

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PEDAGOGIA

ANA TEREZA ANGRISANI SANTANA

**DESAFIOS EDUCACIONAIS DE ALUNOS ESTRANGEIROS E REPATRIADOS:
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO DF**

Brasília – DF

2021

ANA TEREZA ANGRISANI SANTANA

**DESAFIOS EDUCACIONAIS DE ALUNOS ESTRANGEIROS E REPATRIADOS:
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO DF**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção de título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof^ª. Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

Brasília – DF

2021

ANA TEREZA ANGRISANI SANTANA

**DESAFIOS EDUCACIONAIS DE ALUNOS ESTRANGEIROS E REPATRIADOS:
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO DF**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção de título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Data de aprovação: ____/____/2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professor Doutor Virgílio Pereira de Almeida (Examinador)

Universidade de Brasília

Professor Doutor Kleber Silva (Examinador)

Universidade de Brasília

Professor Doutor Paulo Massaro (Suplente)

Universidade de São Paulo (USP)

*Dedico este trabalho aos meus pais,
José e Alice Angrisani, pela sabedoria e exemplos
que guiam a minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à principal força que me guiou e acompanhou até a conclusão desse trabalho, a graça do Pai Maior, nosso Criador, dando-me ânimo na construção de um ideal de educação acolhedora, preparada para valorizar as diferenças de todos os indivíduos e potencializar suas capacidades.

Ao privilégio de ter recebido valoroso suporte do Carlos Augusto, meu amor, amigo e parceiro de um longo percurso de vida e de tantas experiências felizes.

À memória de meu pai, que partiu em setembro de 2019, pelos exemplos e valores que me guiaram na vida, como guardar a fé perseverante e a dignidade diante das dificuldades.

Ao meu querido filho pelos estímulos e suporte, Carlos Henrique, nora Tauana e netas – Catarina e Beatriz.

À minha querida filha pelas palavras de incentivo e confiança, Melissa, genro Bruno, neta Giovanna e neto Stefano.

Às queridas amigas Ágda e Maria de Fátima pela confiança, apoio e amizade incondicional.

À professora e orientadora Paula Cobucci por sua presença inspiradora, constante e competente, que em todos os momentos demonstrou apoio à produção deste trabalho. Ela sempre dizia que devíamos nos inspirar num tema que viesse do fundo do coração e que nos fizesse sentir feliz. Então, permiti que a empatia me guiasse!

Às professoras, aos professores e às colegas com as quais tive o privilégio e a satisfação de conviver, dentro e fora das salas de aula, compartilhando experiências e reaprendendo e ressignificando paradigmas e ideais educacionais.

Expresso a todos, minha eterna gratidão, carinho e sincero desejo de retribuir-lhes doando o melhor de mim, em prol dos ideais da educação “da melhor qualidade” para todas as crianças indistintamente.

RESUMO

Devido a fatores econômicos, a crises políticas, à globalização e à busca por melhor qualidade de vida, o número de estrangeiros e de repatriados para o Brasil vem aumentando significativamente nas últimas décadas (OBMigra, 2019). As perspectivas para os próximos anos indicam que, superado o impacto temporário da pandemia causada pela Covid-19, a tendência de crescimento de imigrantes no país deverá continuar, resultando, como consequência, em pressões adicionais sobre o sistema público educacional brasileiro. Dado esse contexto, o presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral, observar como se desenvolveu o processo de escolarização de crianças estrangeiras e repatriadas no Ensino Fundamental em uma escola pública no DF em 2019. Em termos específicos, os objetivos consistem dos seguintes: analisar aspectos relacionados à integração de alunos imigrantes e repatriados no ambiente escolar; observar a aquisição de competência comunicativa por parte destes alunos; e sugerir alternativas que valorizem a presença da diversidade linguística presentes na sala de aula. Para perseguir esses objetivos, adotaram-se como referencial teórico conceitos de competência comunicativa desenvolvidos por Celce-Murcia (1995; 2007) e outros sobre a formação de professores de línguas, ensino e aquisição de segunda língua propostos por Almeida Filho (2020). A metodologia utilizada compreendeu também um estudo de caso baseado em observações empíricas obtidas com a colaboração de dois alunos estrangeiros e de uma repatriada anglofalante que estudavam na mesma Escola Classe no Plano Piloto de Brasília. As análises desenvolvidas sugerem que, não obstante os esforços dos alunos, dos professores, da escola e das famílias, os resultados desejáveis de ensino e aprendizagem não foram plenamente alcançados. Contudo, deve-se reconhecer e enfatizar que, em diversos momentos, as professoras superaram as barreiras linguísticas dos alunos colaboradores da pesquisa, com práticas pedagógicas motivadoras e envolventes, as quais facilitaram a compreensão e a absorção dos conteúdos abordados. Esse fato contribuiu para uma melhor integração sociocultural entre todos os alunos. Os resultados demonstraram também a necessidade de se adotar medidas para fortalecer a educação de estrangeiros nas escolas públicas no DF, tais como: realizar aulas de reforço extraclasse no contra turno e fortalecer a formação acadêmica e prática de profissionais da educação (e demais agentes educacionais) por meio de capacitação continuada e disciplinas acadêmicas específicas nas universidades. É desejável também promover maior interação de profissionais das diversas áreas de conhecimento (acadêmico, científico e tecnológico) dentro do espaço escolar, facilitando o intercâmbio de atividades práticas entre alunos e professores com o fim de enriquecer conteúdos, atividades variadas e dinâmicas de aprendizagem/aquisição dos alunos.

Palavras-chave: Escolarização. Estrangeiros. Repatriados. Diversidade linguística. Integração sociocultural.

ABSTRACT

Due to economic factors, political crises, globalization and the search for better life quality, the number of foreigners and returnees to Brazil has increased significantly in recent decades (OBMigra, 2019). The perspectives for the coming years indicate that, once the short-term impact of the pandemic caused by Covid-19 is overcome, the growth trend on the number of immigrants to Brazil should pick up, resulting, as a consequence, in additional pressure on the national public educational system. In view of this context, the overall objective of this undergraduate final paper (TCC) is to observe how the schooling process of foreign and repatriated children has taken place at an elementary public school in Brasília in 2019. Specifically, the objectives are: to analyze aspects related to the integration of immigrant and returnee students in the school environment; to observe the acquisition of communicative competence by these students; and to suggest alternatives that value linguistic diversity in the classroom. Given these objectives, the methodological framework used consists of concepts on communicative competence developed by Celce-Murcia (1995; 2007). Moreover, it is comprised by theoretical elements proposed by Almeida Filho (2020) on teachers' language training, second language acquisition and L2 teaching. The methodology includes also a case study, based on empirical observations obtained with the collaboration of two foreign students and a repatriated Brazilian born in Guyana (English native speaker). All of them attended the same school in downtown Brasília (Plano Piloto). The analysis suggests that, despite the efforts made by the students, their families, the teachers and the school, the desirable learning results were not fully achieved. However, it should be recognized and emphasized that, at different times, the teachers overcame the language barriers faced by the research collaborating students, with motivating and engaging pedagogical practices, which facilitated the understanding and absorption of the course subjects. This fact contributed to a better socio-cultural integration among all students. The results obtained suggests also the need to adopt additional measures to strengthen foreigners education in public schools in DF. For instance, provide extra-class reinforcement to foreign and repatriated students and strengthen the academic and practical training of school teachers (and other educational agents) through continued training and specific courses at universities. It is also desirable to promote greater interaction between professionals from different knowledge areas (academic, scientific and technological) within the school space, facilitating the exchange of practical activities between students and teachers, in order to enrich contents and learning/acquisition activities.

Key words: Schooling. Foreigners. Returnees. Linguistic Diversity. Socio-cultural integration.

RESUMEN

Debido a factores económicos, a crisis políticas, a globalización y la búsqueda de mejor calidad de vida, el número de extranjeros y repatriados a Brasil ha aumentado significativamente en las últimas décadas (OBMigra, 2019). Las perspectivas para los próximos años indican que, una vez superado el impacto temporal de la pandemia provocada por el Covid-19, la tendencia de crecimiento del número de inmigrantes en el país debe continuar, trayendo como consecuencia, presiones adicionales para el sistema educativo público brasileño. Ante este contexto, el presente trabajo de finalización de curso de graduación, tiene como objetivo general, observar cómo se desarrolló el proceso de escolarización de niños extranjeros y repatriados en la Escuela Primaria en una escuela pública del DF en 2019. En términos específicos, los objetivos consisten en los siguientes: analizar aspectos relacionados con la integración de estudiantes inmigrantes y repatriados en el entorno escolar; observar la adquisición de la competencia comunicativa por parte de estos estudiantes; y proponer alternativas que valoren la presencia de diversidad lingüística en el aula. Para perseguir estos objetivos se adoptaron como marco teórico conceptos de competencia comunicativa desarrollados por Celce-Murcia (1995; 2007) y otros sobre la formación de profesores de idiomas, enseñanza y adquisición de una segunda lengua propuestos por Almeida Filho (2020). La metodología empleada también incluyó un estudio de caso basado en observaciones empíricas obtenidas con la colaboración de dos estudiantes extranjeros y un angloparlante repatriado que estaban estudiando en la misma escuela en el Plano Piloto de Brasilia. Los análisis desarrollados sugieren que, a pesar de los esfuerzos de los estudiantes, de los maestros, de la escuela y de las familias, los resultados deseables de enseñanza y aprendizaje no se han logrado en su plenitud. Sin embargo, se debe reconocer y enfatizar que, en diferentes momentos, los docentes superaron las barreras idiomáticas de los estudiantes que colaboraron en la investigación, por medio de prácticas pedagógicas motivadoras y atractivas, que facilitaron la comprensión y la absorción de los contenidos abordados. Este hecho contribuyó a una mejor integración sociocultural entre todos los estudiantes. Los resultados también demostraron la necesidad de adoptar medidas para fortalecer la educación de los extranjeros en las escuelas públicas del DF, tales como: proporcionar refuerzo académico en período opuesto al horario regular de clases y fortalecer la formación teórica y práctica de los profesionales de la educación (y otros agentes educativos) a través de formación continuada y disciplinas académicas específicas en las universidades. También es deseable promover una mayor interacción entre profesionales de diferentes áreas del conocimiento (académico, científico y tecnológico) dentro del espacio escolar, facilitando el intercambio de actividades prácticas entre alumnos y docentes con el fin de enriquecer contenidos, variadas actividades y dinámicas de aprendizaje/adquisición de los estudiantes.

Palabras clave: Escolaridad. Extranjeros. Repatriados. Diversidad Lingüística. Integración sociocultural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo da Operação Geral da Formação (OGF)	43
Figura 2 - Modelo da Operação Geral do Ensino (OGEL)	44
Figura 3 - Combinações de abordagens dos processos para a formação e para o ensino e aprendizagem (aquisição)	45
Figura 4 - Modelo de Competência Comunicativa proposto por Celce-Murcia	49

SUMÁRIO

PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO	10
Infância e anos de formação	10
A educação na adolescência	12
Primeiras experiências de adaptação sociocultural em ambiente internacional	14
Desafios de readaptação em Brasília	16
Vivências educacionais e socioculturais com os Ticos.....	17
Novas experiências socioculturais	19
De volta a casa: adquirindo novas competências em educação	22
PARTE II – MONOGRAFIA.....	26
1 INTRODUÇÃO	26
1.1 Motivação para a escolha do tema	28
1.2 Justificativa	31
1.3 Objetivos	36
2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	38
2.1 Referencial teórico	38
2.1.1 Formação de professores de línguas, ensino e aquisição de L2	38
2.1.2 Competência comunicativa.....	47
2.2 Metodologia de pesquisa.....	50
3 ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS ESTRANGEIROS E REPATRIADA NO ENSINO FUNDAMENTAL – O CASO DE UMA ESCOLA CLASSE NO PLANO PILOTO.....	51
3.1 Experiências educacionais dos estudantes colaboradores da pesquisa	51
3.1.1 Observações do primeiro estágio.....	52
3.1.2 Observações do segundo estágio	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICES	66
APÊNDICE A - Anotações diárias elaboradas durante o primeiro estágio (15/04 a 17/05 de 2019).....	66
APÊNDICE B - Anotações diárias elaboradas durante o segundo estágio (02/09 a 25/10 de 2019).....	81
ANEXOS	106
ANEXO 1 - Prova para alunos melhor preparados	106
ANEXO 2 - Prova para alunos com maiores dificuldades	114

PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO

Durante o meu longo percurso existencial fui favorecida por várias experiências enriquecedoras no Brasil e em outros países nos campos de formação acadêmica, de docência e de amadurecimento pessoal e profissional. Este caminho pode ser agrupado em conjuntos específicos de vivências. Desta forma os apresento, desenvolvendo a seguir uma sequência cronológica como meu memorial.

