceu realmente e o que tá ali. Então por isso que é importante fazer algumas anotações principais, alguns nomes. Por exemplo, eu ontem fiz um negócio que eu vou continuar fazendo sempre, andar com esse aparelho pendurado, porque quando eu perceber alguma coisa eu mesmo falo. Como eu falei assim: A J, na hora que eu estava arrumando a mesa, veio e eu falei “ Let’s put the table over there”. ela chegou perto de mim e falou: table.</p>
177.	Viviane: Você falou pra gente.
178.	<p>Norma: Se eu fosse deixar para o final, aconteceu tanta coisa que eu não ia lembrar. Mas eu gravei, aí quando eu cheguei em casa eu tinha gravado: A J...Entendeu? Porque é pesquisa. Se não fosse pesquisa talvez a gente pudesse... Teria que fazer em sala de aula, também tem que fazer relato, porque você depois também vai ter que escrever relatório sobre cada aluno. Não tem como o professor entrar numa sala de aula e terminar o período de aula sem escrever sobre a criança. A gente escreve quais são os objetivos, quais atividades foram planejadas e desenvolvidas no período, como a criança passou por essas atividades, o que ela conquistou, o que ela ainda tem a conquistar. Se a gente não pensar em algum momento..., em um não, em vários momentos, pra escrever, numa classe onde você tem 20 crianças, escrever. Por exemplo, você vai focar em algumas crianças cada dia. Não dá pra olhar tudo de todos, todos os dias. Então você vai dividindo seu foco de observação. Mas você também tem que sentar e escrever. Agora, como o nosso objetivo é pesquisa então nós temos a obrigação de fazer isso com muito, muito, muito mais detalhes. Muito mais detalhes. Porque são dados de pesquisa. Não dá pra deixar passar um dado que depois vai comprometer o seu resultado. Quando você for apresentar isso pra outros pesquisadores em congresso, tudo, você ter um dado que pode ser questionado porque ou não foi bem relatado, bem escrito ou não foi bem coletado. Então assim, como pesquisadoras isso é muito, muito mais importante, sentar e escrever, refletir sobre a aula. E tentar fazer esse paralelo entre a nossa prática e a teoria. Então o quê que daqui que a gente fez, que a gente teorizou, né. Então, esse paralelo é importante a gente estar fazendo também. Esse olhar de pesquisadora é isso. Então, por isso que eu falo que esses relatos são super importantes, esse descrever. né. Como descrever. E por isso aquele texto maravilhoso da Fernanda que ensina a gente a fazer uma boa descrição e não falar simplesmente das nossas impressões. Que é o que a maioria faz, eu fazia também, mas que não é um descrever para a pesquisa.</p>
179.	Viviane: A gente se pega fazendo, né. ()
180.	<p>Norma: Se pega, se pega, mas eu acho assim, que só o fato de você perceber que fez, né, com o tempo você vai tolhendo isso. Você fala: ah, isso é uma opinião, não é um fato. Então com o tempo você também vai apurando esse seu descrever. É um exercício, a gente está aprendendo a ser pesquisadora é um exercício. Hoje tá mais ou menos, amanhã está um pouquinho melhor, lá pra sexta tá ótimo. De vez em quando vai dar uma escorregada.</p>
181.	Viviane: Eu dei uma escorregada porque eu fiz o curso de férias de coordenadora e o revisitando né
182.	Norma: Ai que inveja.
183.	Viviane: Eu fiz os dois. Tava fazendo, das duas da tarde às dez da noite, de segunda á sexta, sem parar. E ainda estava trabalhando.
184.	Norma: E no curso?
185.	<p>Viviane: Não, como era curso de férias foi bem mais curto, né. Então a gente fez o descrever e o informar. E lá a gente fez o descrever de um filme, fez o da Monalisa e outro filme também. Nos dois a gente fez um pouco de descrever. E eu fiz um descrever que estava ótimo, assim na opinião dos professores. Quando eu vim fazer um descrever da sala de aula aqui, aquele primeiro relato que eu fiz, a Fernanda falou que eu não estava descrevendo, que eu estava colocando a minha opinião sobre o que a professora faz, o que a gente fez. Mas assim, e o resto, e o geral? E como limpar aquilo ali que eu tinha escrito? Eu vejo igual você falou, a gente vê, a gente sabe então a gente vai tolhendo, mas tem que</p>

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	ter um olhar observador mesmo. No começo você tem que pedir para o professor ler. Porque tem palavras, às vezes você nem está fazendo, mas você coloca uma palavra ali. Eu por exemplo, quando eu estava fazendo o meu relatório de iniciação científica eu falei: A professora deveria ter. Ou seja, deveria, mas ela não fez. Certo. Eu vejo isso, mas eu não vou colocar isso lá. Também poderia ter sido feito, sei lá. Tentar tirar o fazer.
186.	Norma: Ou tirar o foco, esse foco que você...
187.	Viviane: na professora
188.	Norma: É
189.	Vivi: Nossa, mas eu aprendi muito com o relatório final, né, essas coisas assim tentar deixar em terceira pessoa. Tentar deixar sem jogar pra ninguém. Até pra mim, às vezes eu colocava, eh "eu não fiz não sei o que". Coloca o motivo, mas sem colocar você. Mas é muito bom você aprender e você se dar conta. Igual você falou, você observar que você não tá fazendo alguma coisa então você vai ter que ir melhorando. Você melhora.
190.	Norma: É um exercício pessoal mesmo, self development. É importante. Bom, eu vou dar uma cortada. O que é que a gente vai fazer para a próxima aula? Então vamos pensar juntas porque o planejamento vai vir agora depois de a gente conversar.
191.	Edna: Próxima aula é pra amanhã?
192.	Norma: É.
193.	Janira: Amanhã eu quero ir, não sei se dá, será que dá?
194.	Vivi: amanhã?
195.	Norma: Eu aviso que vai mais uma pessoa.
196.	Viviane: Precisa lembrar que vai mais uma pessoa de lá também.
197.	Norma: ah, então não, eu telefono, Mas ela não falou comigo.
198.	Viviane: Foi a ((coordendora2)) que falou.
199.	Norma: Deixa eu anotar isso.
200.	Edna: A gente vai começa com essa a gente começa perguntando. A gente pergunta, depois canta, aí vem o fluffy.
201.	Viviane: Não, primeiro é a música. ((vozes sobrepostas))
202.	Edna: aí a gente tem que ver o objetivo também.
203.	Vivi: Eles vão aprender a estrutura my name is
204.	Edna: Então,vai começar com a música.
205.	Viviane: Pera aí, se a gente estiver dentro de uma roda cantando não precisa do fluffy. Igual a gente fazia no começo lembra? Hello, hello. What's your name? Lembra disso? Então. My name is Edna. Hello Edna, hello Edna hello. Né Porque o fluffy ele vai acabar causando um pouquinho. Eu Não sei, mas eu acho que assim a criança vai começar a brincar de novo.
206.	Norma: É. Eu acho que talvez deva ter dois momentos diferentes, um com o fluffy, um com a música.
207.	Vivi: eu acho que então primeiro devia ser sem o fluffy então
208.	Norma: Eu acho que as crianças ficam muito eufóricas.
209.	Viviane: Quando vêem o fluffy.
210.	Norma: Qualquer coisa que a gente apresenta Ainda um bonequinho lindo, fofinho, um cachorrinho delicioso de mexer.
211.	Viviane: Dá vontade de pegar.
212.	Edna: Tá aí começa com a música.
213.	Norma: São dois momentos diferentes.
214.	Viviane: Abre o círculo.
215.	Edna: Já tá lá a disposição, abre o círculo maior, aí vem a música com o objetivo de que eles falem my name is... mas a gente vai fazer uma vez ou começa
216.	Viviane: A gente faz primeiro, você a gente continua a gente puxa a música, hello, hello, hello what's your name? Aí a gente vai apontando Lembra que Aí eu aponto pra você e você fala: My name is Edna. My name is Edna hello Edna, hello Edna, hello
217.	Edna: Então começa com a gente falando as frases.
218.	Viviane: Aí a gente faz com todos, então tem que ter uma sistemática mais ou menos pra gente não perder ninguém. É melhor por ordem. Então A gente faz assim a Norma fez, faz

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	um conta quatro, faz um conta quatro. Aí vai pegando todo mundo.
219.	Edna: Pra filmagem ficou mais fácil a gente fazer em seqüência. Porque não dava pra virar até chegar lá no outro.
220.	Norma: Eu vou fazer um aparte. A filmagem ela só está sendo feita desse jeito porque tem um pedido da orientadora ((termina a gravação))

6.3. Transcrição: Sessão de Estudo do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue no LAEL realizado em 9 de abril de 2008 (arquivo digital GG_090408 Arquivo 01)

1.	Norma: Se eu virasse pra eles...
2.	Cris: ((sobreposição)) How are you today? Fala I'm fine and How do you do? (objeto)
3.	Cris: Apontei pra mim, ((Norma:hã há)) aí eles não entenderam.
4.	Norma: O que é pra fazer? O que é pra fazer?
5.	Cris: Isso. () Quando você falou (). Tanto que eu falei português, não como uma maneira de tá ensinando. Falei, ah, ninguém vai me perguntar, não tem nada a ver com "My name", não falei "meu nome é". Olha, pergunta como é que eu tô, entendeu? Foi só pra... Aí "How are you today?" Na hora, ele sabia fazer.
6.	Norma: Mas você teve que criar essa [em português].
7.	Cris: [De vez em quando eu falo portugues Nas primeiras aulas, depois não falo mais. Pra quebrar aquele clima tenso, né.
8.	Norma: Mas que não é o caso com as crianças.
9.	Monitora: Não porque com as crianças (...).
10.	Norma: Mas não é nem isso, porque com as crianças que são pequenininhas...oi. (interrupção da gravação) Não, Mas aí é diferente porque a gente tem um contexto diferente. Né. Então eu acho que dá pra gente eh pensar em que nem sempre... Que a gente pode criar condições pra que essa necessidade do português não exista, né. O que vai acontecer é que eles vão levar um pouco de mais tempo pra perceber o que a gente quer. Porque na realidade é são muitas novidades e muitas coisas pra eles elaborarem. Então assim, não é só a língua, mas é muita coisa que eles teriam que elaborar mesmo que estivesse sendo trabalhado no próprio idioma.né Então, como fazer tal atividade; como falar de determinada forma; como o movimento. Então, são funções mentais que eles têm que trabalhar junto com a compreensão do com do idioma que é novo. Então é muita coisa. Então assim, eles ficam confusos. Que nem no dia que eu quis colocar eles em fila e eu fiz sinal pra eles ficarem in line. Eles entenderam que era pra ficar in line, eles não tiveram problemas de não entender, mas eles ficaram confusos com a informação porque a instrução na escola é de dupla, fila dupla. Então, então vocês vêm por onde passa as questões? Que muitas vezes não passa pela língua, passa por outros...né eh (interrompida por Vivi)
11.	Viviane: igual eu tava pensando, ontem quando a gente foi fazer a roda pra começar a história, primeiro a gente fez um círculo, mas quando a Norma começou a contar a história eles foram pra frente, mas eles foram sentados. Ou seja, eles ouvem história assim, eles não ouvem história em círculo.
12.	Norma: Podemos partir disso, Né a gente não viu, mas pode ser.
13.	Viviane: Eles ouvem assim, todos eles e a professora na frente.
14.	Norma: É eh é que eu achei que eles ficaram muito assim em cima, eles não ficaram...(tentativa de interrupção por Edna e eu levanto a voz para sobrepor a minha à dela e continuar)É que eu não acho que foi isso no começo, depois foi, mas no começo eles ficaram efetivamente assim, em cima.
15.	Viviane: Mas eles só foram pra cima porque um ou dois começaram e todos queriam ir também.
16.	Norma: não foram mais crianças que foram. Foram três ou quatro.
17.	Edna: A minha impressão, não sei, acho que eles nunca viram esse tipo de trabalho, então pra eles olhar e até mesmo tocar (interrompida por Vivi)
18.	Viviane: Eles já viram. Lembra que a Dona Helena ela falou que tem um menino e uma menina do colégio aqui embaixo que eles vão lá contar histórias pra eles.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

19.	Norma: A gente tinha que ver como que eles contam. Tem várias formas. Eu fui a uma palestra de contar histórias, eu imaginei uma coisa e quando eu cheguei foi outra. Então a gente não sabe como é contar história. A gente teria que talvez ir ver, assistir pra ver como eles trabalham, se tem cenário.
20.	Viviane: Eu acho que eles não usam cenário.
21.	Norma: Pra ver como que eles contam história, né. Porque realmente, é eles ficaram muito afoitos Né com a apresentação disso. Né Mas vamos chegar aqui depois, vamos voltar um pouquinho, Né. Então o puppet...ele... a primeira o primeiro momento dele com as crianças foi de tentar fazer a mesma coisa que eu fiz, ele falar o nome dele para a criança falar "my name is ". Como não teve essa resposta, imediatamente, foi feita a pergunta pra ter a resposta; Né então foi como foi modificado. <u>Porque inicialmente tinha</u> uma expectativa, e que criou-se, pensou-se em uma ação para atingir esse objetivo. Né Vendo que isso <u>não ia ser atingido</u> Né a gente muda a estratégia e chega nisso de uma outra forma, de uma forma onde já se tinha conhecimento que eles conseguiriam dar o retorno, dar as respostas Né aí que começou a seqüência de perguntas, tá mas o objetivo não era pergunta e resposta, naquele momento, Né mas passou a ser. Não era o objetivo inicial, mas passou a ser o objetivo pra completar a atividade. Né Pode ser que se eles estiverem um pouco melhores, menos afoitos com o puppet , que a gente consiga uma gravação melhor. Então, eu proponho na quinta-feira fazer um momento igual, porque se a gente conseguir que as crianças fiquem menos afoitas, não indo em cima do pupet a gente talvez consiga, eu ia trazer e não trouxe, imagens melhores. Porque essas imagens serão trocadas com outra escola. Então, eu assistindo ontem vi que não está legal. Eu acho assim, que dá pra ir, que se a gente só tiver essa imagem vai essa, mas se a gente conseguir imagens melhores a gente vai refazer. A gente vai ter que ver o momento melhor, porque é a primeira vez que apareceu o puppet também. Muitas crianças ao invés de falar dog falavam cachorro.
22.	Viviane: (...) só o bear
23.	Norma : Então, só voltando, a criança com medo a gente respeita, a criança não quer a gente respeita. Então, aquela hora que a aquela menina saiu, depois ela voltou, a gente vai ver o filme e fazer uma reflexão sobre o que a gente vai ver no filme, é muito legal. Eu vou trazer para a próxima aula é que hoje eu não consegui passar para o meu aparelho de DVD. Vou aprender como fazer para poder trazer. Então esse é o primeiro momento. Né. O primeiro momento é do puppet com as crianças e com relação ao nome, mas foi feita pergunta e resposta, question and answer. E depois? Nós estamos reconstruindo a aula.
24.	Viviane: Aí foi a caixinha de surpresa, né, com os nomes. (07:39)
25.	Edna: Aí aí a gente trabalhou com o helper.
26.	Viviane: Não, o helper foi depois.
27.	Norma: é então então o (interrompida)
28.	Edna: Foi antes, porque ele que ia ajudar a trazer.
29.	Norma: Então vamos voltar, na realidade a caixa surpresa veio antes do fluffy, porque o fluffy saiu da caixa surpresa. ((Edna fala é verdade)) Então logo depois do circle time...
30.	Viviane: Mas quando o fluffy foi dormir já teve a atividade social de novo porque eles foram dormir também, lembra?
31.	Norma: é
32.	Viviane: Foi antes dos nomes; o fluffy foi dormir e todo mundo começou a dormir.
33.	Norma: Foi, foi antes dos nomes. Então foi assim: a caixa surpresa, o fluffy apareceu, aí o fluffy interagiu comigo, aí o fluffy interagiu com eles e o fluffy voltou pra dormir. Essas foram ...
34.	Viviane: Na interação do fluffy também teve palavras novas, mais vocabulário para as crianças. Porque você falou kiss or hug, hug fluffy (...)
35.	Norma: Sim, eu falei que o fluffy é um dog, né
36.	Viviane: E algumas crianças falaram kiss antes dele ir dormir.kiss, kiss risos
37.	Norma: Sim, kiss and hug eles falam logo. Porque passa pela emoção e é fácil a palavrinha. Eu vejo que as crianças logo falam. Então teve bastante interação nesse momento, né. Aí o fluffy foi dormir e aí qual foi a atividade seguinte? ((Pausa mais longa))
38.	Viviane: Depois das crianças dormirem?

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

39.	Norma: Não, é, do fluffy, da caixinha de novo.
40.	Viviane: Aí foi você tirando os nomes, porque o helper foi depois.
41.	Edna: não lembro
42.	Viviane: O helper foi depois porque primeiro a gente mostrou os nomes das crianças, as crianças reconheceram.
43.	Norma: Quantas crianças vocês lembram que reconheceram o nome?
44.	Viviane: Eu lembro da L.
45.	Norma: Foram duas, né.
46.	Viviane: Acho que a G também.
47.	Norma: Eu lembro que foram duas, mas eu não me lembro quem era a outra. A L eu lembro. Então teve o trabalho com os tags, de nomes ahm e aí foi escolhido o helper. Então o objetivo desse trabalho com o tag é nesse momento foi pra explicar como vai funcionar a escolha do helper, sortear o helper e ver como eles estavam, se eles estavam reconhecendo os nomes ou não na hora em que eu mostrava, né. Aí escolheu o helper e depois?
48.	Edna: Aí depois, hum deixa eu lembrar, o helper foi ajudar você mudar o cenário.
49.	Norma: Teve coisa antes.
50.	Edna: Ah não, sim, teve o calendário, aí nem precisou falar inglês, em português, você apontou os números, apontou o dia, hoje é oito, hoje é uma terça, aí você contou até o oito, aí eu não lembro o que você perguntou antes, você falou pra eles apontar...
51.	Norma: Primeiro eu fiz algumas atividades com o número oito de movimento ((Edna fala junto com os pés, com as mãos)) com os pés, com as mãos. E aí? Ele
52.	Edna: Escolheu a cor, mostrou várias cores. ((Vivi fala junto: ? em inglês)) Não precisou falar nada, só falou, escolheu a cor, pintou.
53.	Viviane: Eu achei muito legal fazer o helper, porque a gente passou um senso de responsabilidade pra ele, assim, ele assumiu que ele era o helper. E ele, ele foi o que mais se comportou na aula toda???
54.	Norma: E foi engraçado porque vocês perceberam que ele falou: eu quero ser o helper.
55.	Viviane: Isso que eu ia falar agora, ele falou: eu sou o helper.
56.	Norma: Quando eu falei que ia ter o helper, ele falou: eu quero ser, eu quero ser. Aí eu expliquei que ia ser sorteio. E não é que saiu o nome dele! No meio de tantos nomes saiu o nome dele!
57.	Vivi: e ele não estava nem esperando))
58.	Norma: E ele foi o aniversariante daquele dia que não teve aula. risos
59.	Janira: (?)
60.	Viviane: E a mãe dele levou um bolo pra creche.
61.	Edna: Foi a mãe dele que levou?
62.	Viviane: Foi.
63.	Norma: Então teve o trabalho com o calendário, com os números que foi até o oito, né, teve o trabalho da cor, né, do material e cor dos crayons para colorir o dia.
64.	Edna: e o nome dele ficou lá no quadro
65.	Norma: Aí a gente encerrou essa atividade com os nomes. Aí?
66.	Viviane: Foi a atividade com o helper pra ajudar a montar o cenário, né. Foi feito (?)
67.	Norma: Aí a gente começou a entrar na história, storytime, (?) sendo que, já que a gente escolheu um helper a gente precisa que o helper faça alguma coisa. Não pode escolher o helper e passar o dia e não dar nada pra ele fazer. Então em vez de eu pedir pra vocês me ajudarem com as coisas o helper me ajudou a pegar o cenário, ele se sentiu muito importante de estar fazendo isso.
68.	Edna: Na hora de carregar.
69.	Norma: É muito importante! Ele foi muito cuidadoso também. Ele foi assim, ele colocou percebeu que eu queria colocar virado, ele percebeu. Ele deixou do jeito que eu fui indicando, ele deixou de costas pra eu depois poder virar.
70.	Edna: Foi muito legal a expressão dele, o orgulho.
71.	Norma: Aí eu virei, né e como que foi a história?
72.	Edna: Você começou a falar "Era uma vez..." Você quer que fale da história ou das

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	crianças?
73.	Norma: Não, a gente vai voltar na história: eu contei a história, e depois?
74.	Edna: Eu lembro que tinha ((pausa)) tinha ((pausa)) tinha que comer, tinha que escovar os dentes, lavar o rosto. ... (15:00)
75.	Viviane: Primeiro acordou; todo mundo dormiu, tic-tac, tic-tac; né aí depois teve toda a encenação com a comida e aí depois que ia escovar os dentes.
76.	Norma: Aí eu perguntei ... você entendeu?((me dirijo à Janira))
77.	Janira: Quem, eu? ((vozes sobrepostas))
78.	Norma: É.
79.	Janira: To tentando pegar, a descrição de vocês?
80.	Norma: Não, não. Que eu contei a história
81.	Janira: Isso sim, aí ...
82.	Norma: depois da história o que aconteceu?
83.	Janira: Encerrou a atividade e foram escovar os dentes, o tic tac ...
84.	Norma: O que é isso? (?)É importante a gente saber descrever, né
85.	Viviane: A gente primeiro tava entrando num consenso pra depois ...
86.	Norma: É, não, mas é assim, tem que entender: o que era atividade? Então tá claro. Então teve uma atividade de primeiro pôr a sala do jeito que a gente queria, era uma atividade que (?). A gente teve uma atividade na roda que era com relação ao nome, né primeiro com a caixa surpresa que apareceu o puppet que se apresentou, eu me apresentei, e ele se apresentou pra cada criança. Mas as crianças não se apresentaram então ele passou a perguntar o nome para as crianças responderem seu nome. Aí teve uma interação, aí ele voltou pra caixinha pra dormir. Aí teve os tags que a gente mostrou os nomes, que a gente sorteou quem era o helper. Trabalhamos com o calendário, com os números. O helper já fez a primeira atividade que foi colorir o dia, a data. E aí foi a história. Até aí temos uma seqüência clara, mas e depois? Vocês já estão entrando nos detalhes, tem que ser mais... O que é que foi a atividade? Foi contar história? Foi desenhar? Foi fazer o quê?
87.	Viviane: Eu não lembro.
88.	Norma: (...) vocês sabem mas não estão sabendo falar.
89.	Edna: Nessa parte a gente trabalhou o... Esqueci o nome... social.
90.	Norma: Atividade social.
91.	Edna: Atividade social. Então, como quando os personagens levantaram, aí eles levantaram, lavaram o rosto.
92.	Norma: Você está fazendo uma descrição, então você falou bem: foi uma atividade social.
93.	Edna: Isso.
94.	Norma: Como que a gente fez a atividade social? Brincando, né. Então, depois da história foi o brincar, o brincar fazendo atividade social. Entendeu?
95.	Edna: Ah, Entendi.
96.	Norma: Então a gente brincou. Aí se você fala a gente brincou, aí você agora começa a contar tudo isso ela entende que tudo isso é uma brincadeira, que está no imaginário, está no pretend play. Então agora fica claro, o que foi agora? Foi o brincar, atividade social. Aí sim, do que eles brincaram? Qual foi a brincadeira? Dentro da brincadeira que está agora, a gente brincou e na brincadeira tinha várias atividades sociais.
97.	Edna: Na brincadeira nós fizemos atividades sociais que nas reuniões anteriores nós tínhamos escolhido, que era lavar o rosto, escovar os dentes, comer, tomar o café, o breakfast, e depois escovar os dentes de novo.
98.	Viviane: A gente usou a mesa pra tomar o café.
99.	Norma: E a gente usou tudo na imaginação porque não tinha cenário.
100.	Viviane: pasta de dente...
101.	Norma: Eu vou falar. É muito importante para a criança poder brincar com o imaginário. Então, não precisa ter sempre um cenário, ter sempre objetos palpáveis. Brincar usando a imaginação é uma das coisas mais importantes no desenvolvimento da criança. Então, ela imaginar que quando ela faz a concha com a mão, que aquilo lá é um pratinho, que ela tá comendo e que tá com a colher e num outro momento aquela concha é a água, né, isso é muito importante, esse pretend play. E assim, ela se imagina indo pra um canto, ela mesma faz o canto dela. Então algumas crianças que estavam dormindo, aquele canto era

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	a cama. Eu fui na mesa.
102.	Viviane: Eles saíram de perto da mesa e foram...
103.	Norma: É, mas teve criança que depois começou a pular com o pratinho na mão. Então assim, eu dei o start pra eles pra começar a brincar. Eu fui na mesa, fingi que estava sentada, que estava comendo, lavei o rosto, escovei os dentes. Dei esse start, depois eles ficaram brincando. Porque aí um estava dormindo lá porque imaginou que era o quarto. Quando eles estão fazendo isso eles estão imaginando, eles não estão fazendo por fazer, não é bagunça, não. Eles estão imaginando que estão quarto; eles estão imaginando que estão na cozinha comendo, estão imaginando que estão no banheiro lavando o rosto, né, escovando os dentes. E quando eu estava fazendo eu também estava imaginando. Você entra nesse mundo imaginário do faz de conta. (20:00)
104.	Edna: O Danilo adorou. ((risos))
105.	Norma: Nossa! Depois ele pegava da minha mão e ((barulho de comer))
106.	Viviane: Tem que comer tudo, ele falou.
107.	Edna: Eu lembro que a Alice ...
108.	Norma: Aline
109.	Edna: Aline foi lá e colocou um pouquinho, aí ele foi lá e comeu mais.
110.	Norma: Ele falou: vou comer tudo, aí ele fez assim duas vezes (...) there's nothing left Aí a Aline, super boazinha, foi lá e colocou (risos) e me deu mais um pouco. E Toda hora que ele esvaziava ela vinha e punha. Tudo na imaginação! Foi muito legal!
111.	Vivi: Você ainda correu com a comida
112.	Norma: (risos) E eu saí correndo, depois eu saí correndo!
113.	Edna e Vivi: E ele correndo atrás. (risos)
114.	Norma: Quer dizer, entramos mesmo na brincadeira.
115.	Viviane: Eu vi que nós duas estávamos no canto direito, aí você começou a escovar os dentes, eu também comecei. Tinha gente que estava comendo lá na cozinha, tinha gente que estava dormindo e eles vieram pro banheiro, vieram pra perto pra escovar os dentes. Não ficaram comendo e escovando os dentes.
116.	Norma: É. Em qualquer lugar. Eles foram né Eles pegaram a idéia: esse canto é uma coisa, aquele é outra. Então aquele lugar lá é pra escovar os dentes. Se a gente quiser colocar um cenário pode, mas precisa?
117.	Viviane: Dá pra imaginar.
118.	Norma: Dá pra brincar imaginando que é mais legal; desenvolver esse mundo imaginário deles. Ver como eles brincam como (...). Se a gente for também propor mais vezes essa brincadeira ou outras brincadeiras, se a gente for começar a observar como cada criança está brincando, a gente vai aprendendo nessa observação da criança muita coisa sobre a criança. Sobre como ela se relaciona, do que ela traz da casa dela. Porque ela tá brincando lá e o que tá vindo é o mundo dela. Ne. É o mundo das relações dela, e isso vai aparecer na brincadeira. Então, a gente dentro desse trabalho de professor trabalha também isso de observar a criança para depois fazer um relatório sobre o desenvolvimento da criança em todos os aspectos né: aspectos cognitivos, aspectos emocionais, aspectos motores, e tudo. São aspectos importantes que um professor tem que observar na sala de aula na hora da brincadeira. Como essa criança está brincando, o que ela traz para a brincadeira, né são coisas que a gente, o professor tem que ir anotando de cada criança. E aí dependendo do que for aparecendo ir trabalhando com essas questões, aparecer muitas questões transversais para serem trabalhadas: questões de valores, questões de como, por exemplo, que ele comeu tudo e a Aline veio e pois mais pra mim, o que quer dizer isso? É algo muito importante de valor dela: ela não me deixou ficar sem comida. Então a gente tem que perceber essas coisas. Na realidade ele veio e comeu tudo, ele comeu o dele e comeu o meu. Mas a Aline não deixou eu ficar sem, não é? De onde que ela traz isso? Então são coisas importantes né que conforme a gente vai conhecendo mais as crianças em outras brincadeiras, com essas informações você vai traçando o perfil da criança; o histórico dessa criança; o desenvolvimento dessa criança.
119.	Viviane: Você lembra dele também quando o Weidson, quando eu uhm ... na primeira aula quando o Weidson escondeu, era uns bloquinhos, Aí antes de vir dedurar ele, falar, ele foi lá e pediu: devolve os bloquinhos que a professora vai guardar. Você tava? ((Vozes