Infância e anos de formação

Tenho presente em minha vida, conversas afetuosas com minha avó materna, Belisária, sobre o meu nascimento ter sido motivo de muita alegria, pois era a sua primeira neta e minha mãe era a sua filha primogênita de uma prole numerosa, dois filhos e quatro filhas. Meus pais, José Angrisani e Alice Sacramento Angrisani se conheceram em Goiânia. Ele nascido em Sorocaba, São Paulo, era representante comercial no Centro-Oeste (GO e MT) de uma fábrica de tecelagem paulista; ela nasceu em Silvânia, Goiás e trabalhava como secretária na Assembleia Legislativa do estado. Logo se casaram e formaram uma família numerosa - cinco crianças com idades bem próximas, o que contribuiu para que nossa mãe parasse de trabalhar fora do lar.

Foram anos difíceis em vários aspectos. Vovó Bili ainda trabalhava como professora, quando iniciei a estudar no Jardim de Infância Criança Feliz, o qual ficava próximo da nossa casa. Minha mãe me acompanhava até a escola, mas depois da primeira semana de aula eu percorria o caminho a sós, pois era difícil para ela deixar meus irmãos com outra pessoa. Assim como hoje, as crianças tinham que chegar à escola na hora certa para cantar o Hino à Bandeira, antes de entrar para a sala de aula. O Hino Nacional era cantado durante o mês de setembro.

Iniciei o jardim conhecendo várias cores de lápis, sabendo contar até 20, segurava o lápis corretamente e escrevia o meu nome. Recordo a minha primeira professora, Helena, espalhando tinta aquarela na minha mão direita para, em seguida, marcar a capa do caderno de desenho com a impressão. Outra atividade inesquecível consistiu em escutar uma melodia clássica com os olhos fechados e seguir o ritmo movimentando o dedo indicador sobre uma folha de papel do caderno coberta com aquarela azul e verde. A narração de histórias infantis era frequentemente acompanhada com marionetes, isto era o que mais atraía a atenção de todas as crianças.

Concluído o jardim, fui transferida para uma escola particular, mais próxima da minha casa, onde cursei o Ensino Fundamental (Curso Primário). Esta escola era reconhecida como sendo muito exigente e disciplinadora. Diariamente, meia hora antes do final da aula, tínhamos uma atividade educativa conduzida pelo diretor da escola. Ele transmitia conhecimentos de cunho moral, cívico e cuidados com a saúde, direcionadas aos professores e alunos. Cada turma permanecia em sua própria sala de aula. As crianças só tinham permissão para cruzar os braços, ficar em silêncio e permanecer assentadas em suas carteiras. As “aulas educativas” (assim eram identificadas) eram exposições do diretor-geral, que eram transmitidas através de autofalantes, instalados sobre as lousas em cada sala de aula. Olhando para trás no tempo, reconheço o valor dessas atividades para minha formação pessoal e cidadã. Ele se ocupava em transmitir a todos/as alunos/as mensagens educativas, que ressaltavam princípios morais, éticos, religiosos e culturais importantes. Sua intenção do diretor da escola era formar e desenvolver uma consciência sadia, equilibrada que expressasse valores como o respeito ao próximo e a honestidade.

Outro diferencial dessa escola era a sua infraestrutura. Todas as salas de aula eram amplas e bem ventiladas, havia duas piscinas grandes, o pátio era bastante espaçoso e o auditório tinha um palco e telão para projeção de filmes e documentários educativos. As professoras eram acompanhadas por supervisoras e o nível de cobrança acadêmica dos alunos era alto. As turmas eram mistas e numerosas (40 a 50 alunos). Assentávamos em carteiras duplas, de madeira, enfileiradas, sendo um lado da sala ocupado pelas meninas e o outro pelos meninos.

Durante o terceiro ano letivo, tive que me ausentar da escola por quase dois meses por motivo de saúde (infecção renal). Ao retornar fui avaliada para saberem se eu estava apta para continuar na mesma turma ou não. Felizmente, tive aulas de recuperação em casa, durante o período de convalescência, o que me habilitou a permanecer na mesma turma.

No ano seguinte, concluí com louvores o quarto ano do Ensino Primário. Fiz o Exame de Admissão com sucesso, o que me eximiu de cursar o 5º ano, do Ensino Primário. Dessa forma, prestei com êxito uma prova de seleção para ingressar no curso ginásial no Colégio Santo Agostinho, onde permaneci por quatro anos (este período corresponde ao último quadriênio do Ensino Fundamental).

Nesse último colégio, a maioria do corpo docente não era religiosa, mas tínhamos em geral, duas ou três disciplinas conduzidas por freiras agostinianas. Academicamente, o colégio se destacava no ensino de disciplinas no campo das ciências humanas, isto é, português

(redação e gramática), inglês, francês, história e geografia, enquanto que os programas dos cursos de exatas e ciências (matemática, biologia, física e química) eram menos intensos. Durante o ano letivo, havia atividades de competição de redação e de trabalhos literários, além de apresentações orais de pesquisas em história e geografia. Sendo tímida, sentia-me insegura e por mais que me dedicasse, não me destacava. Contudo, em casa, como irmã mais velha e tendo facilidade em português, matemática e história, esforçava-me para contribuir com a educação do meu irmão caçula.

O corpo discente do colégio era constituído apenas por meninas. A infraestrutura da escola era moderna e tinha como destaque uma biblioteca para pesquisas, uma capela singela e acolhedora, um pátio muito amplo, bem cuidado e um auditório para eventos escolares especiais. O convívio com as colegas durante os jogos de “queimada” e em sala de aula foi particularmente importante nessa fase da minha vida. Naquela época teve início o uso de minissaia e de *shorts*, mas a norma do colégio era inflexível, o comprimento da saia do uniforme devia ser sobre o joelho. Esta intolerância foi motivo de sérios conflitos e atitudes de rebeldia. Eu estava entre as alunas adeptas à moda. Alongávamos as saias antes de entrarmos no colégio e as encurtávamos ao sairmos. Estes foram tempos mágicos, apesar das tristes notícias de guerrilhas e de violências causadas pela ditadura.

A educação na adolescência

A formação recebida durante o curso ginásial me influenciou a dar continuidade aos meus estudos optando por seguir o Curso Normal, ao invés do Curso Clássico ou o Científico, pois ele me habilitaria para o exercício do Magistério, após a conclusão em um triênio. Dessa maneira, após ser aprovada no exame de seleção, ingressei no Instituto de Educação de Goiás, onde permaneci até graduar como normalista. O currículo escolar incluiu, entre outras, as seguintes disciplinas: português; matemática; administração escolar; didática geral; psicologia; filosofia da história da educação; e organização social e política brasileira (OSPB). Ademais, contemplou disciplinas específicas em didática da matemática, das ciências, da linguagem e dos estudos sociais, assim como uma disciplina voltada para o estudo aplicado à educação e outra de práticas de ensino. Essa última me permitiu estagiar em uma escola pública em Senador Canedo, em Goiás.

Paralelamente ao Curso Normal, realizei algumas atividades acadêmicas complementares tais como: o Curso de Aperfeiçoamento para Jardim de Infância, realizado

entre 1º e 17 de abril de 1971; o Curso Criança Excepcional, no período 11 de setembro a 09 de outubro de 1971. Ambos foram promovidos pelo Instituto de Educação de Goiás.

Durante o Curso Normal, o ambiente escolar, as disciplinas, o desempenho e a dedicação dos professores influenciaram e contribuíram significativamente para o meu amadurecimento, não só como aluna, mas também como professora em formação. Como resultado, passei a me identificar cada vez mais com o papel do professor capaz de atrair o interesse do aprendiz. A cada semestre, consolidava de forma crescente a minha predisposição de trabalhar como docente. As disciplinas e o ambiente no Instituto favoreceram, no meu íntimo, o desenvolvimento de uma forte consciência do papel e da responsabilidade de ser uma condutora de processos educacionais.

Concluído o Normal, em 12 de dezembro 1972, participei do curso preparatório de professores do Instituto Araguaia de Goiânia. No final do curso, deveria fazer duas avaliações, uma escrita e outra prática, para a seleção das candidatas e a admissão das aprovadas ao corpo docente da escola. Foi uma grande felicidade fazer parte do grupo admitido, em especial por retornar, como professora, à escola onde cursei o Ensino Primário (hoje corresponde ao Ensino Fundamental). A oportunidade de estar de volta no Instituto Araguaia me encheu de satisfação, por perceber o caminho positivo que tinha percorrido e por me sentir bem acolhida pelo diretor e pela supervisora, os quais me conheciam desde os seis anos de idade.

Os quatro anos que trabalhei nessa instituição escolar (1973 a 1976) foram desafiantes e de valiosas aprendizagens. A dedicação exigida pela escola era total. Antes do início do ano escolar, elaborávamos o planejamento do programa didático anual e a escolha dos livros texto; definíamos a lista de material necessário para cada aluno e preparávamos alguns materiais didáticos. Durante o período escolar, as professoras mais experientes reuniam semanalmente com as novatas, para elaborar as sequências didáticas, seguindo o programa preestabelecido.

As atividades dentro da sala de aula eram bastante intensas. A escola se preocupava em promover atividades dentro e fora das classes. As aulas de português e matemática eram diárias e as de história, geografia e ciências ocorriam em dias alternados. As atividades extraclasses incluíam recreio (uma vez ao dia), natação (uma vez na semana) e apresentação de documentários e filmes educativos no auditório (uma vez por semana) e festas comemorativas durante algumas datas, no auditório para os familiares dos alunos.

Diariamente, os alunos levavam tarefas copiadas num caderno para fazer em casa. No dia seguinte, estas tarefas eram corrigidas na lousa pelos alunos e, em seguida, esse caderno era recolhido para ser avaliado pela professora, no contraturno. No dia seguinte, ela retornava o caderno com a tarefa avaliada e recolhia o outro. As professoras recolhiam os cadernos todos os dias e examinavam a correção das tarefas como forma de acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos. As turmas eram numerosas – variavam entre 40 a 50 alunos. Esses esforços e dedicação ao bem cumprir os objetivos propostos eram recompensados pela satisfação de ser reconhecida e valorizada pela turma e suas famílias e pela direção da escola, pelo bom desempenho dos meus alunos. Era muito gratificante também receber o reconhecimento das famílias no encerramento dos anos letivos.

A partir do segundo ano de trabalho, iniciei, no contraturno, o curso de inglês como segunda língua, no Centro Cultural Brasil Estados Unidos (CCBEU) e o concluí no final de 1977. Dediquei-me com entusiasmo às aulas presenciais duas vezes na semana, a fazer os exercícios gramaticais repetitivos, a esforçar-me na elaboração das composições escritas, na participação em diálogos e nas leituras sugeridas de livros, revistas e artigos relacionados às tradições norte-americanas. Minhas motivações para estudar inglês foram: a importância do idioma no contexto global e a possibilidade de ir para os Estados Unidos depois de casada. Isso realmente ocorreu, pois, no ano seguinte do nosso casamento, meu marido partiu em julho de 1978, para iniciar o programa de mestrado em Economia Agrícola, na Universidade de Wyoming.

Permaneci em Goiânia, porque estava previsto que nosso filho nasceria muito em breve. Dois meses se passaram e em 17 de setembro, o bebê nasceu. E em 17 de outubro, apenas um mês depois, chegamos onde meu marido nos esperava. Desse modo, teve início a experiência internacional da nossa família. Esta experiência e outras subsequentes influenciaram significativamente o meu amadurecimento pessoal, além do crescimento intelectual, profissional e cultural.

Primeiras experiências de adaptação sociocultural em ambiente internacional

Durante o período de agosto de 1978 a julho de 1980, vivemos em Laramie. O fato do meu marido e eu sermos fluentes em Inglês, antes de irmos para a América do Norte, facilitou não só o desempenho acadêmico do meu esposo, como também a nossa integração sociocultural, a nos envolvermos satisfatoriamente em ambientes externos e diversos aos do

campus universitário. Meu marido teve oportunidade de trabalhar como assistente de pesquisa na universidade enquanto estudava. Tive a oportunidade de obter a carteira de habilitação para levar nosso filho ao pediatra, de participar em um pequeno grupo de esposas/mães vizinhas, trocar receitas com elas, envolver-me nas atividades da igreja e de organizar a festa de aniversário do nosso filho para seus amiguinhos e suas famílias.

Consideramos ter sido fundamental conversar/brincar/cantar com nosso filho, desde bebezinho, sempre em inglês. Isso contribuiu para que ele se comunicasse conosco e com outras pessoas, pois era a língua utilizada. Contudo, tivemos uma experiência interessante com ele durante nossas férias de verão, em julho de 1980. Nosso filho tinha um ano e dez meses e viemos ao Brasil por um mês. Como era de se esperar, ele seria exposto à língua portuguesa. Sua convivência com os familiares não era em inglês. As atenções e as expressões afetuosas de todos, quando se dirigiam a ele, eram em português. Estes aspectos favoreceram para que ele pouco a pouco começasse a se comunicar, interagindo com eficiência, usando palavras soltas e curtas em português; entretanto, manteve sua comunicação conosco sempre em inglês, mesmo depois quando voltamos para os Estados Unidos.

Estas férias ocorreram após a conclusão do curso de mestrado do meu marido e da sua transferência para a Universidade de Minnesota, onde realizou o curso de doutorado em economia agrícola. Nossa mudança ocorreu em agosto de 1980 e eu estava entrando no oitavo mês de gravidez. Chegamos a Saint Paul, no campus universitário e fomos acolhidos por uma família muito especial, Greg e Margarita. Eles e suas duas filhas pequenas moravam numa casa grande e prepararam um quarto para nos hospedar, enquanto esperávamos a conclusão dos trâmites na universidade para mudarmos para uma casa no campus. Depois de poucos dias, fomos para a *Raleigh Street* onde moramos durante quatro anos.

Entre agosto de 1980 e início de 1985, aconteceram muitas coisas importantes. Nossa filha nasceu em setembro de 1980 em Minneapolis. Ela e o nosso filho frequentaram a creche do campus a partir dos três anos. Ele, como era mais velho, teve a oportunidade de frequentar uma escola pública regular e nossa filha permaneceu na creche. Ele cursou o jardim de infância (*kindergarden*) na *Corpus Christi School* e o primeiro semestre do primeiro ano na escola elementar *Saint Anthony Park Public School*, que estava a um quarteirão de onde morávamos. Meu marido concluiu o doutorado, incluindo a defesa de tese e voltamos para Brasília.

Como se pode observar, somente o meu filho teve a oportunidade de iniciar a alfabetização. Ele estava bem inserido no contexto escolar porque era fluente em inglês e conhecia os hábitos, as tradições e a cultura local. O conteúdo programado para o semestre agosto a novembro do Primeiro Ano focava no desenvolvimento do aluno em: expressões orais, habilidades na escrita, confiança em executar as atividades no caderno, participação de atividades em sala de aula, apreensão do processo de adição e de subtração, compreensão de conceitos básicos, etc. A avaliação final do primeiro semestre demonstrou que ele teve um bom desempenho escolar. Infelizmente não foi possível concluir o processo de alfabetização nesta escola porque retornamos ao Brasil, no início de 1985.

Desafios de readaptação em Brasília

Uma vez estabelecidos no apartamento onde moramos durante quatro anos, matriculamos nosso filho no Colégio Ateneu Dom Bosco para cursar o primeiro ano do primeiro grau (hoje primeiro ano do Ensino Fundamental). Como nossa filha tinha quatro anos e não sabia comunicar em português, preferimos deixá-la adaptar-se à nova realidade e colocá-la em uma escola no ano seguinte. Nossa preocupação maior era que eles aprendessem português o mais rápido possível. Dessa forma, decidimos que a comunicação na família teria foco maior em português. Procurávamos envolvê-los com outras crianças que moravam no mesmo bloco com o intuito de propiciar conversações em português, favorecer a aprendizagem de novos costumes, brincadeiras, músicas infantis, ou seja, a idiossincrasia local.

Um dos ensinamentos que tivemos como pais, nesse primeiro ano, foi observar como a personalidade da criança favorece na adaptação ao meio e na superação de desafios, que surgem naturalmente no cotidiano. Outra aprendizagem foi que deveríamos ter desenvolvido o bilinguismo no nosso convívio familiar, antes de termos vindo para o Brasil. Além disso, observamos tardiamente que teria sido melhor matricular nossa filha de quatro anos em uma escola que oferecesse educação infantil para que ela pudesse se relacionar com outras crianças em um ambiente lúdico e que favorecesse a sua adaptação à nova língua. Concluímos também que o período de adaptação durou aproximadamente um ano.

Através de uma amiga, tomei conhecimento do curso de preparação de professores que a Casa Thomas Jefferson oferecia. Passado o momento de ajustes familiares, procurei uma atividade que pudesse me realizar como pessoa, aproveitando minha fluência em inglês e

experiências como professora. Decidi então ir adiante com esse objetivo, matriculando-me no *Teacher Training Course*. O curso abriu a porta para novas perspectivas de realização pessoal e profissional. Durante três anos e meio, fiz uma imersão na cultura americana, a qual não me era estranha, mas ainda agregou novas dimensões. As aulas eram estimulantes, com práticas e conceitos metodológicos inovadores. Tivemos aulas de linguística aplicada, psicologia da educação, gramática, fonologia, composição e metodologia de novas práticas de ensino. O programa incluiu também estágios para a prática de ensino direcionada para turmas de diferentes idades e níveis de conhecimento da língua.

As experiências em sala de aula compreendiam atividades práticas de escutar e compreender, de ler e escrever, de falar e interpretar, tudo isso contextualizado no âmbito sociocultural norte-americano. A preparação que recebi ao longo do curso me deu segurança e desenvoltura no modo de conduzir as aulas e de interagir com os alunos, tanto crianças como adolescentes e jovens adultos. Foi uma experiência muito gratificante, que prometia ter boas perspectivas, porém foi interrompida pela oportunidade de mudarmos para a Costa Rica, onde ficamos durante oito anos, porque meu marido recebeu uma proposta de trabalho de um organismo internacional, Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA).

Vivências educacionais e socioculturais com os Ticos¹

Chegamos a San José, capital do país, no dia 01 de janeiro de 1989, sem falar o idioma nacional. Tínhamos como referência um casal brasileiro, amigos de Brasília que lá moravam havia um ano. Ficamos um mês em um apart-hotel, enquanto procurávamos um apartamento para alugar. Muito embora pensássemos que a semelhança entre o português e o espanhol nos ajudaria a comunicar, na realidade foi uma das primeiras barreiras a serem trabalhadas. O começo da nossa aprendizagem da língua foi através dos funcionários do apart-hotel. Fizemos uma lista com as expressões mais necessárias para nos comunicar com corretores imobiliários, ademaisurgia saber os dias da semana, o nome de objetos, de alimentos e outras coisas do cotidiano.

Seguindo a orientação dos nossos amigos, matriculamos os nossos filhos em uma escola bilíngue (inglês e espanhol), Colégio Internacional SEK de Costa Rica. O filho ingressou na quarta série (hoje quinto ano) e a filha na segunda (terceiro ano atualmente). Os desafios foram enormes para toda a família. A socialização inicial com os colegas e

¹ Tico é uma expressão coloquial sinônimo de costarriquenho.

professores foi difícil, porque a comunicação entre os alunos era em espanhol e o inglês era a segunda língua usada, principalmente na aula de ciências. O horário escolar era das 8:00 às 16:00 horas, o que nos impedia de dar apoio em casa a questões escolares, pois chegavam cansados. A escola não oferecia aula de reforço.

O primeiro ano na escola foi crítico para os dois filhos. Foram muitos os desafios de adaptação, de deficiência de aprendizagem e de desgaste emocional, tanto para eles como para nós. O idioma castelhano era o mais usado no ambiente escolar pelos colegas e professores, enquanto que, no nosso convívio familiar, comunicávamos em português. Este último fato agravou mais ainda o desempenho e o desenvolvimento deles na escola, pois não tínhamos conhecimento da língua local para ajudá-los.

No final do primeiro ano, refletimos sobre os resultados alcançados e decidimos transferir nossa filha para uma escola particular, que não era bilíngue e o período escolar de um turno. Essa decisão mostrou ser acertada uma vez que foi possível o apoio de um professor particular de reforço em espanhol. A infraestrutura da escola, com salas de aula espaçosas e de um pátio amplo, com vários brinquedos, foram fatores favoráveis para renovar o gosto pelo estudo e a motivação necessária frente os desafios no novo ambiente escolar. O relacionamento da família com as professoras era mais fácil do que na escola anterior. Não obstante esses aspectos positivos, comportamentos etnocêntricos foram sentidos com maior força pela minha filha, entretanto ela se relacionou com algumas meninas e meninos que a aceitaram com suas diferenças. As professoras, assim como na outra escola, não se atentavam com as necessidades específicas da novata na sala de aula.

Após concluir o Ensino Fundamental, nossos filhos foram transferidos para um colégio particular de ensino médio de língua espanhola. Era um colégio com grande número de alunos, com professores experientes e dedicados, construído em uma área ampla, com salas de aula espaçosas, pátio com quadras de esporte e espaço próprio para educação física. Ele funcionava apenas em um turno, o que possibilitou a eles estudar inglês no Instituto Anglo Costarricense de Cultura, praticar diferentes esportes e ter aulas de reforço de acordo com as necessidades.

Após três anos, nossos filhos demonstraram estar inseridos no ambiente escolar e motivados com as atividades extracurriculares, porém continuaram com aulas de reforço. Além disso, tinham grupos de amigos, participavam de festas cívicas e nas casas de colegas, torciam por um time de futebol local, ou seja, estavam bem integrados às atividades escolares e à vida social e cultural próprias de suas idades.

Paralelamente a atividades escolares dos meus filhos, tive a oportunidade de lecionar inglês como segunda língua durante sete anos e meio em uma instituição ligada a Embaixada Britânica, o Instituto Anglo Costarricense de Cultura. O Instituto funcionava de forma semelhante à Casa Thomas Jefferson. As aulas eram dinâmicas e interativas, utilizavam-se livros-texto e de exercícios e havia uso de equipamentos de áudio. A cada semestre, as professoras eram designadas para turmas e níveis de aprendizagem diferentes. Havia turmas para crianças a partir de cinco anos de idade até para adultos. Com o propósito de manter a qualidade do ensino e dar oportunidade aos professores de conhecer novas práticas educativas, o Instituto promovia cursos breves de atualização.

Os desafios de educar em inglês consistiam em buscar, para cada nível de proficiência, atividades lúdicas que correspondiam com o conteúdo a ser ministrado. Dependendo da idade e do nível de proficiência dos alunos, procurávamos dar-lhes oportunidade de expor suas experiências. Vale ressaltar, baseando na minha experiência em Brasília, que os textos que trabalhávamos no Instituto Anglo retratavam situações sociais variadas e não contextualizadas à cultura de apenas um país.

Em termos gerais, a experiência de vida na Costa Rica foi enriquecedora para nossa família, porque nos permitiu aprender um novo idioma e a superar obstáculos relacionados a integração e a adaptação em um novo país. Além disso, propiciou conhecer pessoas incríveis, os costumes, a arte, as tradições religiosas, a culinária, as diversidades regionais, a exuberante biodiversidade e as belezas naturais (vulcões, praias, parques florestais). Foram anos de aprendizagens fantásticas que tivemos que interrompê-las devido a uma nova oportunidade, mudarmos para a Itália a fim de que o meu marido pudesse trabalhar na Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO).