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	sobrepostas))Não
120.	Norma: Foi uma aula que nós fomos observar
121.	Viviane: O Weidson escondeu dois bloquinhos. (25:00)
122.	Norma: É, porque eles estavam brincando com o lego. Foi o dia que eles passaram o tempo todo... Porque no primeiro dia que a gente foi eles ficaram uma hora desenhando. No segundo dia eles ficaram uma hora brincando com aquele lego, umas peças tipo lego. Na hora de guardar o Weidson não guardou duas peças, ficou com ele, ele escondeu.
123.	Viviane: E ninguém viu, a professora não tinha visto. E eu e a Norma ... eu só vi porque o Danilo tava conversando com ele falando Devolve e Aí apontava pra caixa: Você tem que colocar na caixa, a professora vai guardar.
124.	Norma: É. E ele não queria devolver. Não devolveu até o final, mas ele não levou, depois ele jogou no chão da sala.
125.	Viviane: Debaixo da mesa.(risos)
126.	Norma: Mas o Danilo viu. Por isso que ele sossegou, entendeu? O Danilo não ia deixar ele sair.
127.	Viviane: Quando ele viu que o (..) não ia devolver, que ele falava não ele pegou e foi falar pra gente. Aí eu e a Norma a gente disfarçou né pra ver se ele ia falar com a professora.
128.	Norma: É. Eu queria ver o que ia acontecer, eu achei curioso (...) O que me surpreendeu é que, de acordo com a minha observação, me pareceu que a professora viu e ela não fez absolutamente nada. Então isso me surpreendeu. Me surpreendeu depois ver também que ele acabou deixando o brinquedo no chão. Mas, assim, o que mais me chamou atenção foi que realmente me pareceu que ela viu e que não fez nada, não fez nenhum tipo de intervenção, não conversou. É uma coisa pra tá retomando com as crianças. Não é nem assim de acusar, nada, mas assim: Olha se você leva, ele leva, ele leva, aí o que vai acontecer daqui um tempo? Não vai ter nem uma peça aqui pra brincar. Então assim, passa por um outro lugar a conversa. Mas não teve, (...) isso me surpreendeu. Você também teve a impressão que ela observou ou você acha que não?
129.	Viviane: Eu acho que não. Eu vi que ela viu depois, mas ela já estava saindo com as outras crianças também. Então, eu acho que ela não deve ter feito nada, eu acho que o que ela faria seria chamar a atenção dele mesmo. Mas ela não fez isso por causa da gente.
130.	Norma: você acha que ela deixou passar porque a gente estava lá?
131.	Viviane: Eu acho que sim.
132.	Norma: Se a gente não estivesse lá ela teria dado bronca.
133.	Viviane: Porque ela olhou assim, ela olhou, mas ela foi embora. Eu acho que sim, ela teria dado bronca.
134.	Norma: Não teria tido nenhum tipo de trabalho(?)
135.	Viviane: Mas achei legal como o Danilo trabalhou com ele. Ele não foi dedurar: professora, professora. A professora ia dar uma bronca. Mas, ele colocou que não era correto, ele colocou assim: Mas não pode, tem que devolver, a professora já levou a caixa,ela vai embora, não vai dar pra guardar depois.
136.	Norma: Tá. Então vamos agora pra (...) a gente vai voltar ainda na história.ta Então como que a história foi contada? Porque Eu não sei que expectativas vocês tinham porque quando a gente saiu da reunião aqui eu falei que eu ia contar história. E eu não sei se vocês leram o planejamento quando eu mandei? E como que foi esse ... no momento que vocês viram que não era a história, que a história que estava lá era outra?
137.	Edna: quando Eu li alguns minutos antes de sair de casa. Mas, antes eu pensava eu pensei que seria a história completa, mas aí quando eu li lá a história não tava tão claro assim que seria só partes. Mas quando eu vi que você trabalhou há o acordar, o a higiene lá, lavou o rosto, escovou os dentes, depois a gente comeu, depois a gente escovou os dentes de novo, eu vi que era uma prévia para prepará-los pra história. ...
138.	Norma: hum hum
139.	Edna: Que a gente trabalhou que já tinha que já tava vindo trabalhando essas coisas e agora você especificou com as histórias do do grupo, depois a gente brincou com isso. Eu acho que quando for contar a história inteira vai ficar bem mais fácil pra eles. ...
140.	Norma: hum hum
141.	Edna : Porque eles já sabem do levantar, do lavar o rosto, escovar os dentes, do comer.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	(30:00)
142.	Viviane: Achei interessante que você contextualizou também os papéis deles como... eh Por exemplo, a mamãe urso ela preparou o mingau pra eles tomarem café,então eh relacionou com com com o que eles fazem,então muito assim ela (...) mamãe urso fez isso, papai urso fez isso, e cadê o bebê? Você falou, porque tinha o papai, tinha a mamãe, where's the where's baby? Ai você mostrou o baby. Que ele era o filhinho E trabalhou bem a atividade, trabalhou bem escovar os dentes. Porque eles acordam o que eles falaram cada um? Acordar, levantar da cama, foi lavou o rosto, escovou os dentes. Você fez um por um, você não fez os três, então reforçou. (...) O papa bear fez a mamãe e o filhote fez (...) e Depois eh na hora que eles foram sair pra passear eu achei que ficou bem legal também porque teve começo meio e fim(...).
143.	Edna: (?)
144.	Norma(?)
145.	Vivi: Todos eles entenderam muito bem a história e eu acho que a gente tem que fazer assim mesmo. Não dava pra ir e já mostrar a cachinhos dourados entrando na casa dos três ursos.
146.	Edna: E uma coisa que eu achei legal também é que a mãe é a primeira a levantar, e na casa deles é a mãe ou avó a primeira a levantar.
147.	Norma: hum hum
148.	Edna: Ai a mãe levantou, preparou as coisas, depois o pai (Norma falando junto) e depois a criança.
149.	Norma: (risos) Primeiro acordou, lavou o rosto, escovou os dentes, foi pra cozinha aí que ela foi acordar o marido. E aí ela foi acordar o filho.(risos)
150.	Edna: É como na casa deles.
151.	Norma: Quando eles chegam já está tudo pronto. (rsrsrs). Vai ter um dia que ela vai falar: No daddy (risos e fala inaudível).
152.	Viviane: E a música também né foi bem legal.
153.	Norma: ... chegar lá na casa deles, hoje não é dia da mãe fazer café, hoje é dia do daddy!Risos
154.	Norma: Tá. Então vamos pensar o que vocês trabalham em expectativa de aprendizagem? Quando a gente conta histórias, está trabalhando com essas atividades sociais quais são as expectativas que estão por trás? O que passa por trás dessa atividade social de lavar o rosto, acordar?
155.	Viviane: Acho que o contar histórias fixou isso porque,eh não sei se foi essa sua pergunta, mas (...) deu uma fixada nas atividades, no que eles fazem. Então eu acho que eles vão lembrar facilmente da música e da sistemática do que eles fazem também.
156.	Norma: Eu acho que vocês não procuraram, mas na internet se vocês digitarem "referenciais curriculares de educação infantil".
157.	Não identificado: ()
158.	Edna: Você ficou de mandar pra gente.
159.	Norma: É, mas se entrar no educasampa lá no Google vocês vão ter esse documento.
160.	Edna: Ah, já tem lá.
161.	Norma: É. Então seria interessante ler as expectativas de aprendizagem, fazer uma busca no Google. Pode entrar no educasampa ou secretaria da educação de São Paulo e vocês encontram lá "expectativas de aprendizagem de inglês". Não tem de educação infantil, mas tem "expectativas de aprendizagem de inglês". É legal ver o que eles colocam a partir da série que tem, tem um documento bem legal feito pela Alzira e pela Fernanda que está no (site...) e tem muita atividade social lá. E o que é que fala de expectativas de aprendizagem para educação infantil. Quais foram os eixos que a gente trabalhou? Se a gente pensar em eixos nessa aula, a gente trabalhou com eixo de linguagem?
162.	Edna: Sim
163.	Norma: A gente trabalhou com eixo de matemática?
164.	Edna: Sim.
165.	Norma: Trabalhamos com eixo de artes?
166.	Edna: Sim Não.
167.	Viviane: Sim, trabalhamos.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

168.	Edna: Porque a gente trabalhou com o imaginário e também trabalhou com essa parte aqui.
169.	Norma: Mas não eles fazendo.
170.	Viviane: Mas quando o Matheus fez (?)
171.	Norma: É. Mas eu não acho que a gente entrou em eixo de artes. Porque entrar em eixo de artes seria você estar propondo uma atividade pra eles estarem produzindo... (35:00)
172.	Edna: Pra eles colocarem a mão na massa.
173.	Norma: Eu não digo que aquele momento que eles coloriram, (...) assim, não entrou no eixo de artes. A gente pode pensar numa atividade agora que entre no eixo de arte. Passou pelo eixo de movimento?
174.	Edna: Sim.
175.	Norma: Passou Sim, nessa hora do brincar. Eu falei quantas? Falei matemática... Conhecimentos de mundo? Passou em conhecimentos de mundo?
176.	Edna: Sim.
177.	Norma: Quando você está falando dos hábitos de higiene você está passando pelos conhecimentos de mundo. Então, de todos os eixos a gente deixou de fora o eixo de artes e aí a gente precisa então... Eu vou deixar pra gente pensar pra próxima aula, porque eu não quero trazer dados, vocês lerem, procurarem esse documento de expectativas de aprendizagem. Pensar o que tem por trás dessas atividades de expectativas de aprendizagem. Fica como lição de casa. (pausa longa) Olha quanta coisa que a gente tirou de uma aula? Legal, né. Quanta coisa que a gente fez e, às vezes, se a gente não para pra prestar atenção, a gente não se dá conta de tudo que foi trabalhado. Então assim, por quê... Aí eu vou entrar... Para a pesquisa, como pesquisadora é fundamental, fundamental não tem como a gente fazer pesquisa, entrar numa sala de aula e não fazer uma reflexão, não descrever. Por isso que a gente chegar, o quanto antes a gente conseguir escrever sobre o que aconteceu, você tem dados mais <i>accurate</i> , mais precisos porque está mais perto da sua memória, do que aconteceu. Depois a gente já vai esquecendo. Viu o que aconteceu agora, a gente quando foi reconstruir, a gente começou reconstruindo, teve a caixa surpresa, e foi. Então, essas coisas de memória quanto mais distante a gente vai pensar pra escrever do momento que atividade aconteceu, mais <i>gap</i> a gente vai ter entre o que aconteceu realmente e o que tá ali. Então por isso que é importante fazer algumas anotações principais, alguns nomes. Por exemplo, eu ontem fiz um negócio que eu vou continuar fazendo sempre, andar com esse aparelho pendurado, porque quando eu perceber alguma coisa eu mesmo falo. Como eu falei assim: A Jennifer, na hora que eu estava arrumando a mesa, veio e eu falei: <i>Let's put the table over there</i> . ela chegou perto de mim e falou: table.
178.	Viviane: Você falou pra gente.
179.	Norma: Se eu fosse deixar para o final, aconteceu tanta coisa que eu não ia lembrar. Mas eu gravei, aí quando eu cheguei em casa eu tinha gravado: A Jennifer...Entendeu? Porque é pesquisa. Se não fosse pesquisa talvez a gente pudesse... Teria que fazer em sala de aula, também tem que fazer relato, porque você depois também vai ter que escrever relatório sobre cada aluno. Não tem como o professor entrar numa sala de aula e terminar o período de aula sem escrever sobre a criança. A gente escreve quais são os objetivos, quais atividades foram planejadas e desenvolvidas no período, como a criança passou por essas atividades, o que ela conquistou, o que ela ainda tem a conquistar. Se a gente não pensar em algum momento (...), em um não, em vários momentos, pra escrever, numa classe onde você tem 20 crianças, escrever. Por exemplo, você vai focar em algumas crianças cada dia. Não dá pra olhar tudo de todos, todos os dias. Então você vai dividindo seu foco de observação. Mas você também tem que sentar e escrever. Agora, como o nosso objetivo é pesquisa então nós temos a obrigação de fazer isso com muito, muito, muito mais detalhes. Muito mais detalhes. Porque são dados de pesquisa. Não dá pra deixar passar um dado que depois vai comprometer o seu resultado. Quando você for apresentar isso pra outros pesquisadores em congresso, tudo, você ter um dado que pode ser questionado porque ou não foi bem relatado, bem escrito ou não foi bem coletado. Então assim, como pesquisadoras isso é muito, muito mais importante, sentar e escrever, refletir sobre a aula. E tentar fazer esse paralelo entre a nossa prática e a teoria. Então o quê que

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	daqui que a gente fez, que a gente teorizou, né. Então, esse paralelo é importante a gente estar fazendo também. Esse olhar de pesquisadora é isso. Então, por isso que eu falo que esses relatos são super importantes, esse descrever. né. Como descrever. E por isso aquele texto maravilhoso da Fernanda que ensina a gente a fazer uma boa descrição e não falar simplesmente das nossas impressões. Que é o que a maioria faz, eu fazia também, mas que não é um descrever para a pesquisa. (39:00)
180.	Viviane: A gente se pega fazendo, né. (?)
181.	Norma: Se pega, se pega, mas eu acho assim, que só o fato de você perceber que fez, né, com o tempo você vai tolhendo isso. Você fala: ah, isso é uma opinião, não é um fato. Então com o tempo você também vai apurando esse seu descrever. É um exercício, a gente está aprendendo a ser pesquisadora é um exercício. Hoje tá mais ou menos, amanhã está um pouquinho melhor, lá pra sexta tá ótimo. De vez em quando vai dar uma escorregada.
182.	Viviane: Eu dei uma escorregada porque eu fiz o curso de férias de coordenadora e o revisitando né
183.	Norma: Ai que inveja.
184.	Viviane: Eu fiz os dois. Tava fazendo, das duas da tarde às dez da noite, de segunda á sexta, sem parar. E ainda estava trabalhando.
185.	Norma: E no curso?
186.	Viviane: Não, como era curso de férias foi bem mais curto, né. Então a gente fez o descrever e o informar. E lá a gente fez o descrever de um filme, fez o da Monalisa e outro filme também. Nos dois a gente fez um pouco de descrever. E eu fiz um descrever que estava ótimo, assim na opinião dos professores. Quando eu vim fazer um descrever da sala de aula aqui, aquele primeiro relato que eu fiz, a Fernanda falou que eu não estava descrevendo, que eu estava colocando a minha opinião sobre o que a professora faz, o que a gente fez. Mas assim, e o resto, e o geral? E como limpar aquilo ali que eu tinha escrito? Eu vejo igual você falou, a gente vê, a gente sabe então a gente vai tolhendo mas tem que ter um olhar observador mesmo. No começo você tem que pedir para o professor ler. Porque tem palavras, às vezes você nem está fazendo, mas você coloca uma palavra ali. Eu por exemplo, quando eu estava fazendo o meu relatório de iniciação científica eu falei: A professora deveria ter. Ou seja, deveria, mas ela não fez. Certo. Eu vejo isso, mas eu não vou colocar isso lá. "Também poderia ter sido feito", sei lá. Tentar tirar o fazer.
187.	Norma: Ou tirar o foco, esse foco que você...
188.	Viviane: na professora
189.	Norma: É
190.	Vivi: Nossa, mas eu aprendi muito com o relatório final, né, essas coisas assim tentar deixar em terceira pessoa. Tentar deixar sem jogar pra ninguém. Até pra mim, às vezes eu colocava, eh "eu não fiz não sei o que". Coloca o motivo, mas sem colocar "você". Mas é muito bom você aprender e você se dar conta. Igual você falou, você observar que você não tá fazendo alguma coisa então você vai ter que ir melhorando. Você melhora.
191.	Norma: É um exercício pessoal mesmo, self development. É importante. Bom, eu vou dar uma cortada. O que é que a gente vai fazer para a próxima aula? Então vamos pensar juntas porque o planejamento vai vir agora depois de a gente conversar. (45:00)
192.	Edna: Próxima aula é pra amanhã?
193.	Norma: É.
194.	Janira: Amanhã eu quero ir, não sei se dá, será que dá?
195.	Vivi: amanhã?
196.	Norma: Eu aviso que vai mais uma pessoa.
197.	Viviane: Precisa lembrar que vai mais uma pessoa de lá também.
198.	Norma: ah, então não, eu telefono, Mas ela não falou comigo.
199.	Viviane: Foi a Cidinha que falou.
200.	Norma: Deixa eu anotar isso.
201.	Edna: A gente vai começa com essa a gente começa perguntando. A gente pergunta, depois canta, aí vem o fluffy.
202.	Viviane: Não, primeiro é a música. ((vozes sobrepostas))
203.	Edna: aí a gente tem que ver o objetivo também.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