Novas experiências socioculturais

Chegamos a Roma em julho de 1996, onde permanecemos por 12 anos. Da mesma forma que, no caso da experiência em Costa Rica, não éramos proficientes no idioma local. Entretanto, os primeiros meses foram relativamente mais fáceis, pois as pessoas com as quais relacionávamos falavam espanhol e/ou inglês. Passamos por várias experiências procurando conhecer palavras em italiano que pudessem coincidir com o português ou o espanhol, com o intuito de aprendê-las em italiano e facilitar nossa comunicação no cotidiano, porém foi um esforço improdutivo. Dessa forma, busquei através de livros, revistas e dicionários formar

uma lista de palavras e expressões ligadas às necessidades básicas, de forma a facilitar diálogos corriqueiros, como por exemplo: onde poderia encontrar um supermercado e nomes de produtos de primeira necessidade.

Após algumas semanas, identificamos a possibilidade de participar de um curso de italiano para funcionários estrangeiros (e cônjuges) na FAO. Esse curso foi providencial e de fácil entrosamento entre os alunos, porque apesar de sermos pessoas de diferentes partes do mundo (Macedônia, Grécia, Estados Unidos, Senegal, Colômbia, e outros países) comunicávamos em inglês entre nós e com a professora tentávamos nos expressarmos em italiano. Era muito divertido porque algumas vezes um dos alunos respondia à professora com muita naturalidade em espanhol achando que estava se comunicando em italiano.

A ênfase do curso era preparar os alunos através de leitura e diálogos para comunicações informais, sem enfatizar aspectos gramaticais e escrita. Nos diálogos aprendíamos as variações das conjugações verbais e vocabulário variado. O curso teve duração de um semestre e nos preparou para interagir, sem grande dificuldade, com o pessoal local. Entretanto, em geral, não é fácil se relacionar inicialmente com os romanos quando não se conhece aspectos socioculturais locais.

Com relação aos nossos filhos, decidimos matriculá-los em um colégio internacional situado ao lado da FAO. Tivemos a grata oportunidade de visitar o colégio juntamente com outros pais e alunos antes do início das aulas. Isso nos permitiu conhecer as instalações, conversar com o diretor e com alguns professores; enquanto que nossos filhos trocaram impressões com alunos que já estudavam no colégio.

As disciplinas eram ministradas em inglês e havia alunos de diferentes nacionalidades e poucos italianos. As turmas eram pequenas o que permitia uma grande interação entre os alunos e destes com os professores. O corpo docente era formado por professores americanos e alguns ingleses. O currículo escolar compreendia um conjunto de disciplinas obrigatórias e outras eletivas. Havia laboratórios equipados para aulas de química, física e biologia. As aulas de história da arte eram realizadas fazendo pesquisas nos museus, igrejas e monumentos históricos.

Os alunos tinham a possibilidade de definir o seu currículo em função do curso que pretendiam seguir na universidade. Entre essas opções havia uma voltada para alunos que pretendiam estudar em universidades na Inglaterra. Nesse caso era necessário seguir um programa voltado para o *International Baccalaureate* (IB). Esta foi a opção do nosso filho.

Outra era a alternativa de preparar para estudar nos Estados Unidos. O currículo era dirigido para prestar o *Scholastic Aptitude Test* (SAT). Esse foi o caminho seguido pela nossa filha.

Durante esses anos, para aperfeiçoar a minha fluência em italiano, tanto oral como escrita, participei de pequenos grupos de estudo com colegas que tinham esse mesmo propósito. Uma dessas colegas era uma brasileira casada com um sueco. Eles tinham planos de morar no Brasil e com a finalidade de preparar o seu filho para ingressar na terceira série em uma escola em São Paulo, me ofereceu a oportunidade de dar aula de português e matemática durante seis meses. O garoto era fluente em inglês e tinha pouco conhecimento de português, pois esse idioma não era muito usado no meio familiar. O garoto tinha o material que seria usado na escola em São Paulo, o que facilitou direcionar a orientação das nossas aulas. Inicialmente foi difícil para ele captar os sons dos vocábulos e como expressar as variações verbais no presente, no passado e no futuro. Para ajudá-lo a desenvolver fonemas e vocabulário, utilizei também material exposto na sala de aula do colégio onde ele estudava. Por exemplo, gravuras e formação de palavras com peças do alfabeto.

O período na Itália incluiu um subperíodo de nove meses (fevereiro a outubro de 2003) de experiências em Bangkok, Tailândia, em virtude do meu marido ter aceitado realizar um trabalho temporário no Escritório Regional da FAO. Somente eu o acompanhei. Foi uma experiência completamente diferente pela sua brevidade e pela dificuldade de aprender o idioma local e imergir na vastíssima, peculiar e complexa cultura tailandesa.

O fato do país ser muito visitado por turistas permitiu uma certa comunicação com os nativos em inglês. Percebia-se em Bangkok maior facilidade de convivência com as pessoas porque havia um intercâmbio comunicativo bastante frequente entre estrangeiros e cidadãos locais. Ademais, o uso de símbolos (por exemplo, cores e setas), de números em algarismos árabicos e de sinalizações escritas em inglês facilitavam o deslocamento em transporte público das pessoas estrangeiras. Havia também a possibilidade de participar de cultos religiosos em inglês celebrados em igrejas católicas e em outros templos, ir a restaurantes, bancos, agências do correio, entretanto para serviços de táxi era necessário ter o endereço escrito na língua local.

Fiz um esforço para aprender a falar tailandês, porém o fato de ser uma língua tonal, com fonologia e ortografia complexas me permitiu apenas de ter a segurança de comunicar corretamente a palavra obrigada, fazer algumas saudações iniciais e o gesto que as acompanhava. Aprendi também a perguntar o preço de algo e dizer alguns números. Foi uma

experiência inusitada e em todos os aspectos enriquecedora, pois tínhamos que ser criativos e expressivos para comunicarmos eficientemente com pessoas que não falavam inglês.

Em síntese, durante os anos que moramos em Roma e em Bangkok, nossos filhos concluíram o Ensino Médio e os cursos universitários que escolheram estudando cada um em países diferentes. Posteriormente retornaram a Brasília e iniciaram a trabalhar. Meu marido e eu nos juntamos a eles em janeiro de 2009 dando início a outra experiência.

De volta à casa: adquirindo novas competências em educação

Reiniciamos nossa vida em Brasília sem grandes dificuldades e novidades até que em 2012, dirigindo próximo da rodoviária central, um ônibus cruzou o meu caminho, com um aviso no vidro traseiro anunciando a abertura de inscrições para a seleção de voluntários para participar como alfabetizadores no programa “DF Alfabetizado – Juntos por uma Nova História”. O meu interesse foi imediato, levando-me a memorizar o número telefônico para contato.

Mesmo sendo normalista e tendo experiência em docência, não fui selecionada porque me faltava uma graduação de nível superior. Fiquei surpresa e senti desafiada ao ouvir o comentário de uma pessoa responsável pelo processo de seleção na Direção Regional de Ensino (DRE), [...] “não tem nem o diploma de Pedagogia!?” [...]. Após esse acontecimento, neste mesmo dia e encontro, uma senhora que vivia naquela vizinhança, ouviu a conversa e me chamou dizendo que ela já tinha um grupo de pessoas que queriam estudar no período matutino no salão da igreja. Ela explicou que precisava de uma pessoa que pudesse ajudá-la dando aula e na organização do grupo. O material seria igual ao das turmas regulares da EJA. Eu concordei e poucas semanas depois iniciamos a atividade com uma turma de 14 alunos, sendo a maioria mulheres com mais de 50 anos.

O curso teve duração de um semestre com aulas três vezes por semana. O processo de alfabetização seguiu o método do educador Paulo Freire, o qual incluía uma rotina de atividades como o acolhimento dos alunos, a apresentação da palavra geradora, círculo de cultura e o uso do material distribuído pela DRE (o livro Alfabetiza Brasil, caderno para anotações, lápis e borracha). A maioria dos alunos já se conhecia, eram assíduos e demonstravam interesse e satisfação com as novas aprendizagens.

Foi uma experiência gratificante em todos os sentidos. Conheci de perto a realidade dos moradores da Estrutural, visitando algumas famílias e contribuindo como podia. Procurei

ministrar aulas de modo significativo para que pudessem ser interessantes, relevantes e adequadas às necessidades da maioria. Atentei também com as limitações físicas de dois alunos com problemas visuais e com dificuldades auditivas e com a limitação motora, resultante de AVC, de uma senhora. Esforcei-me para seguir as diretrizes freirianas e era avaliada/observada frequentemente por uma profissional da DRE.

A experiência marcante na Estrutural me levou a inscrever-me em 2014, em um cursinho de preparação para o vestibular. Seis meses depois fui aprovada em Pedagogia na UnB. Iniciei o curso de graduação em agosto do mesmo ano. Entre esta data e o início do corrente ano, cursei 38 disciplinas e participei de diversas atividades complementares como o estágio nas Aldeias SOS Infantis, seminários, ciclos de debates, semanas universitárias da UnB e o Congresso Internacional de Povos Indígenas (CIPIAL), o qual foi muito significativo porque retratou a difícil realidade das várias etnias indígenas e as mudanças e desafios atuais. Discorrer sobre os principais ensinamentos adquiridos em cada uma destas disciplinas e atividades complementares poderia ser enfadonho para os leitores, dessa forma resumo os aspectos mais relevantes.

A primeira semana de aulas foi emocionante para mim, pois estava realizando um sonho! Observei de longe as brincadeiras das novatas e a alegria era contagiante. A primeira aula estava marcada para iniciar às 14h, logo me dirigi para a sala de aula, com a expectativa de encontrar as colegas e a professora Rosângela Corrêa, de Antropologia e Educação. As colegas e eu ficamos impressionadas com a quantidade de temas citados na ementa e no programa. As aulas eram muito esclarecedoras e tratavam diversos temas ligados às transformações antropológicas ao longo do tempo, a oposição entre o etnocentrismo e relativismo cultural e uma variedade de outros tópicos relevantes. A professora extrapolou todas as minhas expectativas com as atividades externas, como a ida ao Aterro Sanitário na Estrutural e uma visita a uma chácara ecológica, em Samambaia. Estas excursões acadêmicas foram marcantes devido os propósitos para os quais serviram, ou seja, ressaltar aspectos ecológicos, assim como os sócio-econômico-culturais. Pela primeira vez, observei e conheci Brasília com outras “lentes”.

Projetos I, II e III com o professor Renato Hilário foram importantes porque tive a oportunidade de trabalhar com a EJA indo à Escola Classe 03, no Paranoá. As leituras, as rodas de conversa em sala de aula e o tratamento cordial com as alunas e alunos me cativaram. Senti que os temas tratados nas rodas de conversa com eles contribuiriam com elementos para o meu foco de interesse em atividades ligadas a EJA.

A disciplina Investigação Filosófica na Educação, ministrada pela professora Wivian J. Weller me fez refletir sobre o fato de, desde a alvorada da humanidade, os princípios educativos sempre fazem parte da evolução humana. A contribuição e o valor do pensamento transmitido oralmente ascenderam o ser animal a ser humano. A arte da comunicação oral possibilitou o ser humano a ser cultural. Enfim, o ser antropológico despertou o meu interesse com pesquisas e textos de leitura relacionados a filósofos e suas linhas de pensamento. O reconhecimento de Heidegger a respeito da dualidade da natureza humana levou-me a compreender que era ilusória a auto compreensão do ser humano em um processo educativo, pois segundo esse filósofo, a essência humana é dual – o bem e o mal; a luz e a treva. Foi interessante também observar a colocação do professor Libâneo quando ele enfatiza que a educação é um campo vasto e está relacionado à reflexão sistemática e a pesquisa investigativa sobre o fenômeno sociocultural de cada povo.

As disciplinas Projeto 3, 4 e 5 ministradas pela professora Paula Cobucci foram fundamentais para amadurecer o meu pensamento sobre uma nova linha de pesquisa relacionada à alfabetização de crianças no ensino fundamental, ao invés da EJA. Os ensinamentos sobre o processo de elaboração de um projeto de pesquisa ajudaram a formar uma base de conhecimentos necessários para o desenvolvimento desse TCC. A visita e os trabalhos desenvolvidos em uma Escola Classe no Varjão, a elaboração de sequências didáticas, as aulas expositivas, as leituras de textos e documentos como o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) contribuíram também para construir uma base substancial de conhecimentos relevantes para refletir sobre aspectos importantes e necessários para minha formação pedagógica. A prática do ensinar vai além do transmitir conteúdos de qualidade. Ela envolve um amadurecimento pessoal de saberes e sensibilidades íntimas que adquirimos durante o nosso caminhar em sintonia com educadores que temos a sorte de conviver. São essas sensibilidades que aguçam o nosso olhar humano que tanto precisamos no nosso atuar como educadores encantados com a arte de educar.

Em síntese, como se pode observar dos elementos apresentados acima, durante a minha trajetória acadêmica, profissional e de vida, tive a oportunidade de obter uma formação sólida como normalista e colocar em prática a aprendizagem adquirida trabalhando como docente em diferentes contextos e culturas. Adquiri também uma boa competência em inglês como segunda língua, e posteriormente, apliquei os conhecimentos obtidos lecionando para crianças, adolescentes e jovens adultos na Costa Rica. Passei também pela experiência de aprender novos idiomas, espanhol e italiano, em dois países com contextos sociais,

econômicos e culturais diferentes. Vivi, como mãe e professora, os desafios enfrentados pelos meus filhos de integração e adaptação, como estrangeiros, em ambientes escolares e sociais na Costa Rica e na Itália. Ademais, ingressei no curso de Pedagogia na UnB, onde já cursei várias disciplinas importantes para complementar e enriquecer a minha formação como docente. Soma-se a esse percurso a oportunidade que estou tendo como avó de acompanhar de perto a experiência que o meu filho e a minha filha estão tendo com a educação bilíngue de meus netos. Esse itinerário de formação acadêmica, de experiências em outros países e de vivências como professora foi determinante na escolha do tema central deste trabalho de conclusão de curso.

PARTE II – MONOGRAFIA

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos, observou-se uma intensa internalização no Brasil de pessoas imigrantes, refugiadas e solicitantes de refúgio provenientes, principalmente, de países sul-americanos. De acordo com Cavalcanti *et al* (2019), em 2018 a maioria era de origem venezuelana (39%), haitiana (15%), colombiana (8%) e boliviana (7%). Todos procuravam conquistar melhores oportunidades no nosso país. Deixaram tudo, buscavam novos horizontes para reconstruir suas vidas com segurança e estabilidade. A esperança que tinham era que as dificuldades pelas quais passaram tivessem ficado para trás. Contudo, um longo período de adaptação e inserção os aguardava.

Um enorme contingente de pessoas, falantes de línguas diferentes do português, precisou ser inserida em diversos contextos sociais, laborais e educacionais, entre outros. Segundo estudos socioeconômicos encontrados no relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), de 2016, o aumento de matrículas de alunos de famílias imigrantes nas escolas públicas no Plano Piloto de Brasília, DF, demonstrou ser estressante para o sistema educacional. O acesso de crianças e jovens estrangeiros à educação no Brasil é garantido por leis nacionais como a Constituição da República Federativa Brasileira de 1988, em seu artigo 208 (BRASIL, 1988²), a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Não obstante a existência destas leis, cabe considerar se as escolas estavam preparadas para atender às especificidades linguísticas e culturais destes estudantes. As perspectivas para os próximos anos indicam que, superado o impacto temporário da pandemia causada pela Covid-19, a tendência de crescimento de imigrantes no país deverá continuar, resultando, como consequência, em pressões adicionais sobre o sistema público educacional brasileiro.

Dado este contexto, poderíamos questionar se as famílias imigrantes teriam sido acolhidas adequadamente para que elas fossem capazes de auxiliar suas crianças em casa? Os alunos estrangeiros tiveram apoio ou reforço durante o período de aprendizagem da língua? Será que tiveram alguma oportunidade de se apresentar para os colegas de classe? O corpo

² O artigo 208 da CF/1988 estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica a todos dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um.

docente teve o apoio de educadores sociais na sala de aula? A escola valorizou as diferentes línguas e culturas presentes no seu espaço físico? A língua dominante pode ter sido a causa de opressão e de discriminação para os/as discentes estrangeiros/as?

Essas questões me induziram a refletir sobre situações semelhantes vividas em San José, Costa Rica, no seu meio familiar. Seus filhos, na época com 10 e 8 anos de idade, tiveram inúmeras dificuldades de adaptação e de aprendizagem, tanto linguístico e social como educacional. Durante este período, ambos se sentiam infelizes, desinteressados e frustrados pelo fraco desempenho escolar, e nós, pais atentos, sentíamos-nos preocupados porque éramos incapazes de orientá-los satisfatoriamente. Então, buscamos a ajuda de professores particulares para superar suas debilidades acadêmicas. No ano seguinte, eles já apresentaram uma pequena melhora no desempenho escolar e a interação com colegas foi mais tranquila. Daí em diante, eles tiveram sempre o apoio de professores particulares no horário contrário ao das aulas regulares e com horas extras em períodos de provas.

Para conhecer a situação vivida por crianças imigrantes no Ensino Fundamental na rede pública do DF, dedicamo-nos a centrar nossas observações sobre a realidade escolar de três alunos estrangeiros, recém-chegados a Brasília. Foi possível realizar este objetivo durante o transcurso dos estágios obrigatórios, que fazem parte do currículo oficial do curso de Pedagogia da UnB e foram realizados em dois períodos: de abril a maio de 2019 e de setembro a outubro do mesmo ano.

As três crianças colaboradoras da pesquisa (duas meninas na mesma sala e um menino em outra) são provenientes de países diferentes (Espanha, Venezuela e uma brasileira repatriada nascida em Georgetown, Guiana), contextos sociais, culturais e econômicos distintos e estavam apenas iniciando seus estudos regulares, na mesma escola pública, no Plano Piloto de Brasília. As duas meninas que frequentavam a mesma sala de aula (quarto ano) tinham a mesma idade (dez anos) e o menino espanhol (nove anos) cursava o terceiro ano.

A finalidade do esforço de pesquisa desta autora partiu de um profundo sentimento de empatia pela situação vivenciada e emocionalmente estressante tanto das três crianças novatas como de suas famílias. As crianças se encontravam desamparadas e despreparadas para frequentar aulas ministradas em Português, língua que lhes era estranha (total ou parcialmente). Ao abordar a necessidade de integração e preparação educacional de alunos estrangeiros no ambiente escolar, encontramos elementos que talvez poderão contribuir para facilitar a aprendizagem e o desempenho escolar e social destes. Considera-se ser o ambiente

escolar desafiador, porque muitas vezes alunos estrangeiros são invisíveis e suas necessidades particulares pouco consideradas. Além disso, suas famílias demonstram ter pouca condição de apoiar os filhos nos estudos e de conviver com professores e outros pais na escola.

1.1 Motivação para a escolha do tema³

A escolha do tema deste trabalho decorre: da tendência de crescimento do número de imigrantes para o Brasil e a conseqüente pressão sobre o sistema nacional de educação; das experiências vividas pela autora como mãe de dois filhos que estudaram durante oito anos do Ensino Fundamental em um país de língua espanhola, Costa Rica; e de conhecimentos particulares adquiridos ao longo do curso de Pedagogia na UnB.

A aprendizagem em um idioma diferente da língua materna e a inserção em um ambiente escolar de um país estrangeiro requerem esforços extraordinários do aluno e da sua família. Essa lição foi aprendida pela autora, pelo seu marido e por seus filhos.

Seguindo a sugestão de pessoas amigas, nossos filhos foram matriculados, respectivamente, no primeiro e no terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola internacional privada bilíngüe, espanhol e inglês. Primeiro ensinamento, essa não foi a melhor decisão. Submeter os filhos a aprendizagem escolar com base não em um, mas em dois idiomas distintos da língua materna foi, no mínimo, duplicar os desafios. Isso ficou claro após dois anos, o que levou à mudança das crianças para escolas privadas, onde o ensino era feito somente em espanhol. O novo caminho confirmou ser mais adequado, porém ainda desafiador. O reforço escolar extraclasse por profissionais especializados contratados pela família e a ajuda acadêmica dos pais foi parte da realidade vivida.

Outro aspecto da experiência foi a integração das crianças e nossa, como pais e responsáveis perante a escola. Muito embora cada filho tenha a sua personalidade e Costa Rica seja um país receptivo a estrangeiros, certo grau de “diferenciação” foi sentido na escola e na vida diária. Foram algumas dores psicológicas que hoje são vistas como insumos para o crescimento. Ao final dos oito anos, como não poderia deixar de ser, o idioma nacional não era mais uma dificuldade para a aprendizagem escolar, e as atividades no meio social transcorreram sem percalços.

Conforme assinalado anteriormente, o período na Costa Rica também proporcionou à autora a oportunidade de lecionar inglês como segunda língua a crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio em uma instituição privada administrada pela Embaixada

³ A sessão 1.2 apresenta a justificativa do trabalho.

Britânica. A experiência, realizada durante oito anos consecutivos, foi possível graças à graduação da autora no *Teacher Training Course* da Casa Thomas Jefferson, em Brasília. Aprendizagens enriquecedoras foram adquiridas como resultado das atividades desenvolvidas no *Costa Rican British Institute*, entre elas destacam-se as seguintes: a utilização de métodos de ensino inovadores, à época, como o uso de áudio-visual e menor exigência de participação/acompanhamento por parte dos pais devido ao perfil do Instituto.

Com respeito à contribuição do curso de Pedagogia para a definição do tema de pesquisa, cabe assinalar que todas as disciplinas cursadas, assim como os estágios realizados, foram importantes para a formação da autora e conseqüentemente, para a escolha do tema deste trabalho. Entretanto, a influência de algumas disciplinas não foi igual, portanto destacam-se a seguir os elementos relacionados às experiências acadêmicas adquiridas nas disciplinas com aportes mais significativos para a definição do foco do TCC. Tais disciplinas compreendem as seguintes: Processo de Alfabetização; Ensino e Aprendizagem da Língua Materna; o Educando com Necessidades Especiais; Didática Fundamental; Avaliação nas Organizações Educativas; Linguística Aplicada na Formação do Professor de Língua; Projetos Individualizados 1 e 2 (PESPE); Projetos Individualizados de Prática Docente 1 e 2 (SEPD).

O conteúdo dessas disciplinas proporcionou, entre outros, os seguintes aportes teóricos, conceituais, metodológicos e aplicados:

- Entendimentos sobre o conceito e a prática de alfabetização (infantil e de jovens e adultos - EJA), incluindo discussão sobre os diferentes métodos, a relação entre alfabetização e letramento (ALBUQUERQUE, 2007; SOARES, 2004), e a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015);
- Experiências vivenciais sobre a realidade e a inclusão de alunos com necessidades especiais na Educação Básica e a respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes na EJA;
- Aprendizados sobre temas atuais ligados ao contexto vivencial de escolas públicas e privadas tais como: o direito à educação, independentemente do perfil do aluno; e a responsabilidade da universidade de preparar e estimular os seus educandos a terem uma atitude consciente e criativa que possa acolher e incluir, sem barreiras, alunos com limitações físicas e intelectuais;

- Conhecimentos a respeito de aspectos legais que regulamentam a inclusão na educação infantil⁴ e na EJA;
- Análises sobre diferentes visões entre paridade, igualdade e equidade;
- Compreensões sobre a educação pública no combate às desigualdades entre indígenas e não indígenas, discussões a respeito da transversalidade, interdisciplinaridade e multidimensionalidade na construção curricular indígena;
- Contextualização do sentido de ensinar, aprender e avaliar de acordo com procedimentos didático-pedagógicos;
- Orientações sobre a abordagem e articulação de conhecimentos de crianças em linguagem e conteúdos e veiculados por metodologias dinâmicas, interativas e inclusivas;
- Ensinos teóricos e práticos sobre dimensões e indicadores de avaliação de instituições educacionais e dos diferentes sistemas de avaliação (SAEB, ENADE, ENEM, etc.);
- Práticas pedagógicas de alfabetização no segmento da EJA;
- Reflexões acerca de métodos de aprendizagem e de transmissão de conhecimentos entre professores e alunos;
- Lições acerca da abordagem e articulação de conhecimentos de crianças em linguagem e conteúdos veiculados por metodologias dinâmicas, interativas e inclusivas.