204.	Vivi: Eles vão aprender a estrutura “my name is”
205.	Edna: Então,vai começar com a música.
206.	Viviane: Pera aí, se a gente estiver dentro de uma roda cantando não precisa do fluffy. Igual a gente fazia no começo lembra? Hello, hello. What’s your name? Lembra disso? Então. My name is Edna. Hello Edna, hello Edna hello. Né Porque o fluffy ele vai acabar causando um pouquinho. Eu Não sei, mas eu acho que assim a criança vai começar a brincar de novo.
207.	Norma: É. Eu acho que talvez deva ter dois momentos diferentes, um com o fluffy, um com a música.
208.	Vivi: eu acho que então primeiro devia ser sem o fluffy então
209.	Norma: Eu acho que as crianças ficam muito eufóricas.
210.	Viviane: Quando vêem o fluffy.
211.	Norma: Qualquer coisa que a gente apresenta Ainda um bonequinho lindo, fofinho, um cachorrinho delicioso de mexer.
212.	Viviane: Dá vontade de pegar.
213.	Edna: Tá aí começa com a música.
214.	Norma: São dois momentos diferentes.
215.	Viviane: Abre o círculo.
216.	Edna: Já tá lá a disposição, abre o círculo maior, aí vem a música com o objetivo de que eles falem “my name is...” pausa mas a gente vai fazer uma vez ou começa
217.	Viviane: A gente faz primeiro, você a gente continua a gente puxa a música, hello, hello, hello what’s your name? Aí a gente vai apontando Lembra que Aí eu aponto pra você e você fala: My name is Edna. My name is Edna hello Edna, hello Edna, hello
218.	Edna: Então começa com a gente falando as frases.
219.	Viviane: Aí a gente faz com todos, então tem que ter uma sistemática mais ou menos pra gente não perder ninguém. É melhor por ordem. Então A gente faz assim a Norma fez, faz um conta quatro, faz um conta quatro. Aí vai pegando todo mundo.
220.	Edna: Pra filmagem ficou mais fácil a gente fazer em seqüência. Porque não dava pra virar até chegar lá no outro.
221.	Norma: Eu vou fazer um aparte. A filmagem ela só está sendo feita desse jeito porque tem um pedido da orientadora ((termina a gravação))

6.4. Sessão de Planejamento de 7/5/2008 do Grupo Gestor Educação Infantil Bilíngue no LAEL (arquivo digital EBplan 070508 Arquivo 01)

Turnos	
1.	Norma: Deixa só então, antes ... , eu perguntar o seu NOME.
2.	Larissa: Larissa.
3.	Norma: Larissa
4.	Larissa: Com dois ‘esses’ ()
5.	Norma: Tá. Você vai na creche também::, ou vai fazer só as reuniões aqui::? - -
6.	Viviane: É iniciação científica, né?
7.	Larissa: É.
8.	Norma: Fala o seu e-mail. Vocês têm o e-mail dela?
9.	Viviane: Não. ()
10.	Norma: Ah tá. Então Larissa::, ahn, você vai participar das reuniões DE quarta-feira do gru::po, né. E você vai na na ... assistir, participar nas aulas de formação na creche de terça e quinta, de duas e meia às três e meia? Que são as aulas. - -
11.	Viviane: Duas né?
12.	Norma: Não, duas e meia.
13.	Viviane: Não, porque a pra mim a gente tinha combinado de (...)
14.	Norma: Não, não, eu estou falando da aula.
15.	Viviane: Ah, tá.
16.	Norma: Aula. A aula na creche é de duas e meia às três e meia. neee
17.	Larissa: Onde é a creche?

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

18.	Norma: A creche é aqui na rua:: ((alguém fala junto o nome da rua)) Turiassú,
19.	Edna: 314
20.	Norma: 314. ((vozes sobrepostas incompreensíveis)) É quase esquina com a Cardoso. Bem assim, tem um banco Itaú, tem uma rua pequenininha que chama São Geraldo e a creche é bem assim na esquina. Tem uma entrada pela ruazinha São Geraldo, que nós não usamos porque é a entrada das crianças e dos pais. A gente entra pela Turiassú mesmo, pela frente da casa.
21.	Larissa: São Geraldo?
22.	Norma: São Geraldo São Geraldo das Perdizes. Centro Paroquial São Geraldo das Perdizes. Eu não sei se eu tenho o folheto aqui:: ((vozes sobrepostas incompreensíveis))
23.	Larissa: Aí eu começo a ir amanhã ou a partir de terça que vem?
24.	Norma: Deixa o seu telefone.
25.	Larissa: Celular ou residencial?
26.	Norma: Os dois. Eu tenho que falar com a coordenadora. E vamos deixar combinado terça-feira, tá. Se eu conseguir falar com alguma coordenadora; porque elas podem achar que é muita gente.
27.	Viviane: A Janira vai amanhã? Ela vai poder ir todos os dias?
28.	Norma: Ela teria que vir aqui pra saber, eu não sei. ... Porque se a Janira for todos os dias a gente tem que ver como é que fica, porque são quatro pessoas.
29.	Larissa: () poder ir todos os dias porque terça e quinta eu faço francês no graduandos e saio cinco para as duas. Aí qualquer coisa eu ti procuro pra saber se eu fico ou se eu vou embora.
30.	Norma: Eu prefiro ti telefonar.
31.	Larissa: Tá.
32.	Norma: ta Eu estou aqui só terça e quinta e não fico o dia inteiro. Eu hoje fico o dia inteiro, mas de terça não. E assim, a gente tem combinado de uma e meia tá na minha casa, porque eu moro perto, pra gente ensaiar, rever o planejamento. Porque a uma hora, uma hora e meia que a gente tem aqui não tá dando conta de fazer tudo, né. Então a gente sentiu necessidade de fazer uma hora a mais antes da aula e eu achei que fez toda a diferença, foi ótimo. Todo mundo ..., né ... concordou que foi muito produtivo.
33.	Larissa: É você que é a orientadora.
34.	Norma: Formadora.
35.	Larissa: . Como você chama?
36.	Norma: Norma.
37.	Edna: Fala seu sobrenome. ((risos))
38.	Norma: Wolffowitz. ((risos)). É o teste, escreva Wolffowitz. Se conseguir escrever passou no teste ((risos)). Fica no grupo. ((risos)) Sanchez ((risos)). W. Sanchez ((risos)). Bom, então, só retomando... ahm
39.	Larissa: Sanchez?
40.	Norma: Sanchez com Z no final.
41.	Larissa: Nossa! Complicado. ((risos))
42.	Norma: Você quer anotar o meu telefone? ((risos))
43.	Larissa: Por favor.
44.	Norma: 8111((gravação interrompida))
45.	Edna: olha ela ia fala em alemão ((risos)) ((gravação interrompida))
46.	Norma: Larissa o que estava acontecendo: eu estava fazendo o planejamento e mandava por e-mail. Acontece assim, que quando eu faço o planejamento e mando por e-mail quem fez sou eu. Então eu tenho ele. ...
47.	Larissa: (você tem o trabalho)
48.	Norma: Quem recebe, dependendo de quando recebe, que tempo tem pra ler, vai chegar na hora e vai se sentir muito insegura com relação ao que vai acontecer na sala de aula. O que vem depois? O que é que eu faço? Então é importante que esse planejamento passe a ser de vocÊS. Que a gente tenha um tempo junto antes pra ensaiar, porque tem musiquinha, tem coisas que eu vou trazendo que vocês não conhecem. Pra quando chegar na hora da sala de aula ter muita certeza do que tem que fazer, de qual é a etapa seguinte, de que atividade a gente vai fazer. Então isso é uma construção e a gente tá chegando

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	nisso agora, né. Então eu quero fazer o planejamento junto, juntas, mas eu não quero mais me responsabilizar por eu fazer e enviar. Então, a gente tem feito assim; então vamos fazer assim: alguém vai se responsabilizar por fazer. A gente vai fazer um rodízio disso, de fazer. Tem aqui um molde, é só ir fazer em cima. ((Janira chega)) - - Oi Janira!
49.	Janira: Oi. - -
50.	Norma: E aí a gente envia pra todas e todas comentam o planejamento. Que foi que aconteceu nessa última vez. Então assim, ah aí veio assim, tinha aqui no planejamento...((pega a folha de planejamento)). Esse ainda é o antigo hein. Esse daqui é (...)
51.	Viviane: Será que eu imprimi errado?
52.	Norma: Imprimiu. Porque nós corrigimos ..., não é? Então aqui, por exemplo, quando eu mandei a primeira vez a gente tinha ISSO como objetivo. Aí veio a contribuição do GRUPO que lendo o planejamento viu que tinha OUTROS objetivos que não estavam elencados aqui no AIM.
53.	Viviane: Esse é o primeiro.
54.	Norma: Esse é o primeiro planejamento. No ... Sabe porque eu precisava do outro... porque ... Ah, não... Esse tem. A gente reviu. A gente nesse planejamento tem a divisão de trabalho, né? Quer dizer, o que cada uma vai fazer na sala de aula. Então assim, até um tempo atrás, basicamente a aula estava comigo..., né. Eu estava como A professora e elas estavam como professoras assistentes, né. A partir de agora não. Tá. ...ahm. Cada um vai assumir um momento da aula. Então vai ter um momento em que a responsabilidade por aquela atividade vai ser da EDNA, outro da VIVI, outro da Janira e outro seu, né. Então a gente já está diviDINDO os momentos da aula, começamos ONtem... Tá:: E essa divisão tem que aparecer aqui. Então, por exemplo, se a gente ficar na dúvida quem vai fazer. Vocês vão adiantando os planejamentos, se tiver essa idéia, essa idéia, depois a gente pode mexer sempre em quem vai se responsabilizar pelo quê. Até que cada vez () prá fazer. () é . Mas assim, vamos todas contribuir como a gente fez, mandar sugestões, mandar ok ou está faltando isso. Acho, por exemplo, que tem muitas atividades aqui. Aí eu falei também acho que tem muitas atividades, mas uma delas vai ficar como uma carta na manga, né. Se alguma outra não der certo a gente tem essa pra fazer. Então fica às vezes muitas atividades mas a gente sabe que não vai dar conta de fazer tudo.
55.	Viviane: Isso é importante.
56.	Norma: O que ficou decidido? Que é uma coisa que tem que ter em todas as aulas. Tem que ter um momento inicial que é uma roda. Ta ahm ...
57.	Viviane: A história, né.
58.	Norma: Calma. Tem que ter sempre uma musiquinha, uma cantiga de roda. A própria roda já é, mas sempre trazer uma musiquinha. Então essa musiquinha pode se repetir por algumas aulas, como a gente está trabalhando com head, shoulders knees and toes. Então, pra eles irem aumentando o repertório de músicas infantis em inglês que são músicas folclóricas americanas ou nursery rhymes que são Típico da cultura e a gente vai aumentando esse repertório e ao mesmo tempo elas elas sempre estão trabalhando com alguma coisa, né. Então essa head, shoulders, one little two que a gente às vezes modifica uma letra de música, a música do little indians por exemplo, a gente modificou para little fingers. Então, sempre trazer musiquinha de nursery rhymes adaptada pra estar trabalhando algum conteúdo, né. ...Ahm. A história tem que ter sempre. O contar história..., que não é ler história, é contar história, vai ter que ter sempre. Tem que ter sempre o brincar ...de faz de conta, o pretend play... Que é nesse pretend play que a gente vai trabalhar os sentidos que eles trazem da situação de cada um... E onde a gente vai trabalhar também o conFLito e como a gente traz as questões da realidade para o imaginário e do imaginário para a realidade; a gente vai trabalhar NO pretend play.
59.	Larissa: São crianças de quantos anos?
60.	Norma: De três anos. Acho que tem uma ou outra que tem quatro, mas a maioria três. E o que tem que ter sempre também? Que foi uma decisão que nós tomamos - - não sei se vocês estavam ou não, mas estava junto com a Fernanda - - sempre terminar com uma historinha com a LEitura de uma história que, não necessariamente, está ligada com a história que foi contada. Então, como a gente começou a trabalhar com musiquinhas que