Ademais das contribuições advindas dos elementos resumidos acima, a definição do tema de pesquisa foi influenciada também por algumas experiências vivenciadas pela autora como estagiária em escolas públicas no DF, assim como na instituição Aldeias Infantis SOS Brasil. No tocante aos estágios acadêmicos, a oportunidade de colaborar como assistente da professora regente em uma Escola Classe durante dois semestres permitiu à autora, não só vivenciar a integração e a articulação necessária entre a teoria e a prática docente (ANDRADE, 2005), como também observar alunos estrangeiros no Terceiro Ano e Quarto Ano do Ensino Fundamental. Como se apresentará mais adiante, a realização destes estágios foi fundamental no desenvolvimento do presente TCC.

⁴ Por exemplo: Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998); Leis de Diretrizes e Bases da Educação, 1996; Lei 4.317, abril/2013 do Distrito Federal; Diretrizes Nacionais da Educação Especial em Educação Básica (BRASIL, 2001); Currículo em Movimento da Educação Básica – educação especial; Lei Distrital nº 3.218/2003 do Governo do Distrito Federal; Lei nº 5.016/2013 do Distrito Federal.

Outra atividade de cunho prático realizada pela autora que influenciou o desenho deste trabalho foi atuar como educadora voluntária nas atividades da instituição Aldeias Infantis SOS Brasil. A missão estratégica desta instituição consiste em “apoiar crianças, adolescentes e jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade, impulsionando seu desenvolvimento e autonomia em um ambiente familiar e comunitário protetor” (ALDEIAS INFANTIS SOS BRASIL, 2020). Dada a orientação institucional, a autora conduziu atividades de aprendizagem em linguagem escrita e oral de Português para adultos e crianças venezuelanas em período de acolhimento nas Aldeias Infantis. As atividades foram realizadas durante cinco meses no segundo semestre de 2018. O número de alunos atendidos variou em função da permanência das famílias na instituição. No total, mais de 20 famílias, compreendendo adultos e crianças, participaram das aulas.

As atividades desenvolvidas pela autora contribuíram para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita em Português, segunda língua (L2), tanto dos adultos como das crianças, em idade escolar, que residiam temporariamente nas Aldeias Infantis. Além disso, as atividades realizadas enriqueceram o conhecimento das famílias venezuelanas (adultos e crianças) sobre os costumes, tradições, hábitos e cultura brasileiros.

O itinerário acadêmico da autora como estudante do Curso de Pedagogia da UnB incluiu também a participação durante as Semanas Universitárias, anuais, em atividades complementares e congressos⁵. O interesse da autora em participar de tais atividades teve como uma das motivações principais, vivenciar e desenvolver habilidades que contribuíssem na elaboração do TCC⁶. Nesse sentido, temas como consciência crítica e inclusão social, criatividade, pedagogias transversais, linguagem e práxis docentes inovadoras, entre outros, foram priorizados na seleção das palestras nas quais participou como ouvinte.

1.2 Justificativa

A justificativa para este trabalho decorre, principalmente, de três fatores: da intensificação do deslocamento de pessoas para o Brasil e dos desafios que ela impõe ao

⁵ Ciclo de Debates sobre Filosofia da Educação realizado na Universidade de Brasília no dia 26 de setembro de 2014; ação de Extensão Educação, Consciência Crítica e Inclusão Social - XVIII Semana Universitária da Universidade de Brasília, realizada nos dias 27 e 28 de setembro de 2018; Ação de extensão Por uma FE de bem-estar, conhecimento e vida – Semana Universitária da Universidade de Brasília, realizada no período de 23 a 27 de setembro de 2019; Diálogos Escola-Universidade: Reflexões Sobre a Práxis Docente”, ocorrida no dia 24 de setembro de 2019; Terceiro Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL), realizado durante o período 03/07/2019 a 05/07/2019 na Universidade de Brasília.

⁶ A participação da autora nas atividades complementares teve também como motivação, a busca de conhecimentos adicionais que ampliassem a sua formação acadêmica e profissional na área da educação.

sistema educacional brasileiro; da relevância da integração de alunos estrangeiros em escolas públicas para a formação acadêmica e humanizada no país; e pela necessidade de complementar os esforços de pesquisa nessa área com o desenvolvimento de análises adicionais que possam contribuir para o aprimoramento da escolarização de imigrantes em escolas públicas.

A imigração ou a migração internacional, entendida como o ingresso de pessoas estrangeiras em um país com intuito de permanecer permanentemente ou não e com o propósito de trabalhar ou residir, é um processo presente no mundo por longa data, porém que se intensificou nas últimas décadas. De acordo com a Organização Internacional para a Migração (IOM, 2019), o número de imigrantes no mundo aumentou 56% no período 2000-2019, passando de 174 milhões para 272 milhões. Esse aumento ocorreu não só em termos absolutos, como também com respeito à participação do número de imigrantes na respectiva população global de cada um daqueles anos. Especificamente, a porcentagem dos imigrantes na população mundial saltou de 2,8% em 2000 para 3,5% em 2019, o que sugere uma intensificação da migração em anos mais recentes.

No caso do Brasil, o número de imigrantes acolhidos pelo país na última década seguiu a mesma tendência que a migração mundial. Como ilustra a Tabela 1, o número total de imigrantes registrados no Brasil aumentou de 74.339 em 2011 para 114.157 em 2018, ou seja, um aumento de 54% no período⁷. As perspectivas para o período pós-pandemia sugerem que a entrada de estrangeiros e repatriados no país volte a aumentar.

Uma maneira alternativa de observar o comportamento crescente da imigração no país no período recente é comparar o número de registros de migrantes até 2010 (416.901 registros) com o total observado entre 2012 e 2018 (849.852 registros). O resultado dessa comparação indica que a migração no período 2012-2018 foi mais do que duas vezes maior do que a acumulada até 2010.

⁷ Segundo Oliveira (2019), o número total de migrantes compreende sete categorias de migrantes: permanentes; residentes; temporários; provisórios; fronteiriços; asilados; e outros. Entre 2011 e 2018, aproximadamente 54% do total de migrantes correspondeu a categoria temporários e 31% a de permanentes (OLIVEIRA, 2019 – tabela 5.8, p. 81).

Tabela 1 – Brasil: número de migrantes por ano de registro e país de nascimento, período até 2010 a 2018

País	Até 2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Bolívia	45.736	12.411	16.275	13.860	7.102	8.265	6.135	6.572	7.813
Haiti	275	480	4.278	5.602	10.669	14.487	42.423	14.711	14.154
Estados Unidos	43.308	5.593	5.766	5.414	5.531	4.317	3.576	2.980	2.499
Argentina	26.564	3.771	4.381	4.973	5.529	5.876	5.111	4.892	4.696
Colômbia	10.515	1.959	2.547	6.021	6.343	7.176	7.408	8.742	9.447
China	22.868	2.969	3.821	3.995	5.977	5.523	4.517	4.266	4.180
Venezuela	3.809	894	956	935	1.111	965	943	6.894	32.104
Portugal	16.352	3.266	4.588	5.428	5.039	4.320	2.605	1.963	1.205
Peru	14.195	1.505	4.844	4.070	4.264	4.209	3.327	3.277	2.931
Uruguai	13.321	1.866	2.162	2.826	3.196	4.480	4.560	4.132	5.532
Outros países	219.958	39.625	48.383	53.043	59.766	54.855	44.862	44.292	29.596
Total	416.901	74.339	98.001	106.167	114.527	114.473	125.467	102.721	114.157

Fonte: OBMigra, 2019.

A Tabela 1 mostra também que há um enorme contraste com o que ocorreu no início do século XX, quando houve um afluxo migratório de europeus para o Brasil. Na última década, os imigrantes do hemisfério sul foram os que mais se destacaram em termos das nacionalidades acolhidas pelos diferentes estados brasileiros. Os haitianos ocuparam o primeiro lugar no *ranking* das principais nacionalidades presentes no Brasil entre 2011 e 2018.

Ademais da afluência dos haitianos, a evolução do fluxo migratório para o Brasil na última década foi fortemente influenciada pelo grande deslocamento de colombianos e venezuelanos. No caso da Colômbia, o número de cidadãos que migrou para o Brasil cresceu sistematicamente no período 2011-2018 aumentando de 1.959 pessoas para 9.447. Em contraste com a Colômbia, a relevância da participação da Venezuela no quadro de migração brasileiro é um fenômeno mais recente. Após manter um número de registros de imigrantes ao redor de aproximadamente 1.000 pessoas por ano entre 2011 e 2016, o deslocamento de venezuelanos para o Brasil cresceu substancialmente, totalizando 6.894 indivíduos em 2017 e 32.104 em 2018 em virtude, principalmente, da situação política e econômica observada naquele país.

A intensificação dos processos migratórios assinalada acima elevou significativamente a pressão sobre o sistema público educacional brasileiro e no Distrito Federal, impondo várias exigências adicionais às escolas, ao corpo docente, assim como aos alunos recém-chegados e suas famílias. Para atender a esses alunos (imigrantes e repatriados) com necessidades educacionais específicas, as escolas do sistema público no DF precisam expandir seus objetivos e funções no atendimento deles. Crianças, jovens e adultos estrangeiros que não

conhecem o idioma local necessitam ter a oportunidade de aprender a ler, escrever e ouvir para serem autônomos e autossuficientes.

Um dos efeitos da crescente imigração é demandar uma maior capacidade das escolas de absorver um número maior de alunos (UNIBANCO, 2018). Outras implicações são os ajustes que devem ser feitos nas práticas pedagógicas e as adequações na formação dos professores de modo que possam realizar eficientemente, o seu trabalho em ambientes caracterizados por maior diversidade linguística, cultural e social. Além disso, o acolhimento de alunos estrangeiros nas escolas impõe novos parâmetros à responsabilidade e à necessidade de integrá-los ao processo de escolarização de modo comunicativo, participativo e interativo, a fim de lhes garantir oportunidades de progresso escolar iguais às dos alunos nativos, como cita Andrade e Santos (2010).

Outro conjunto de desafios adicionais consiste em promover nas escolas o apoio psicoemocional através do reforço acadêmico a alunos estrangeiros que o necessitam e, ao mesmo tempo, estabelecer mecanismos institucionais para envolver as famílias de imigrantes na educação dos filhos e integrá-las na vida da escola.

Somam-se aos elementos anteriores a exigência dos docentes saberem lidar corretamente com práticas discriminatórias e de terem conhecimentos, teóricos e práticos, para corrigirem atitudes de *bullying* dirigidas a alunos estrangeiros.

Em relação à relevância da educação de alunos estrangeiros em escolas públicas como um dos elementos que justificam este trabalho, assinala-se que a alfabetização pode ser vista como a porta de entrada para um maior desenvolvimento humano e social das pessoas. Nesse sentido, conforme argumenta Coelho (2011, p. 15), a alfabetização é de fundamental importância para a inserção dos indivíduos não só na esfera cotidiana⁸, como também na “não cotidiana da vida social como a ciência e a arte, e o que isso representa na vida humana”. Nas palavras desta autora, as atividades não cotidianas “são aquelas que permitem o processo de humanização, facultando ao indivíduo alçar esferas superiores de realização e compreensão em sua existência” (COELHO, p. 15, 2011). De forma similar, Freire (1989, p.9) também ressalta a relevância da alfabetização para o desenvolvimento humano, sublinhando que “é o ato de ler que possibilita ao homem a leitura crítica do mundo”.