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	<p>falam de partes do corpo eu levei um livro que chama Meet Molly que fala de partes do corpo... ta:: Então, isso tem que ter sempre. O momento inicial, que é o momento de roda com uma musiquinha, a história, o pretend play e a leitura do livro. E aí a gente vai ahm modificando um pouquinho, ou uma coisa que a gente traz ou outra e vamos fazer um momento em que eles vão colorir alguma coisa, vão fazer os personagens deles. A gente vai incrementando pra não ficar...né as aulas exatamente iguais. Então, o que eu queria colocar é explicitar uma coisa que aconteceu ONtem na hora do pretend play. Ontem, eu acho foi... a melhor aula no meu... que a gente conseguiu. E aquele momento onde nós tivemos todas as crianças brincando no pretend play, foi o momento em que, pela primeira vez, todo o grupo aderiu à brincadeira. Teve adesão do grupo inteiro na brincadeira. Que a gente não tem isso no começo das atividades, né. Quando as atividades começam a gente tem crianças que estão com a GENTE fazendo o que a gente está fazendo. Crianças que estão FORA da roda, mas fazendo fora da roda o que a gente está fazendo. E crianças que estão fora da roda fazendo outras coisas que está na imagina-ção DEles. Né ahm. Nesse momento da brincadeira de faz de conta nós tivemos pela primeira vez to-das as crianças na no mesmo brincar, né. Então, o que aconteceu nesse momento do pretend play? Quando a gente tava brincando de comidinha, então, de comer, de fazer a comi::da, ah:: uma das coisas que nós percebemos é que eles precisam de algum objeto concreto pra ajudar no imaginário. Eles não conseguem brinca de, por exemplo, de comidinha, de come fazendo usando o corpo. Por exemplo, fazendo imaginando a mão como pratinho, eles não conseguem. Quando a gente faz isso a gente percebe que o grupo ainda está disperso e cada um está na sua própria brincadeira. Nós ficamos brincando, mas eles ficam brincando de outras coisas. A partir do momento que eu trouxe o pra-tinho e comecei com o pratinho e com a colher brincar, né ISSO levou as crianças pro imaginário e atraiu, foi quando a gente conseguiu a adesão do grupo. De pouco a pouco eles foram vendo e foram se intereSSANdo e vieram PERTO e quiSERam. O que aconteceu nesse momento? Nós montamos uma mesa assim comprida, como se fosse uma mesa de refeitório, né:: Primeiro só eu estava com o pratinho e com a colher brincando. E eu fui brincando e oferecendo, falando inglês o tempo todo “uhm this porridge is very good!” “this is too hot” e dava pra um experimentar, e pra outro, e pra outro. E eles iam se jun-tan-do, abrindo a boca pra fingir que estavam pegando da minha colher:: Aí uma menina ficou com vontade e pediu “ me dá um pratinho”. Aí eu “ah, you want your own porridge... ok then I’m going to give a plate to EVERYone”. Aí eu comecei na hora de distribuir os pratos / era isso que a gente / Tem muita coisa que acontece que a gente não consegue prever no planejamento, né. Então essa foi uma coisa que aconteceu, que você achou que não era pra distribuir as colheres, né, mas o que me deu a idéia? Quando eu comecei a distribuir o prato eu comecei a falar assim “ Ok, one plate for you, one plate for you, one plate for you” e de repente eu vi que algumas crianças quando eu falava plate repetiam plate. Aí eu falei bom, se elas estão repetindo plate, eu vou fazer o mesmo procedimento na hora de dar a spoon, ao invés de dar pra eles eu vou pegar vou perguntar, “ok Who needs spoon?” Vou fazer a mesma coisa “one spoon for you, one spoon for you, one spoon for you...” Pra eles terem oportunidade de repetir, né. Então, como você não viu esse procedimento, então quando eu falei você achou que não era pra:: (...)</p>
61.	<p>Janira: Eu entendi alguma coisa, eles estão repetindo, então dá uma segurada... Mas ao mesmo tempo eu já tinha dado pra metade da turma.</p>
62.	<p>Norma: Mas não faz mal, não faz mal. Mas, assim, por exemplo, isso é uma coisa que você faz, ao invés de só dar... Então, como eu aproveito e faço com que crie interesse e aí eu vá falando: “Ok, one for you, one for you”, mas falando. E aí de repente eles estão repetindo o plate, né e também repetiriam o spoon se fizesse do mesmo jeito, né. Aí todos estavam com o pratinho de plástico e a colher de plástico. A gente vai ter que logo que chegar lá lavar e a gente pode fazer disso já uma atividade, tá... ahm... Eles começaram aí a brincar. Cada um na brincadeira começou a trazer o seu sentido daquele momento de comer na brincadeira. Então, - -depois cada um pode narrar - - mas, por exemplo, no grupinho que estava mais perto, que eu vi, eu dava pra elas provarem, quando de repente uma menina, ao invés de pegar comida do prato dela, pegou do meu, né. E ela fez isso várias vezes E EU deixei. Depois eu pensei: vou fazer a mesma coisa, e fui pegar do dela. Teve uma menina que deixou eu pegar do dela. Essa que pegou primeiro do meu não deixou eu pegar do</p>

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	<p>dela. Falou “ não pode”. Então assim, nesse momento cada um traz seu sentido e nesse momento do brincar era o momento em que tudo podia. Podia tirar comida do prato do outro. Podia tirar e não dar. Teve assim depois umas outras meninas que estavam do meu lado que eu comia, aí a que estava do meu lado pegou o meu prato e fez como se jogasse toda comida do meu prato no prato dela, ela esvaziou. Aí a que estava do lado dela pegou o prato dela e com o prato que ela tinha na mão encheu o meu prato e entregou pra mim. Então ficou muito engraçado porque ela encheu o prato de comida pra mim e me deu. A menina viu que o meu prato estava cheio - tudo no imaginário- pegou meu prato de volta e esvaziou. E a outra tirou o prato dela e encheu de novo. E ficou isso, foi assim umas cinco, seis, sete vezes nisso eu pego, ela tirava o prato de mim, esvaziava a outra via, até que a outra ficou brava ...com ela. Que não era mais pra ela tirar comida do meu prato. Então assim, tudo isso eles vão trazendo, esse sentido. Teve uma hora que um menino começou a recolher tudo porque falou que ia lavar. ((risos)) Então assim, esse momento do brincar, eu acho assim, que fica quando a gente propor o pretend play, fica um momento do pretend play em que tudo pode, onde cada um está trazendo o seu sentido. Agora, como que a gente vai trabalhar o conflito e, por exemplo, o que é uma atividade social? Ahm Como a gente se comporta então num momento em que todo mundo todo mundo está sentado numa mesa de refeitório comendo? Então, na realidade, na vida real ninguém vai enfiar o seu a sua colher no prato do outro, né. Então, em algum momento esse brincar precisa aparecer de novo, o brincar de comer precisa aparecer de novo ONDE, nesse outro momento, a gente precisa mostrar o que pode e o que não pode. Então, na hora que dá, por exemplo, vamos supor que a gente estivesse brincando uma, duas vezes onde tudo é permitido. No terceiro dia bom hoje é o dia que não é permitido ahm tirar a comida do prato dos outros, tudo. A gente hoje vai brincar de como se COMe em grupo, né. Então se alguém quer pegar o pão que tá lá, pode fazer isso? Então mas isso assim no brincar. Então, por exemplo, na brincadeira de de que a gente vai fazer amanhã, se alguém vier no meu prato pra tirar comida aí eu não vou deixar. ? Vou falar “No, this is MINE. You can-not touch MY food”, né. E aí a gente começa a mostrar, NA brincadeira, o que pode fazer e o que não pode.</p>
63.	Viviane: Eu lembro do refeitório da creche, que eles são servidos, né.
64.	Norma: Ahan.
65.	Viviane: que ahm elas deixam a sopa no meio, assim... da mesa. Então não sei se a gente deveria trabalhar (...)
66.	Norma: Em qual creche?
67.	Viviane: Lá mesmo. [Antes da gente come o bolo.
68.	Edna: () lá [quando foi lá no aniversário do M
69.	Norma: Elas deixam a sopa no meio?
70.	Viviane: Elas deixam, mas eles não mexem (...)
71.	Edna: Ela coloca eles colocam Ela vai servir. Ela vai servir. Aí essa mesma tigela que ela serviu ela muda e vai servir nas outras mesas.
72.	Viviane: É
73.	Norma: Mas depois ela colocou no meio. ((pelo menos três pessoas falam ao mesmo tempo)) mas eu não acho que é que ela deixa. Eu acho que ela faz isso (...)
74.	Edna: Porque ela tá servindo.
75.	Norma: É. É diferente. Então não é que ela deixa. Ela tá lá na mesa porque ela está servindo e é sopa. Porque não dá pra ficar com pratos de sopa andando. É diferente de você deixar lá (...)
76.	Viviane: Ela põe, apóia, enche os pratos e muda de mesa.
77.	Norma: É. Mas aí ela tem tem a situação é que eles estão sendo servidos, não é que a sopa foi deixada lá. É diferente. Porque se você pega a sopa e põe lá e não serve eles vão avançando.
78.	Edna: e vão pode se queimar até.
79.	Norma: Não. Tá lá porque fica perto pra servir, né. Mas é diferente.
80.	Viviane: o que você acha eu tava pensando, na hora da gente trabalhar com uma atividade social a gente montar/ Quando a gente montou a mesa eles reconheceram imediatamente, foram senta::, a gente distribui os pratos, e tal. Então cê achou que a gente fingi que estava

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	servindo cada um pra fazer uma pessoa em pé (...)
81.	Norma: Então, então essa brincadeira começou com já direto na comida. A gente pode agora criar um outro momento. Por exemplo, de ahm um momento de ir para o refeitório, onde eles vão pra fila, vão sentando. Onde a gente vai
82.	Edna: lavam a mão antes
83.	Norma: Eu acho que a gente não precisa entrar nisso. A gente até pode, é uma coisa que a gente pode estar discutindo. Mas é como a gente vai fazer. Então, na realidade eles não lavam a mão.
84.	Edna: Eu não lembro.
85.	Norma: Eu lembro
86.	Viviane: Eles não lavam, [vão direto pro (...)]
87.	Edna: [Eles não lavam a mão?]
88.	Norma: Não. [Então (...)]
89.	Viviane: [() eles fazem sozinhos]
90.	Norma: Então. Isso me chamou a atenção por quê? Porque está lá como se fosse uma coisa que é trabalhada...
91.	Viviane: Na parede.
92.	Norma: Na parede. Tá na rotina. Só que, todas as vezes que nós acompanhamos as crianças até o refeitório... Assim, aqui tá a pia... Assim, aqui está o refeitório, aqui está a porta e aqui tem toda a pia, no próprio pátio. Eles vêm da sala de aula direto pra cá. Nem vem lavar a mão. E já vi que quando vai ao banheiro não tem instrução de dar descarga e lavar a mão. Apesar que está isso, como se tivesse sido trabalhado, na parede. Então, assim, a questão que fica é: Por que o do refeitório eles logo reconheceram? Porque é como eles sentam. Se a gente tivesse colocado as mesas separadas eles não iam reconhecer. Que é aquele problema da fila. O dia que eu quis fazer fila com eles eu fiz assim: Everybody stand in line. Eles entenderam, só que eles ficaram super confusos. Aí a professora meio me falar: Eles estão confusos porque nós fazemos fila de par.
93.	Larissa: Mas eles vão pro refeitório ou em fila?
94.	Norma: Então, fila de par. Eu, aquele dia, tinha colocado eles em fila única, que é como eu imaginei que a professora costumava fazer. Eu falei: ok, make a line. E eles entenderam, porque eles foram se colocando. Mas eles não ficavam em fila, vinham de um lado, vinham de outro. Make a line, eu achava que eles não estavam entendendo. Aí a professora falou: não, eles estão confusos porque eles estão acostumados a fazer fila em dupla. Aí eu me dei conta que eles entenderam, mas a informação foi confusa porque não é o que eles estão acostumados.
95.	Larissa: Mas às vezes a mesa separada podia dar a idéia do ambiente de casa, por exemplo, não o ambiente de escola.
96.	Viviane: Eles iam pensar em atividade de ler ou desenhar.
97.	Norma: Não, eu acho que ia parecer atividade de sala de aula, porque em casa eles têm uma mesa só. Se você faz mesa aqui, mesa aqui, mesa aqui, não dá. Então assim, em um ambiente comunitário a mesa de comer é comprida. Então eu achei que isso foi importante pra criar essa situação.
98.	Larissa: E o hábito de lavar a mão entra nessa brincadeira. Podia virar um hábito pra eles.
99.	Norma: Pode. Mas eu também acho que vai precisar de algo concreto. Por exemplo, o que eu pensei, por que o dedo no final deu certo? Porque no final nós fomos escovar os dentes com os dedos.
100.	Viviane: É.
101.	Norma: É imaginário? (...) Por quê?
102.	Larissa: Porque muitos escovam os dentes...
103.	Norma: Porque na vida, quando a gente não tem pasta de dente a gente usa os dedos. Eu já usei. Todo mundo, quem não usou? Então, na realidade isso é concreto. Não é imaginário. É diferente de fazer (...), eu não como com a mão. Mas eu já usei meu dedo e eles em algum momento já usaram os dedos pra escovar os dentes. Então é concreto, escova o dente com o dedo se não tiver pasta de dente.
104.	Larissa: Às vezes só a sensação de mão molhada já dá a sensação de concreto (...) aí já molharia a mão e daria essa sensação pra eles.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

105.	Norma: Sim. Pode ser. Levar uma toalhinha, um negócinho, pode ser. Mas aí, o que a gente percebeu é que sempre tem que ter alguma coisa concreta pra brincar. Então assim, o dedo foi o concreto pra escovar os dentes. O pratinho e a colher foi o concreto para a brincadeira do comer. Se a gente vai brincar de lavar a mão a gente também vai precisar de uma coisa concreta. Porque quando a gente ficou só assim, assim, eu vi que algumas crianças fazem, mas não a maioria.
106.	Larissa: Eu acho que a água na mão vai associar.
107.	Norma: Vai. E se tiver ainda uma toalhinha do lado. Bom, posso pegar de casa uma lá e levar pra gente. Assim, eu acho que no pretend play o que a gente tem que pensar é alguma coisa concreta. Que permita esse brincar. Eu acho que é importante.
108.	Larissa: São as professoras que levam para o refeitório?
109.	Norma: É. Seriam elas. A gente acompanhou uma, duas, três vezes. Mas é a própria professora.
110.	Larissa: Numa dessas vezes que vocês acompanharam vocês direcionaram eles pra lavar as mãos primeiro? Porque também a disposição do refeitório...
111.	Norma: Tá antes do ...
112.	Larissa: Tá antes da pia, pelo que eu estou entendendo aí. Eles entram e já vão direto para o refeitório, eles não fazem a curva ao contrário.
113.	Norma: Não, não seria nem ... é que a professora não faz isso. Quando a gente acompanhou a gente não acompanhou no sentido de levá-los. Nós acompanhamos a professora com eles.
114.	Viviane: A gente foi convidada a acompanhar.
115.	Norma: É nós fomos convidadas. É diferente. O que a gente pode fazer e nesse pretend play, ou quando alguém pede pra ir ao banheiro, talvez uma de nós, cada dia uma fica encarregada de acompanhar a criança que vai no banheiro e explicar: Now flush, né. E now wash your hand. Então a gente no fazer acompanha e garante que ela vá fazer as duas coisas e já está aprendendo o inglês. Isso a gente pode fazer.
116.	Larissa: Mas isso não vai causar um conflito logo mais na rotina deles? Falar pra professora: ah, tem que lavar a mão. Sabe? Não seria bom conversar com a professora, alguma coisa... (...)
117.	Norma: Não faz mal. A gente tá mostrando uma coisa que está lá e não está sendo feita. Então, eu acho assim, eu não conversaria com a professora. Eu acho que a própria criança vai alertar a professora e ou ela vai incluir isso na rotina dela ou de alguma outra forma vai aparecer. Mas não é assim uma coisa, um conflito que ela vai se sentir prejudicada; pelo contrário. Tá lá, ela deveria estar trabalhando com isso. Porque na realidade, se a gente for pensar muitas outras coisas podem estar aparecendo na sala dela que podem criar conflito. Mas aí já sai do nosso escopo.
118.	Viviane: Eu tinha muita (...)
119.	Norma: Até porque o conflito é crise, e crise é a possibilidade de ela sair do lugar onde ela está e ir pra outro lugar e se transformar. Então, esse conflito, se ela souber aproveitar ele, vai ser muito positivo pra ela, ela que vai crescer com esse conflito. E a gente não pode querer cuidar desse conflito, que a gente pode ter consciência que ele vai acontecer, quando pode estar acontecendo um monte de outros conflitos no qual a gente não parou pra pensar. E que não é o nosso escopo, nem do nosso trabalho, nem da nossa preocupação. Por exemplo, a própria questão do brincar. Que conflito maior tem do que você ir assistir a uma aula dela em que durante uma hora as crianças ficam sentadas na cadeira, com uma hora que elas ficam com a gente correndo, aprendendo e brincando. Pra mim esse é o conflito maior. E se ela está agüentando isso, que eu tenho certeza que pra ela não tem sido tão fácil fazer as crianças ficarem... não é? Não deve ser tão fácil como era, elas já experimentaram outras possibilidades. Então, esse pra mim é o conflito maior. Foi o que eu disse aquele dia pra você: Quero ver quando eles entrarem debaixo da mesa na sala dela o que ela vai fazer. Porque ela ainda impõe pelo medo a disciplina. É pelo medo, eles têm medo dela. Como uma criança fica sentada uma hora? Uma criança de três anos.
120.	Viviane: Nem a gente fica.
121.	Norma: Quando eu falei pra eles não irem lá, pra não fazerem mais isso, porque ele não

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	voltou, quando eu fui lá? Quando eu me dei conta, eles ficaram a aula inteira sentados cada um em um canto. Por quê? Eles têm medo.
122.	Voz não identificada: Eles estavam conversando.
123.	Norma: Não estava. Estava cada um em um canto. Estava o Mateus em uma parede, o Ju em outra e o Jo perto dela.
124.	Voz não identificada: Teve uma hora que eu vi todos ao redor da mesma mesa.
125.	Viviane: Mas ao lado dela.
126.	Norma: Uhum. Então. Imposição pelo medo. Então, fora isso, tenho certeza que ela deve estar tendo mais dificuldade. E pra mim esse é o conflito maior, e foge do escopo da gente. Eu acho assim, aí cabe, nos momento que eu for fazer reunião com a direção, levantar esses questionamentos da nossa parte e ver o que eles trazem da parte deles. Agora, de qualquer forma, eles estão fazendo, deveriam estar fazendo a formação, o que também já ajuda. Quer dizer, é por onde a gente vai estar amparada também para o nosso trabalho. Eu acho assim, conflito vai ter mesmo, agora conflito é crise e crise é transformação. É possibilidade de transformar.
127.	Janira: Eu só pensei mais na atitude da professora do curso, até conosco mesmo.
128.	Norma: Eu acho, pelo que eu tenho escutado, que ela até tem sido bem é :: não tem colocado problema.
129.	Larissa: As aulas são em salas separadas?
130.	Viviane: Não, a professora sai e nós ficamos com os alunos. A gente tá pensando como vai utilizar os outros ambientes da creche. Tem o refeitório, tem o pátio e tem a brinquedoteca.
131.	Norma: Mas é assim, a gente precisa ter mais planejamento adiantado pra gente falar: bom, essa aula vai ser legal se a gente for lá e a gente faz as modificações. Aí a gente reserva o pátio pra gente.
132.	Larissa: Só voltando ao assunto do “lavar as mãos”, se começar a implantar nas crianças uma vai começar a falar com a outra e a professora é capaz de mudar pela atitude das crianças. Que eu lembro, como eu terminei o colegial recentemente, a minha escola tinha desde a pré-escola. Tinha criança que ia ao banheiro dava descarga e lavava a mão e tinha criança que não. Quando elas estavam com as amiguinhas que davam descarga e lavavam as mãos, aquelas que não faziam então faziam como as amiguinhas, como se contaminasse os outros.
133.	Norma: É. Exatamente.
134.	Larissa: E aí vai aumentando. Não tem como frear isso. ()
135.	Viviane: Isso acontece em tudo, até em resistência, a gente observou ontem. A Ga falava não a Je olhava pra mim e falava: não. Por quê? Porque a Ga tinha falado não então (...)
136.	Edna: Aí quando todos foram pra mesa ela não quis ficar sozinha, aí ela foi também.
137.	Viviane: É. Vai mudando a posição do (). (Sobreposição de vozes)
138.	Norma: Mas o que a gente quer é isso, que não chegue só na professora, a gente quer que chegue à casa. Então, qual é o objetivo desse conflito? É criar realmente o conflito pra que chegue à casa. Se na casa deles eles não lavam a mão antes de comer, a gente quer que em algum momento eles falem: mamãe a gente tem que lavar as mãos antes de comer. Porque o nosso objetivo é que chegue na comunidade, na família. Que a transformação chegue ali. Quando chegar lá, aí a gente conseguiu. A gente trabalhou com criança, aprendendo inglês, mas ela está levando atividade social, os valores que ela construiu nessa atividade, levando pra casa dela. Levando para o mundo, para a vida dela no mundo. Esse é um objetivo. Formar o agir cidadão. O agir cidadão está aí, quando a gente consegue atingir a comunidade. Porque até aqui a gente não atingiu a comunidade. A gente está da universidade para a escola, quando a gente conseguir ir da escola para a casa a gente está no agir cidadão... Planejamento? Então a gente fez aí um tempinho de teoria, então assim, o que é que fica? Os sentidos que cada um traz e agora a gente vai ajudar a construir outros significados. Né Cada um trouxe seu sentido, agora a gente vai ajudar a construir os significados. Como participar do comer sem tirar comida do prato do outro, sem roubar a comida do prato do outro, essas coisinhas. Agora assim, quantas vezes a gente vai brincar onde tudo pode? Quantas vezes a gente vai brincar trabalhando já os conflitos, os valores. É uma coisa que nós vamos decidir nos planejamentos.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

139.	Viviane: Eu tive uma idéia. Eu acho que uma de nós pode ser a cozinheira, aí tem que estar a caráter, sei lá, arrumar um chapéu de cozinheiro.
140.	Norma: Só o avental já dá.
141.	Larissa: O avental dá idéia de mão.
142.	Viviane: Quando eu lembro de cozinheiro eu sempre lembro do chapéu de cozinheiro, mas o avental dá mesmo pra fazer.
143.	Larissa: Avental lembra mãe.
144.	Janira: É clássico, né.
145.	Viviane: Aí pode arrumar um potinhos maiores e uma colher de pau .
146.	Norma: Então vamos ver. Primeira atividade:
147.	Viviane: É ring around
148.	Norma: Vai manter o ring around? ((vozes sobrepostas)) Tá. Então eu queria só mudar. Nesse ring around ficou a Janira e a Edna. No descrever põe como vocês se sentiram nesse momento, se foi fácil, se não foi. Tive essas dúvidas na hora, ou esses receios.essas hesitações. Porque vai ficar pra vocês mesmas depois pensarem. Daqui não sei quanto tempo, quando vocês olharem o que vocês já andaram desde aquele momento, que talvez não tenha sido muito fácil assumir. Porque assim, o que tem a mais, vocês assumiram o primeiro momento da aula. Então ainda tem isso. Então, não é que vocês estão assumindo o segundo, o terceiro momento; vocês assumiram o primeiro momento. O momento de organizar. É o exórdio ((risos)) Então eu queria mudar, eu também queria incluir a Vivi, quer já?
149.	Viviane: Ah, eu quero. Ontem eu queria ir.
150.	Norma: A Vivi mais alguém.
151.	Vivi: Eu falei pra Norma
152.	Norma: Eu quero sair, tá. Eu quero fazer como eu fiz da outra vez, eu fico cantando de fora. Mas eu queria ... já esse momento ... ((vozes sobrepostas)) em que começa a aula! Já é de vocês. Então pode ser...
153.	Viviane: Se não tiver que organizar material, acho que pode ser as três. Se tiver que organizar, em duas, né. Aí a outra vai organizar o material.
154.	Norma: Não, mas eu preparo o material. Não tem problema.
155.	Viviane: Dá para as três então, ... ou não?
156.	Janira: Então eu acho que é bom, você que vai ficar com organização do material umas duas músicas.
157.	Norma: É, uma é pouco.
158.	Viviane: É. Foi tão rápido. Eu não consegui montar. ((vozes sobrepostas))
159.	Norma: Não, não. Eu acho que pode fazer antes do head shoulders knees and toes
160.	Edna: o ring around
161.	Norma: Não. O ring around e talvez logo depois do ring around, o head shoulders knees and toes..., ((vozes sobrepostas)) brincar.
162.	Voz não identificada: Porque aí já dá a seqüência, né.
163.	Norma: E faz o ring around, ... o head shoulders pode fazer em pé.
164.	Vivi: É
165.	Norma Eles estão fazendo direitinho isso?
166.	Edna: Estão.
167.	Norma: Sabe uma coisa que é legal? Eu não sei como ... vou mostrar, vou fazer em mim: hide, show ... Parece fácil. Pra gente foi fácil, pra eles não. Só que assim, pode ser que não amanhã. Mas a gente pode depois, colocar mais pra frente o hide, show ao invés de fazer em si mesmo fazer no outro. É divertido. Eu não faria amanhã, mas já fica a atividade aí.
168.	Viviane: É. É legal fazer em pé isso. Então vamos fazer assim, então fica o circle time ás três, tá. Então Janira, Edna e Vivi iniciam. Você vai na quinta?
169.	Janira: Vou.
170.	Norma: Tá. Terça que vem?
171.	Janira: Acho que vou. Eu não vou, com certeza, no dia que eu tiver reunião.
172.	Norma: Próxima semana você vai normalmente. Tá. Então eu te telefone pra falar.
173.	Larissa: Se eu vou amanhã ou semana quem vem. Tá.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

174.	Norma: Eu quero ver porque ela pode achar muita gente. Eu acho que não. Eu acho que eles estão gostando tanto. O que a gente pode fazer é que daí divide mais, duas ficam responsáveis. Não fica o tempo todo todas responsáveis, pra não ficar muita gente. A gente pode dividir diferente. Eu acho que não vai ter problema.
175.	Janira: E também eu acho que é bom, nesse momento, por exemplo, que a gente tem mais, algumas ficam de fora observando o momento.
176.	Norma: É.
177.	Janira: Porque eu acho que é uma coisa que...
178.	Viviane: Quem vai fazer o descrever no dia pode ficar observando.
179.	Norma: É. Depois a gente vê. Eu queria participar, observar. Então fica as três fazem o... e eu vou arrumando o material. Então vamos fazer o circle, ring around the rosies Precisa ser três vezes? Não. Vocês podem decidir quantas vezes vocês quiserem. Às vezes, vocês podem cair, levantar e repetir. A gente fez uma vez só, mas lembra que a gente caía, mandava, vamos fazer de novo? Então vocês podem sentir no momento, mas assim, sinaliza ou fala: Let's do it again? Vocês têm que sinalizar pra de repente uma não levantar e começar a cantar enquanto as outras estão no chão. Mas eu queria que uma ficasse, mesmo que as três estão fazendo, pra cada atividade uma tivesse a responsabilidade de liderar. Então, por exemplo, se a Edna estiver na primeira, se alguém achar, vamos fazer de novo, vai falar para a Edna. Edna let's do it again, se a Edna não falar, tá. Então, centralizar cada atividade que estiverem fazendo juntas como uma responsável por liderar senão pode dar confusão. De repente você vira e começa a virar pra um lado e a outra pro outro, entendeu? Então, vamos decidir isso? Vocês vão fazer a aula inteira amanhã.
180.	Janira: Você não vai fazer?
181.	Norma: ((risos)) no background
182.	Viviane: Tem muita gente já.
183.	Norma: Não, não, não. Então, quem se sente segura pra ficar com o ... decidindo quantas vezes vai 'fall down' ou 'turn around' o (...)
184.	Viviane: Eu me sinto segura.
185.	Janira: Eu também. Tô tranqüila pra fazer.
186.	Edna: Eu também.
187.	Norma: Uhm, ((Norma canta 'Eenie, meenie, miney, mo para decidir quem fica com essa atividade)) Vivi
188.	Viviane: Líder, uh-hu.
189.	Norma: Aí a atividade dois vai ser o head, shoulders knees and toes...
190.	Janira: Não vai ficar...
191.	Norma: Fica activity one um a: ring around, você conhece essa música? Ring around the roses ... Eu inventei. A música é: Ring around the roses ((Norma canta a música)) fall down é a letra mesmo, tá. Mas eu canto junto, tá.
192.	Edna: Eles cantam também.
193.	Viviane: É. Eles já sabem.
194.	Norma: Faz a head, shoulders knees and toes Como atividade dois, tá. Aí vamos colocar também Vivi, Edna e Janira. Quem, fora a Vivi, Edna ou Janira pra ficar...
195.	Edna: Nessa eu não sou muito boa.
196.	Norma: Janira fica de líder, aí você fala: mais rápido, mais devagar. Sabe como fica legal? Não pode falar hide tem que fazer show... eles também gostam. Vai tirando as palavras até ficar hum hum hum. Eles adoram isso.
197.	Viviane: É assim que você faz pra ir ... (...)
198.	Norma: Não, eu cantei. Eu cantei. Não vem não. Eu enrolei a língua pra cantar bem rápido.
199.	Viviane: Essa atividade 3 tem que controlar, a gente tem que controlar...
200.	Edna: Qual é a três?
201.	Viviane: Espera aí que eu já falo, senão eu perco o que eu vou falar, a gente tem o poder de controlar o que as crianças vão fazer, é da casa, bring a house.
202.	Norma: Não, não, calma Vivi, você já tá na outra atividade.
203.	Viviane: Tô.
204.	Norma: Vivi calma. Queria falar que esse planejamento não muda porque ele está com coisa que a gente já corrigiu. Quando você for trabalhar, trabalhar no corrigido.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