Como ilustra a literatura, a questão da alfabetização de alunos estrangeiros em escolas no Brasil tem despertado grande interesse de pesquisa no meio acadêmico e científico

⁸ Segundo a autora, a vida cotidiana é “entendida como o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares, que, por sua vez, no seu conjunto, possibilitam a reprodução da sociedade” (COELHO, p. 14, 2011).

(MOLINARI, 2016; ANDRADE e SANTOS, 2010; SAKAGUCHI, 2010; entre outros). Dessa forma, um número substancial de teses, livros e artigos tem sido publicado abordando diferentes aspectos da questão.

Neves (2018) conduziu recentemente um estudo de caso longitudinal (durante dois anos), de natureza qualitativa, com o propósito de “analisar a política linguística implementada, explícita ou implicitamente, pela escola para o acolhimento de uma aluna síria” (NEVES, p. 29, 2018). Nesse sentido, identificou as ações tomadas para integrar a aluna no ambiente escolar, analisou os desafios na execução das ações e sugeriu medidas para um melhor acolhimento da discente e de outros alunos estrangeiros e brasileiros que não conhecem o idioma português. Como resultado, identificou, entre outros aspectos, uma dificuldade da escola em saber como tratar as diferenças culturais e linguísticas da aluna sem expô-la a uma condição de diferente do grupo. Foram percebidos também desafios relacionados à comunicação da escola com os pais da aluna e ao modo de ensinar português sem perda da língua materna. No tocante às iniciativas, foi proposto criar maiores oportunidades de diálogos interculturais, aumentar a carga horária de aulas de português como língua de acolhimento, alfabetizar a aluna em árabe e fortalecer a interação entre a escola e a família.

Santos (2017), por outro lado, analisou as práticas docentes de alfabetização e letramento aplicadas a alunos estrangeiros tendo como foco a educação básica em uma escola estadual de ensino em Porto Velho, Rondônia. As análises desenvolvidas levaram em consideração vários elementos, entre eles os seguintes: língua portuguesa como língua materna, como segunda língua (L2) e como língua de acolhimento; e alfabetização e letramento em língua portuguesa, inclusive com o uso de diferentes gêneros textuais para o ensino. Foram consideradas também práticas pedagógicas adotadas para alfabetizar imigrantes e a importância da formação inicial e continuada do docente para trabalhar com alunos estrangeiros. As conclusões incluíram a necessidade de os professores terem conhecimento do idioma dos alunos estrangeiros de maneira a reduzir a barreira de comunicação com eles e com suas famílias. Constatou-se também, no caso analisado, que os cursos de Licenciatura em Pedagogia não preparam adequadamente os professores para a alfabetização de estrangeiros. Desse modo, ressaltou-se a importância da participação dos docentes em cursos de formação continuada.

Andrade (2009), como vários outros autores, também contribuiu para os estudos e pesquisas ligados à alfabetização de estrangeiros. Na dissertação de mestrado, ela investigou

as dificuldades de alunos estrangeiros em escolas públicas no Distrito Federal e, ao mesmo tempo, abordou as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), pelas Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e pelas escolas para adaptar os alunos ao currículo e integrá-los ao ambiente escolar. O referencial teórico utilizado focou em três elementos centrais: processos de aquisição/aprendizagem de segunda língua; bilinguismo; e políticas linguísticas.

A aplicação do marco teórico à realidade escolar observada por Andrade na pesquisa de campo que realizou produziu conclusões importantes tais como: a idade dos alunos contribui positivamente para a naturalidade com que as crianças mais novas aprendem o Português; alunos estrangeiros com língua materna do mesmo tronco linguístico do Português têm maior facilidade de comunicação, de aquisição dessa língua e, conseqüentemente, de aprendizagem escolar; o ajuste social do aluno na escola pode influenciar negativamente o quesito timidez do discente e, dessa forma, retardar a aprendizagem da nova língua; o comportamento etnocêntrico de alguns alunos estrangeiros é fator de desagregação que pode afastá-los dos demais discentes da sala e, com isso, impedir a possibilidade de enriquecer o ambiente escolar, o qual frequentam manifestando sua diversidade linguística e cultural.

Em síntese, vários autores desenvolveram estudos e pesquisas relacionados à educação – alfabetização e letramento – de alunos estrangeiros. Como resultado, a literatura nesse campo é vasta e repleta de valiosas contribuições. Não obstante esse fato, entende-se que ainda há espaço para algumas questões serem exploradas, como as assinaladas nos objetivos especificados a seguir, e assim contribuir, de forma modesta, para o processo de aprendizagem de alunos estrangeiros no país.

1.3 Objetivos

Inicialmente deve-se ponderar sobre o que é educação? Brandão (2001) no seu livro ao citar um pensamento de Ortega e Gasset, relaciona educação com mudança e esta a desenvolvimento, ou a desenvolvimento social, socioeconômico, regional, etc. Ao parafrasear estes autores, Brandão dá uma ressignificação ao papel fundamental da educação, da escolarização dos indivíduos e desse direito a todas as pessoas. “Se educação é transformação de uma realidade [...] e se a educação só pode ser de caráter social, resultará que pedagogia é a ciência de transformar a sociedade” (BRANDÃO, p. 83, 2001).

Observou-se que, apesar da boa intenção, organização e disposição de educadores em elaborar propostas de trabalho pedagógico para atender aos objetivos direcionados à alfabetização e ao letramento de estudantes estrangeiros e/ou repatriados, eles encontram uma realidade complexa e de difícil realização. Ainda mais quando a alfabetização tem uma idade esperada⁹ para ser realizada e alguns alunos já são mais velhos e estão aquém dos parâmetros previstos.

Levando-se em consideração a situação descrita acima, este esforço de pesquisa se propõe como **objetivo geral** a observar como se desenvolve o processo de escolarização de crianças estrangeiras e repatriadas matriculadas no Ensino Fundamental. Em **termos específicos** os propósitos consistem dos seguintes:

- Analisar aspectos relacionados à integração de alunos imigrantes e repatriados no ambiente escolar público;
- Observar a aquisição de competência comunicativa por parte de alunos estrangeiros e repatriados entre seus pares em sala de aula;
- Sugerir alternativas que valorizem a presença da diversidade linguística presente na sala de aula.

Tendo em vista os objetivos acima, o trabalho está organizado em outros três capítulos além desta introdução. O primeiro tem como foco apresentar o referencial teórico e metodológico; o segundo resume a situação vivenciada pelos alunos colaboradores da pesquisa; por fim, o último capítulo apresenta, a título de considerações finais, um conjunto de reflexões a respeito das práticas pedagógicas adotadas pelos professores, dos desafios de ensino e aquisição dos alunos estrangeiros e repatriada observados em uma escola classe no Plano Piloto, das dificuldades da escola em atender às necessidades de ensino destes alunos e da participação e integração das famílias na escola. Tais reflexões são construídas a partir da realidade sintetizada no capítulo 3 e do embasamento teórico descrito no capítulo 2.

⁹ Há divergências entre os estudiosos em alfabetização e os gestores de políticas públicas educacionais quanto à “idade certa”, “idade ideal” ou “idade esperada” para os estudantes estarem alfabetizados. Os documentos oficiais, como Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018) propõe que o ciclo de alfabetização se dê até o fim do segundo ano do Ensino Fundamental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

2.1 Referencial teórico

Não há um construto teórico único para se perseguir os objetivos deste TCC, dessa forma, optou-se por definir o referencial teórico tomando elementos utilizados em diversos trabalhos científicos. A escolha dos elementos foi pautada pelo interesse deste trabalho em desenvolver análises com foco em quatro objetos: (i) a escola – sob o ponto de vista de coerência de suas atividades com o marco legal da educação de estrangeiros; (ii) o professor – com respeito às práticas pedagógicas seguidas e à atenção dada aos alunos estrangeiros/repatriado; (iii) o aluno – com interesse particular nos desafios de aprendizagem, de integração sociocultural e no desempenho escolar; e (iv) a família do aluno – com um olhar especial sob a sua participação na escola e seu apoio ao filho nas atividades educacionais.

De acordo com o anterior, os elementos selecionados para integrar o referencial teórico incluem conceitos desenvolvidos por Celce-Murcia (1995; 2007) e por Almeida Filho (2020). A primeira autora construiu um modelo de competência comunicativa, a partir das contribuições de Hymes (1967; 1972) e Canale & Swain (1980). Por outro lado, Almeida Filho desenvolveu contribuições robustas para a formação de professores de línguas e para o ensino e a aquisição de uma segunda língua (L2). Muito embora as contribuições de ambos autores tenham sido direcionadas especialmente para escolas bilíngues e institutos de línguas, consideramos que, com algumas adaptações, os seus modelos conceituais podem ser utilizados em escolas regulares da rede pública, como a mencionada neste TCC. Desse modo, eles servem como elementos essenciais para o desenvolvimento das análises apresentadas mais adiante. A seleção dos componentes para conformar o referencial teórico se fundamenta na relevância dos modelos de Celce-Murcia e Almeida Filho conforme comprovado pela literatura¹⁰.

2.1.1 Formação de professores de línguas, ensino e aquisição de L2

O interesse pela aquisição de uma nova língua (L2) ou de variantes da língua materna (L1) vem de longa data. A história do ensino de idiomas cobre pelo menos cinquenta séculos. Devido à intensificação da globalização consideramos que negócios, turismo, processos

¹⁰ Outros trabalhos científicos têm sido desenvolvidos com base nesses autores, por exemplo, de ALMEIDA (2011), LEITÃO (2013), NCHALA CÁ (2019).

migratórios, maior disponibilidade de meios de comunicação, entre outros, observa-se cada vez mais a necessidade de aprender uma língua variante da L1 e/ou uma língua adicional, ao longo das últimas décadas. Como resultado, a formação de professores de línguas assume relevância no Brasil pela inserção do estudo delas na escolarização e, ao mesmo tempo, esse tema tem sido objeto de um número crescente de pesquisas e publicações.

Conhecedora desta realidade, universidades como a UnB proporcionam aos seus discentes a oportunidade de cursar disciplinas como a “Linguística Aplicada na Formação do Professor de Língua”, a qual tem o objetivo de preparar alunos em três processos específicos e complementares: o processo da formação de futuros professores e outros agentes, como aprendizes de língua(s); e os processos de ensino e de aprendizagem/aquisição de língua(s). Estes três processos formantes da disciplina Ensino de Línguas são representados pela sigla com função mnemônica FAELin, que significa Formação, Aquisição e Ensino de Língua(s) (ALMEIDA FILHO, 2020).

O objetivo final da disciplina Linguística Aplicada (LA) é formar sujeitos para que eles possam atuar adequadamente numa perspectiva aplicada no ensino de uma língua-alvo, seja esta uma língua estrangeira (L2) e/ou uma variante da língua materna (L1)¹¹. Como se pode observar, o objetivo é bastante abrangente: além de se ocupar com aspectos relacionados ao processo da formação *per se* do professor (e de terceiros agentes), a disciplina LA trata, indiretamente, de questões ligadas ao ensino de línguas (instrução de forma deliberada) e à aquisição de idiomas num ambiente estimulante, interativo e de intenso uso pelos aprendizes.

O Ensino de Línguas (EL), como área ou campo de conhecimento independente, mediado por formadores, está voltado para questões da prática social, envolvendo a aprendizagem de línguas e apresenta nesse alinhamento de áreas de conhecimentos, algumas vantagens que contribuem para o ensino de variantes da língua materna, como a língua estrangeira (L2).

Os processos de ensino e de aprendizagem (aquisição) de línguas têm como objetivos promover ações e atividades planejadas, distintas e sequenciadas, as quais são interconectadas e são, de uma parte, a produção de instrução de apoios cognitivos, afetivos para a aquisição, e de outro, a concretização da aquisição ou aprendizagem desejada da L2. O processo de aquisição de uma língua estrangeira é entendido como um processo específico de Apropriação ou Aquisição de Segunda Língua (ASL), a qual deve ser apreendida pelo(s) interessado(s) e desenvolvida num contexto de imersão social e cultural, que privilegie o(s) educando(s) em

¹¹ A formação prepara profissionais para o ensino de língua(s) e para adequá-lo ao processo da aprendizagem ou aquisição das línguas.

formação a experimentá-la em todos os sentidos, ouvindo, falando, escrevendo, lendo e conhecendo aspectos culturais e linguagem coloquial do país correspondente.