205.	Viviane: Que você mandou depois da...
206.	Norma: É. No outro.
207.	Janira: Você mandou de novo, com essas correções de ontem, que a gente fez lá? Nossa, eu não vi nada.
208.	Viviane: Ela mandou, eu recebi.
209.	Norma: quando vocês receberem o novo já apaga esse. Por isso que você imprimiu esse. Olha, eu achei que eu tinha mandado. Então falha minha. Eu vou enviar o certo, não tem problema, apaga esse. Aí, espera, você já quer ir pra casa?
210.	Viviane: Então, acho que a casa não vai ser nessa semana.
211.	Janira: A gente não fez a casa ontem.
212.	Norma: Fez.
213.	Viviane: Da casa é quando coloca a casinha atrás.
214.	Janira: Ah ... Porque casa eu sempre relaciono com colocando a casa atrás de alguém ou corre-cotia. Qual o nome dessa? Casa?
215.	Norma: A gente pode dar um nome pra essa atividade.
216.	Janira: Eu acho.
217.	Norma: Tá find the house, mas pode dar outro nome.
218.	Janira: Porque o corre-cotia é uma coisa bem clássica. Tem um nome pra isso.
219.	Norma: Tem eu vou procurar.
220.	Janira: Tem, porque lá na escola as crianças fazem. Eu só não lembro o nome, mas eu pergunto lá também.
221.	Viviane: Amanhã não dá pra colocar ela.
222.	Norma: É uma questão. Olha, a gente pulou a atividade dois que é aquela do... Ah, não, a atividade dois a gente não vai fazer.
223.	Viviane: Vai para a três então?
224.	Norma: Então, isso que eu quero falar, a gente inverteu a ordem, a gente colocou a um circle e a dois head, show... A dois antiga era do show e hide. Vai fazer ou não?
225.	Larissa: O que é show e hide?
226.	Norma: A gente começa assim: Show me your hands; hide your hands. Show me your hands, hide your hands. E aí a gente faz bem rápido e depois eu tento enganar eles: show me your hands, hide yours hands, show me your hands, show me your hands. Não fala show e hide. Eu faço assim. E depois tem show me your face, hide your face. Que você já ensina a criança pra brincar depois do pega-pega, essas brincadeiras onde eles não podem olhar. Então tem essa brincadeira, out em a brincadeira da casinha que a gente também faz isso.
227.	Janira: Eu acho que amanhã podia não ter esse.
228.	Norma: Tá no. A da house, aquela da casinha.
229.	Janira: Não tô vendo a seqüência.
230.	Norma: Pode não ter também, a gente pode ir direto pra historinha.
231.	Janira: Eu acho que é bacana amanhã a gente conseguir ler, pegar o livro. Isso eu acho que é bacana.
232.	Norma: É. Fazer história com o livro.
233.	Janira: É. Não sei se o ... com o livro, mas a idéia do final da aula, de encerrar.
234.	Norma: Ah, sim. Deixa eu dar uma sugestão.
235.	Viviane: Ai que bonitinhas.
236.	Norma: Essas são as máscaras que eu achei que tinha pronta, mas que precisa colar em papel mais duro.
237.	Viviane: Ontem a () me perguntou se a gente precisa () (...)
238.	Norma: Essa já está num papel mais duro. Meu olho está aqui, está no olho dele?
239.	Viviane e Edna: Não. Esse que é problema da máscara, entendeu?
240.	Edna: Os olhos estão lá em cima.
241.	Norma: Por isso que eu pensei em fazer a máscara.
242.	Janira: Eu prefiro. Porque tem todo um encanto também no brincar.
243.	Norma: Então assim, a gente pode fazer só a brincadeira das músicas e já vai para a história. Para o pretend play.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

244.	Viviane: Logo de depois do hide, show ?
245.	Norma: Não sei, estou perguntando pra vocês? Ou pode fazer o colorir os puppets.
246.	Viviane: Não, eu achava que a história devia vir antes.
247.	Norma: Ou pode ler a história da Goldilocks e depois fazer os puppets deles de colorir.
248.	Janira: É que eu tô pensando em termos deles se movimentarem. O único que a gente tem deles se movimentando é o circle e o hide, show que são rápidos.
249.	Janira: Eu acho bacana que eles possam se mover, correr um pouquinho. Isso eu acho que é uma coisa importante.
250.	Norma: Uhum.
251.	Janira: Ter esse momento.
252.	Viviane: Pode ser o da casa?
253.	Janira: Pode ser o da casa ou qualquer outra atividade.
254.	Viviane: Eu gostei bastante e acho que eles gostaram também do find the house.
255.	Norma: Vamos repetir então o find the house? Vocês lembram o ()? Eu pus atrás de mim, eu também não estava... (...)
256.	Edna: como que era?
257.	Norma: Hide your face and close your eyes, do not to peep, não pode espiar, one, two, three. Então essa vai ser a atividade três. Eu acho legal. E aí?
258.	Janira: O papel ficou lá viu. Não sei se eles vão jogar fora ou não, mas eu esqueci de tirar da parede.
259.	Viviane: Eu tirei.
260.	Janira: Nossa, eu achei ótimo ficou muito bom, dá uma visualizada. Na hora bate o olho e lembra. Mesmo que na hora de cantar não vá olhar. Mas eu achei super válido.
261.	Viviane: Tem as perguntas.
262.	Norma: Eu vou imprimir de novo porque se ela não guardou.
263.	Viviane: A gente guardou.
264.	Norma: As perguntas também estavam.
265.	Janira: Por isso que ficou legal também, se você esquecesse tinha lá: where, house...
266.	Norma: É. O primeiro que eu falava é: Show your face. Pra contrastar com hide. Show your face. Where de the house? Ok. Pode ser, eu não falei, mas pode ser (). Aí ela:: ... There is it. Mas pode mudar, né.
267.	Viviane: There is it.
268.	Norma: There is it. ((Sobreposição de vozes))
269.	Janira: Nessas horas que a gente está fazendo as atividades eu falo, eu não paro muito pra pensar, vou falando. É engraçado, né.
270.	Norma: Mas é isso mesmo. Então fazemos da casa e vamos contar a história, como?
271.	Viviane: Contar a história.
272.	Norma: Como?
273.	Viviane: Ah, eu acho que com as máscaras.
274.	Edna: As máscaras e colocar mais alguma coisa. Talvez não precise, mas se quiser colocar uma gravata.
275.	Viviane: Eu vou vir de vestido.
276.	Norma: Eu tenho uma...
277.	Viviane: A gente não tem pronta, da historinha?
278.	Norma: Eu não sei onde está. Por isso que eu imprimi de novo. O único que encontrei em casa foi esse.
279.	Viviane: Será que ficou na creche, então?
280.	Norma: O que vocês preferem para o baby?
281.	Viviane: E pro sorvete?
282.	Norma: Palito eu tenho.
283.	Edna: Oba.
284.	Norma: A gente põe na hora. E que baby vocês querem?
285.	Viviane: Aquele é o baby.
286.	Edna: Não, esse é o pai.
287.	Viviane: Nossa gente como parece o baby, tem o cabelinho tão...

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

288.	Norma: Então olha esse.
289.	Viviane: Esse fica pra pai.
290.	Norma: Esse tá mais baby?
291.	Edna: Não.
292.	Janira: Tá mais pai.
293.	Edna: E é grandão.
294.	Norma: Então quer esse pra pai?
295.	Viviane: E esse pra baby.
296.	Janira: Mas tudo bem ser diferente?
297.	Viviane: Não, não tem nada a ver.
298.	Norma: Eu acho que não tem problema.
299.	Larissa: Eu acho que elas vão reparar.
300.	Norma: Reparar no quê?
301.	Larissa: Na diferença. Porque assim, meu pai é mágico e eu trabalho muito com criança e qualquer diferença elas notam.
302.	Janira: E eu acho que até pelo fato de ser família.
303.	Norma: Mas esses bears não apareceram ainda.
304.	Janira: Não, mas eles vão ver.
305.	Norma: Mas não é família, né.
306.	Edna: Se ela colocar uma gravata vai ficar parecendo o pai.
307.	Janira: E o chapéu, né.
308.	Edna: Só se eu colocar (...)
309.	Norma: Não, porque você vai estar com ela aqui. ((Sobreposição de vozes))
310.	Norma: Sabe o que ia ser legal? Uma camiseta preta. Camiseta ou malha preta. Porque ela vai por uma chupeta, se tá com muita coisa eles nem vão perceber.
311.	Janira: Ah, tá.
312.	Norma: Você vai por gravata, aí não aparece. Você está ou com branco, preto ou uma coisa lisa aí aparece mais.
313.	Janira: É que eu pensei que você tivesse falado do preto para o bebê.
314.	Norma: Não. Ou branco ou preto, uma coisa lisa. E eu fico com a Goldilocks. Você tem papel duro. Se for se encontrar em casa antes fica comigo e eu monto em casa. Então, onde vocês vão colar daí? Você não tem papel duro?
315.	Janira: Não, teria que achar na escola.
316.	Norma: Eu tenho, tem cartolina aqui.
317.	Janira: Semana que vem vamos introduzir o livro da Goldilocks.
318.	Norma: A gente pode até contar no final, ao invés de usar outro livro contar já da Goldilocks.
319.	Janira: Eu acho que já está na hora da gente usar esse livro.
320.	Norma: Eu também acho. No final pode ser um dos livros da Goldilocks.
321.	Janira: Eu acho que um momento, o que vocês acham? Ao invés da gente usar o livro depois do teatro, juntar as duas coisas. Uma pessoa fica ali num canto da sala lendo enquanto os outros vão fazendo o teatro.
322.	Norma: Lendo como narrador, né. Tem que ver um livro que dê pra... (...)
323.	Janira: Ou, até que os personagens não falem nada, o narrador vai fazendo todas as vozes e a gente vai fazendo gestos.
324.	Norma: Legal. É. Prefiro.
325.	Edna: Aqui tem quatro pessoas fica mais fácil. Eu narro, e as três... (...)
326.	Norma: Mas se tem narrador, eu acho que eu gosto dessa idéia, porque você está lendo o livro, faz a leitura e ao mesmo tempo (...)
327.	Viviane: Eu acho legal uma de nós ler porque ... (...)
328.	Norma: Amanhã, você está falando?
329.	Edna: Não sei se amanhã, mas quando for fazer uma pessoa lendo, a idéia da Janira eu entendi assim, uma pessoa lendo e as outras fazendo o teatro.
330.	Norma: Isso.
331.	Edna: Aí eu falei que como tem quatro pessoas... (...)

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

332.	Norma: Eu como narradora.
333.	Edna: Ou pode ser outra pessoa o narrador, não sei.
334.	Viviane: Acho que você devia ser a Goldilocks porque você já contou a história mais de quatro vezes e a gente entrou na história ontem. Eu acho que não devia tirar você do papel de Goldilocks, a gente pode contar.
335.	Norma: Eu brinco em casa que eu sou a Goldilocks.
336.	Viviane: Então.
337.	Norma: Eu brinco. Sabe por quê? Porque uma vez uma aluna virou assim pra mim e disse: Teacher por que você não conta a verdade? Eu falei: Que verdade? A Goldilocks é você. ((Risos))
338.	Edna: Ai ai, essa é boa.
339.	Norma: Eu falei: é segredo, mas já que você descobriu eu vou contar. Engraçado, né.
340.	Edna: O jeito que a Norma faz o tom de voz e tem também as expressões.
341.	Janira: Tem que treinar isso.
342.	Norma: Olha, em casa todo mundo me acha bem doida. Meu marido e meu filho não me agüentam mais, porque eu fico assim né. Agora eu fico cantando: () Goldilocks. Aí eles pensam: ela ficou louca. Gente, eu era tímida.
343.	Edna: Ela canta viu.
344.	Norma: Quando eu entrei na faculdade tinha convênio lá da faculdade com o teatro aí eu fui fazer teatro. Aí uma professora falou: Enquanto eu não ouvir sua voz você vai ficar repetindo a sua fala. Aí eu comecei a ser louca, e eu fazia caras e bocas. Mas por isso, eu acho que dar aula pra criança é isso, você se transforma. Bom, terminamos a história, pretend play.
345.	Larissa: Essa história vocês estão contando a várias semanas já?
346.	Norma: É, mas cada vez a gente conta... A gente já contou com puppet de palito. Contamos agora duas vezes com bonequinhos de verdade, uma boneca e três ursinhos e agora vai aparecer...Tem sempre um jeito diferente. E agora as máscaras.
347.	Viviane: Acho que a gente pode fazer os ursos saindo de casa, monta as mesas de novo, coloca os porridge com as massinhas lá. E aí você Goldilocks vai lá.
348.	Norma: Sabe o que eu estou pensando? Na hora de preparar o cenário vocês podiam ir passear com eles na outra salinha.
349.	Janira: Pode ser.
350.	Viviane: Mas se eles pegarem os livros como que a gente faz?
351.	Norma: Deixa. Aí a gente faz como se fosse a entrada para o teatro.
352.	Janira: Ah!
353.	Norma: Vamos fazer isso? Coloca eles lá na sala da frente lendo os livrinhos.
354.	Edna: Onde fica a câmera?
355.	Norma: Não, do lado contrário.
356.	Janira: Não tem como fazer um jeito pra parecer que eles estão pegando o ingresso?
357.	Norma: A gente pode pegar uns papeizinhos e entregar pra eles. O que vocês acham? Aí a gente consegue preparar lá e eu vou ver se eu levo... Onde tá aquele negócio verde que a gente fez com planta?
358.	Viviane: Tá lá. Acho que já morreu.
359.	Edna: tá tudo lá na creche.
360.	Norma: Eu vou ver se eu enfeito mais, se coloco mais novidade no cenário. Olha, primeiro que eu tenho feltro, eu posso cobrir aquela mesa pra não parecer mesa. Colocar o feltro. Cobrir como se fosse uma toalha de chão. Aí coloca lá a casa, o cenário em cima. Mas aí a gente pode, talvez, lá no chão, em frente, talvez colocar... Como é o nome daquele negócio que tem aí?
361.	Edna: Eu sei, é tnt.
362.	Norma: TNT.
363.	Viviane: O laranja?
364.	Norma: Que cores tem?
365.	Edna: Tem laranja e uma outra cor, acho que branco. Pode fazer do laranja a terra e eu faço assim umas folhas e jogo no chão. Só tem que tomar cuidado pra andar lá em cima.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	Vamos fazer isso?
366.	Edna: Coloca um durex nas pontas.
367.	Norma: É, eu posso por um durex. O que vocês acham? Fica legal né.
368.	Janira: Muito legal. Quanto mais ambientado melhor.
369.	Norma: Então TNT precisa já separar. Laranja do LAEL no chão. O feltro para cobrir a mesa. Está comigo em casa, Norma. Eu vou fazer umas folhas com papel verde. Norma. Pra espalhar no chão. Espalhar no TNT. Se aquela parede fosse maior eu ia encher com desenhos, forrava com aqueles desenhos do dia que eles fizeram, a parede, ia ficar muito legal. Eu vou tentar... Sabe aquele painel grande que eu tenho em casa e eu tô colocando figurinhas. Eu vou ver se cabe, se a gente consegue colocar atrás da mesa. Vamos ver, se der certo eu faço isso no fundo. Aí assim, vamos fazer... Quem preparar uns quadradinhos como se fossem tickets de entrada. Quadradinhos assim, como se fossem... Com papel branco mesmo. ((Sobreposição de vozes))
370.	Norma: Escreve a palavra theater.
371.	Viviane: Theater (...)
372.	Norma: Não, tem que ser mais curtinho. Alguém de vocês faz?
373.	Janira: Porque não só Goldilocks sem theater?
374.	Norma: Pode ser, só Goldilocks.
375.	Janira: Pra eles se familiarizarem também com a...
376.	Norma: Pode ser: Goldilocks. E eles têm que entregar pra entrar. Eu quando tocar o sino eu aviso:... go to start, make a line.
377.	Janira: Quem vai ficar no caixa vendendo os tickets?
378.	Viviane: Quem vai organizar é você e a Edna de novo ou a gente vai trocar?
379.	Norma: Então espera um pouquinho?
380.	Edna: Eu queria ficar no caixa.
381.	Viviane: Então você vai organizar.
382.	Norma: Não. Vocês mesmas depois uma pode ir receber.
383.	Viviane: Mas uma tem que ficar ti ajudando a montar o cenário.
384.	Norma: Pra montar o cenário sim.
385.	Viviane: Quem ficar ti ajudando a montar o cenário depois vai receber os tickets.
386.	Janira: Não. Vocês estão falando de montar o cenário, eu acho bacana, assim como tá fazendo com os bears, caracterizando. Eu acho que na hora da entrada fazer alguma coisa, porque aí a pessoa que for receber o ticket mais formalmente vira também uma brincadeira.
387.	Norma: Um boné, então.
388.	Norma: Edna então vamos mudar. A Vivi vai ficar com a Janira com as crianças na leitura. A Edna fica comigo no cenário e depois você vai para o box office.
389.	Edna: O que eu falo?
390.	Norma: Tickets please. Tickets please.
391.	Janira: No find the house somos todas nós. E agora na hora da história eu fico com a Vivi?
392.	Norma: Você fica com a Edna, leva eles lá pra salinha pra ler os livros.
393.	Viviane: Mas a Edna no find the house vai ser a chefe. Ela não foi chefe ainda e vai ter que ter aquela que vai levantar com as crianças.
394.	Edna: É? Nem lembrava.
395.	Viviane: Certo? Ou vocês querem que eu seja de novo?
396.	Norma: Não, não. No find the house fica a Edna. A Edna anda com as crianças também.
397.	Viviane: Mas aí tem que controlar a ação delas pra elas não ficarem repetindo muito.
398.	Edna: Mas tem horas que elas percebem. Eu acho que todos perceberam que seria colocado em todas.
399.	Norma: Mas eu acho legal porque houve a oportunidade de falar inglês. E fui muito legal porque eu falei: You must () a different child. E elas entenderam.
400.	Edna: E teve uma hora também que ela percebeu que todo mundo já tinha ido.
401.	Viviane: Não, mas eu não estou falando da Sabrina, eu tô falando do geral da brincadeira que três crianças escolheram pessoas repetidas.
402.	Edna: Olha eu pedi pra elas colocarem diferente, mas eu vi que elas queriam colocar em

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

	mim.
403.	Norma: Não, mas aí eu acho que você insiste, tem que colocar () Aí a gente pode parar a brincadeira e falar assim: () (...)
404.	Viviane: A gente tem que fazer rápido. Quando eu cantei a... Nem lembro qual foi a menina que eu cantei, eu falei: Go, go, go. E já fui pro lado que eu vi que tava faltando que era a Vi e outra do lado.
405.	Norma: Agora, o que a gente pode fazer a ordem é assim, terminar em você Edna. Terminar em você. Eu acho assim, a ordem eu não me lembro como era. Não, era essa: Janira pra Edna, tá. E você pode girar de um jeito que você caia na Sabrina. O que você acha?
406.	Edna: Sim.
407.	((Pessoa não identificada)): Porque a Sa não escolhe preferência. É a única que eu achei que brinca sem escolher preferência. Ou você escolhe.
408.	Edna: Aí vão todas as crianças.
409.	Norma: Ah, elas vão querer ir.
410.	Viviane: Eu acho legal.
411.	Janira: É. Eu acho bacana.
412.	Norma: Eu acho.
413.	Viviane: E a gente tem que prestar bastante atenção que () falou que a Vi tinha ido, eu não lembro. Então a gente tem que prestar bastante atenção pra não esquecer quem foi.
414.	Norma: Foi, foi. Se os meninos estiverem fora eu vou sair e vou conversar com eles. Vou ver qual é a brincadeira deles, tudo.
415.	Viviane: Você vai conversar em inglês?
416.	Norma: Em inglês.
417.	Viviane: Certo.
418.	Janira: Desde o primeiro momento da aula, se alguém não fizer a gente deixa?
419.	Norma: Deixa. A única coisa que talvez eu converse com a professora é se eu pedir pra algum menino sair pra ela conversar. Mas ela encaminhar de volta, só pra pedir pra ele cooperar, né. Pra ele participar da brincadeira. Mas eu vou tentar não mandar ninguém pra ela, tentar resolver tudo. Bom, aí na hora da brincadeira... Isso da história. Então a gente vai fazer o cenário, vamos colocar o TNT, vamos preparar mais legalzinho e vamos fazer ir chegando ao teatro e sentando. Quer pôr cadeira? Pra eles sentarem na cadeira?
420.	Janira: Legal.
421.	Norma: Não vai ficar legal fazer em fila?
422.	Janira: Quanto mais ambientado eles estiverem melhor.
423.	Norma: Vamos fazer uma fila de cadeiras, são vinte cadeiras que a gente vai precisar enfileirar, tá. E a gente já deixa... Coloca de um jeito assim, por exemplo, aqui, aí coloca uma aqui na frente e outra aqui, pra não ficar um assim pro outro.
424.	Janira: Eu acho bacana uma de nós estar com as crianças, uma na porta recebendo e uma terceira encaminhando para o lugar onde vai sentar.
425.	Norma: Que é o usher igual o lanterninha do cinema: usher, quem leva você para o seu lugar. É legal. Então assim, eu posso ir levando eles para o lugar, eu vou ser o usher, tá. A Edna vai recebendo e eu vou levando eles para os lugares.
426.	Viviane: Aí a gente vai ter que colocar a máscara rapidinho. Aí história, máscara aí We'll begin. Aí começa a história. Aí a Goldilocks vai entrar!
427.	Edna: Eu tenho que deixar o meu vestido preparado.
428.	Janira: eu preciso achar alguma coisa pra usar.
429.	Edna: Tem alguma gravata?
430.	Viviane: Eu tenho gravata em casa.
431.	Norma: Eu também quero uma saíinha pra Goldilocks!
432.	Viviane: Quer uma brilhante ou uma normal?
433.	Norma: Mas como eu coloco a Goldilocks, uma saia?
434.	Viviane: Não. Saia não.
435.	Janira: Você não falou que ia colocar vestido?
436.	Edna: De maria chiquinha?

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

437.	Norma: Com a máscara na frente? Vai aparecer?
438.	Janira: A Goldilocks usa alguma coisa vermelha?
439.	Viviane: Ela usa um vestidinho vermelho.
440.	Norma: Aparece o cabelo?
441.	Janira: Aparece.
442.	Edna: Não precisa a máscara da Goldilocks.
443.	Norma: Não precisa a máscara! Precisa pra rejuvenescer. Ficar mais menina. Tá. Aí tem o pretend play gente. Terminou a história, pretend play. Aí as cadeiras já estão lá rapidinho a gente tira as coisas do chão, coloca as duas mesas que estão lá e traz mais duas mesas, né. E vamos colocar eles agora sentados nas mesas e vamos servi-los. O que eu sinto falta é de ter mais coisas.
444.	Janira: Será que a gente não consegue alguma coisa da creche mesmo? Uma panelona? Alguma coisa, porque eles têm.
445.	Norma: Naquela casinha não tem?
446.	Edna: Não lembro. ((Sobreposição de vozes))
447.	Norma: Mas eles não querer que a gente use, depois quebra.
448.	Viviane: Não, panela de aço.
449.	Norma: Panela, panela?
450.	Viviane: É.
451.	Janira: Pra brincar?
452.	Viviane: Não, eu fico com a panela. Eu já vou estar com vestido, não precisa mais nem de avental.
453.	Norma: Ah, tá. Como nós vamos organizar a brincadeira então? Porque nesse pretend play vamos ensinar o que pode e o que não pode? Então não vai tirar comida do prato dos outros.
454.	Edna: Ou talvez alguém queira () na panela. ((Sobreposição de vozes))
455.	Norma: Ah, mas não dá. Quando pega fogo lá ... (...)
456.	Viviane: você tem um minuto.
457.	Norma: Um minuto. Eu não, vocês. O planejamento é de vocês.
458.	Edna: Passa rápido, né.
459.	Viviane: Eu tô pensando assim, a gente vai terminar a peça, vai guardar as coisas, a gente já vai fazer a mesa coletiva com eles, a mesona com as cadeiras. Aí quando eu for entrar eu posso introduzir já a panela: eu fiz mingau e dou mingau pra vocês. Aí vocês: Uh, it's great!
460.	Norma: Great.
461.	Viviane: Great.
462.	Norma: T (), saiu agora.
463.	Viviane: Tá. Aí a gente vai dando pra todos.
464.	Norma: É. Aí você vai dando assim: a plate for you, a plate for you. A gente vai repetindo, eles vão pegando. Aí eu vou pondo porridge nos plate,
465.	Norma: Antes de dar a spoon?
466.	Viviane: Enquanto eu estou pondo alguém vem e dá a spoon.
467.	Edna: quando eu peguei o prato eu estava sem a spoon aí eu pedi...
468.	Norma: Spoon please!
469.	Edna: Eu pedi pra ela aí ela me deu, então eu falei: Thank you.
470.	Norma: Tá. Então no pretend play a Vivi que é a mommy bear... Você vai trazer a panela? Vai pegar lá. Tá.
471.	Viviane: Eu vou pegar uma panela da creche, eu vou pedir.
472.	Norma: Tá. Então uma panela.
473.	Viviane: Porque trazer uma panela de casa...
474.	Edna: Ah, não.
475.	Norma: E quem vai distribuir?
476.	Edna: A Vivi.
477.	Norma: Não, ela vai estar com a panela. Edna distribui os pratos e a Janira a colher.
478.	Janira: O que eu gostei ontem foi: Spoon please. Ah, spoon? Yes. Sabe essa coisa do enfatizar pra eles verem.

NORMA WOLFFOWITZ-SANCHEZ
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

479.	Norma: Isso eu acho importante no pretend play.
480.	Edna: Enfatizar. Então, por isso que eu tinha falado ontem que a dinâmica, do pedir o prato, outras coisas que vocês fizeram, aproveitar a brincadeira pra falar ou mesmo pra trazer eles pra brincadeira. Foi diferente das outras vezes.
481.	Janira: E esses diálogos assim, por exemplo, eu achei muito legal.
482.	Norma: Isso é importante. Precisa haver esse diálogo entre a gente, porque aí que eles vêm que estão aprendendo também. Porque não é só com eles, é todo mundo, entre nós, pra nós mesmos. Então falar: spoon, please, ou no, thank you... Agora, nesse pretend play vamos ver se a gente não deixa ninguém tirar comida do prato da gente, tá. Então amanhã... (...)
483.	Viviane: O vocabulário fica na parede...
484.	Norma: Que vocabulário? Ah, quer que eu coloque?
485.	Viviane: Eu acho legal pra todo mundo falar.
486.	Norma: Tá. E o livro vai ser um livro da Goldilocks, tá?
487.	Viviane: Tá. Então a gente não vai escovar os dentes?
488.	Norma: Pode escovar também. Pode.
489.	Edna: Quem olha o horário, porque a Norma sempre olha.
490.	Viviane: Eu não olho o horário gente.
491.	Edna: Eu não olho também.
492.	Viviane: Eu não olho nem na casa da Norma.
493.	Janira: Não, mas lá eu olhei.
494.	Norma: Eu fico controlando o horário.
495.	Viviane: Tem que pôr um relógio de parede lá, eu acho. Seria mais fácil.
496.	Norma: Precisaria.
497.	Norma: Você tem tudo anotado?
498.	Viviane: Tenho. Eu vou escrever e mando.
499.	Norma: Você me manda quando o planejamento?
500.	Norma: Eu vou mandar hoje.
501.	Viviane: Tá. Aí eu escrevo hoje de madrugada.
502.	Norma: E amanhã antes na minha casa? Dá pra vir ou não? Uns vinte e cinco minutos antes. Mas trazer as coisas do LAEL né.
503.	Edna: Eu já vou levar pra casa então.
504.	Norma: A hora que vocês puderem vocês vão. Eu, amanhã dou aula até meio dia e meia, vou chegar em casa à uma.
505.	Edna: Tá bom uma e dez pra você?
506.	Viviane: Ela tem que almoçar.
507.	Edna: Então, por isso, uma dez, uma e vinte.
508.	Norma: Vocês podem chegar e ir trabalhando, eu
509.	Janira: Quinze pra duas eu não vou conseguir. Eu consegui chegar naquele horário porque eu peguei uma carona.
510.	Norma: Tá. Aí você vai direto. Tá bem planejado, né. Aí, por exemplo, a aula de terça pode ser essa aula com algumas modificações. Pensar só que modificações faria.
511.	Janira: Eu acho bacana a gente conseguir fazer o planejamento de um mês, por exemplo, pra gente escolher os lugares, ir modificando. Se a gente conseguisse na próxima quarta, sei lá quando.
512.	Norma: Se a gente passar o fim de semana pensando e anotando as idéias, a gente vem aqui pra reunião... terça-feira a gente pode fazer isso, quinta isso. Só que assim, a avaliação é sobre o mesmo tema.
513.	Edna: Já adianta um lado fazendo isso.
514.	Norma: Já adianta.
515.	Edna: Eu não sei mas, antes tinha essa de você fazer mas tinha a responsabilidade da nossa parte, tinha mas não tinha. Agora a gente tem alguma coisa pra fazer concretamente.
516.	Norma: É.