O processo de ASL difere de uma pessoa para outra, porque ele envolve alguns fatores internos e externos relacionados à realidade do aprendiz falante não nativo. Fatores internos ou condições pessoais internas são elementos cognitivos, emocionais e comportamentais que podem predispor ou bloquear a aquisição ou a vontade do aprendiz em iniciar o processo de aquisição de uma nova língua/L2. São condições internas motivacionais como timidez, ansiedade, um fato anterior relacionado à aprendizagem de língua, etc. Enquanto fatores externos são elementos de origem social e contextual, que podem contribuir ou não, ao processo de aquisição do aprendiz de uma L2. Algumas condições de contextos são externas ao sujeito aprendiz, tais como a falta de material didático (dicionário bilíngue), a limitação de tempo durante as provas, o pouco contato com a L2, etc.

A aquisição da língua materna (L1) por uma pessoa nativa e crescida no seu país de origem ocorre de modo natural e espontâneo desde os primeiros anos de vida e de convívio familiar. Esse processo natural decorre do desenvolvimento de ações sociais interativas, culturais, psicológicas, políticas, linguísticas, educacionais e práticas.

Com relação a uma segunda língua (L2), a aquisição pode ocorrer como resultado do trabalho desenvolvido pelo professor formador e da sua interação com e entre os alunos. Para possibilitar melhores chances de aquisição da L2, o professor formador precisa viabilizar atividades altamente interativas e se expressar abundante e exaustivamente, somente na língua alvo, para que seus alunos se familiarizem com novos vocábulos e diferentes expressões coloquiais e verbais. Fazer-se entender na L2 é um dos requisitos basilares para que os aprendizes possam se engajar entre si, mas para isso barreiras interacionais devem ser rompidas e superadas com muita persistência e esforço de todos os envolvidos.

Expressões coloquiais e verbais são adquiridas por falantes de L2 de modo informal e interpessoal. Estas expressões contribuem para aperfeiçoar o uso e a construção de conhecimentos essenciais para as pessoas atuarem e conviverem no seu contexto social. O desconhecimento de regras e classes gramaticais formais é esperado e evidente, porque os estudantes aprenderam a se expressar de modo subjetivo, informal, inconsciente e por meio do uso frequente. A gramática desse sujeito é adquirida comunicando entre pares, como processo comunicativo baseado em experiências vividas, mas não pelo ensino formal, estruturado e padronizado por regras gramaticais. As regras de uso da língua são internalizadas de maneira informal e natural.

Uma alternativa operacional para se perseguir o objetivo de formar agentes para o ensino de idiomas é seguir as diretrizes estabelecidas pelos modelos da Operação Geral da Formação (OGF) e pelo modelo da Operação Geral de Ensino de Línguas (OGEL).

O modelo OGF, criado por Almeida Filho e publicado em 2016, apresenta ações operacionais centradas na formação dos agentes aprendizes (professores, estudantes de línguas e outros interessados). Por sua vez, o OGEL, publicado em 1993 pelo mesmo autor, no livro “Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas” (Editora Pontes), abrange as dinâmicas operacionais imbricadas de ações para ensinar e aprender (adquirir) língua(s). Os modelos têm finalidades distintas, mas se articulam e se complementam reforçando aspectos estruturais e operacionais. A operacionalização desses modelos utiliza conhecimentos relativos à área aplicada teórica e prática da linguagem para a formação de profissionais (e de terceiros agentes), para o ensino e a aprendizagem da língua almejada. Conforme enfatizado por Almeida Filho (2020, p. 21), as ações da formação não se confundem com as de ensino e aprendizagem, pois elas se complementam e são geradoras de cinco competências específicas, como indicado mais abaixo.

A seguir apresentam-se as características dos modelos OGF e OGEL e dos três processos que os compõem: o da formação do professor de línguas (e de outros agentes) e o do ensino e aprendizagem de língua (L2 e/ou ensino de uma língua variante da L1). Os modelos apresentam as seguintes especificidades:

- O modelo OGF desenvolve abordagens centradas no elemento formação do futuro professor, com um percurso de ensino, via estudos aprofundados e de ações práticas (Figura 1). Esse modelo deve ser trabalhado primeiro ou simultaneamente ao modelo OGEL. As abordagens do modelo OGF são a Reflexiva e a de Treinamento por métodos. O Plano das Ideias compreende aspectos atitudinais, filtros afetivos, saberes e conhecimentos informais e formais necessários aos sujeitos em formação (discentes). O OGF inclui o processo da formação de cinco competências, que são condições necessárias para as ações e atitudes do professor em formação e demais profissionais aprendizes interessados. Elas são as seguintes: competência comunicativa (CC), competência implícita (CI), competência teórica¹² (CT), competência aplicada¹³ (CA) e competência profissional¹⁴ (CP).

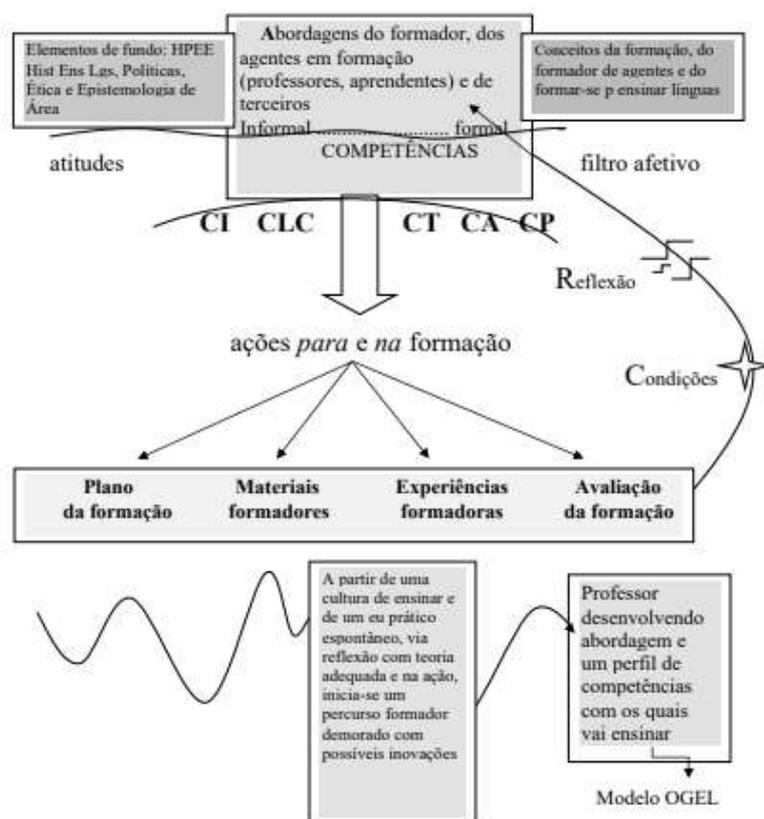
¹² Competência de saber e enunciar teoria relevante sobre os processos implicados (ALMEIDA FILHO, p. 28, 2020).

- O segundo plano ou nível do modelo OGF é o da materialidade das ações para ensinar e formar o aluno-professor de língua(s). Esse plano metodológico tem como foco o trabalho prático e ordenado, o qual é realizado em quatro etapas distintas pelos professores. São elas: (i) Plano de curso (com abordagem comunicativa ou gramatical); (ii) Materiais para atividades formadoras; (iii) Experiências instrucionais, objetivas e formadoras numa abordagem comunicativa ou gramatical; (iv) Atividade avaliativa do conteúdo transmitido numa abordagem reflexiva ou de treinamento por métodos.
- O objetivo final do modelo OGF é desenvolver “ações para e na formação de futuros professores e outros agentes” inseridos numa cultura de ensinar que parta de conhecimentos adquiridos e interiorizados (o “agir” teórico e aplicado) evoluindo para uma competência profissional (CP) reflexiva, consolidada e desenvolvida por meio de ações práticas, as quais propiciem um percurso formador que favoreça o professor a desenvolver atitudes, atividades inovadoras e novos perfis de competências, principalmente a CP em seu agir.

¹³ Resulta da transformação das competências teórica e implícita numa nova competência, a aplicada (ALMEIDA FILHO, p. 28, 2020).

¹⁴ “Reveladora de uma atitude profissional que promove e valoriza a profissão e sua melhoria por meio da reflexão sistemática” e em conformidade com o contexto (ALMEIDA FILHO, p. 28, 2020).

Figura 1 - Modelo da Operação Geral da Formação (OGF)

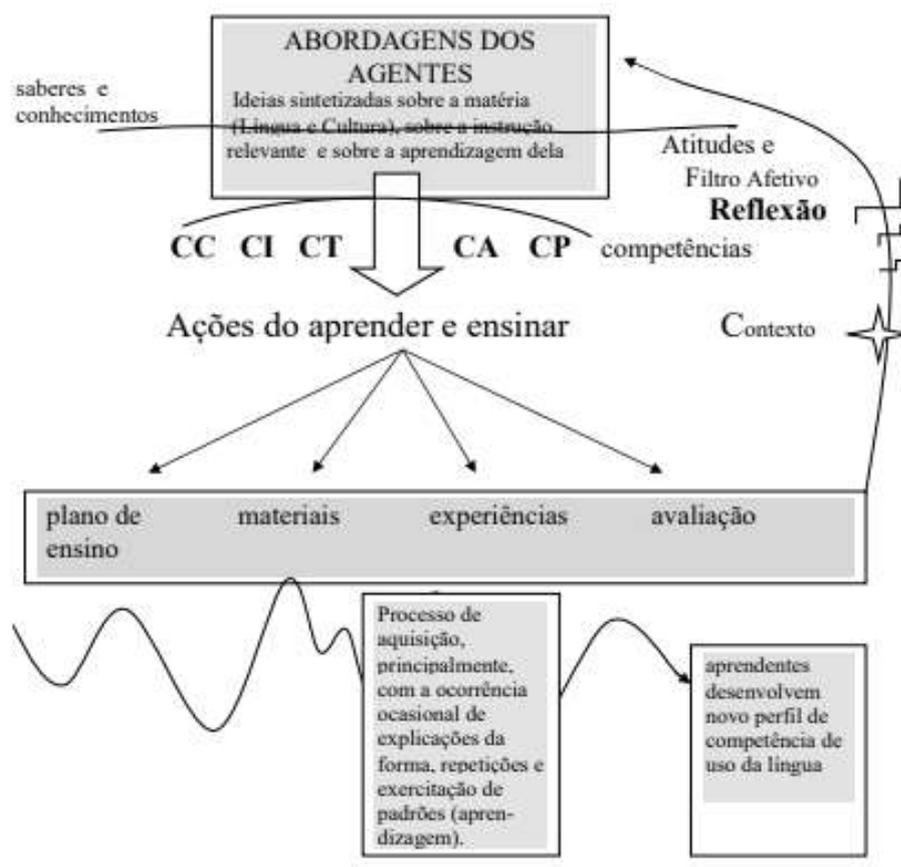


Fonte: Almeida Filho, 2020.

- O modelo OGEL tem como foco a dupla função: promover o ensino e a aquisição dos conteúdos da língua-alvo (Figura 2). Para este fim, é necessário desenvolver um ambiente propício que contemple perspectivas da linguística aplicada contextualizando aspectos sociais e culturais. As abordagens utilizadas para alcançar os objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem/aquisição deste modelo são a comunicativa e a gramatical.
- O modelo OGEL contempla competências necessárias e objetivas para o desenvolvimento integral dos professores em formação com o foco no ensino e na aprendizagem de uma língua almejada. São elas: competência comunicativa (CC), competência implícita (CI), competência teórica (CT), competência aplicada (CA) e competência profissional (CP).
- O objetivo final do modelo OGEL é possibilitar que os aprendizes desenvolvam domínio e autonomia reflexiva nas competências, saberes e atitudes, os quais sintetizam o processo de aquisição de conhecimentos formais e de cultura

direcionados ao uso competente da língua-alvo, sendo usada fluente e adequadamente de modo desejado.

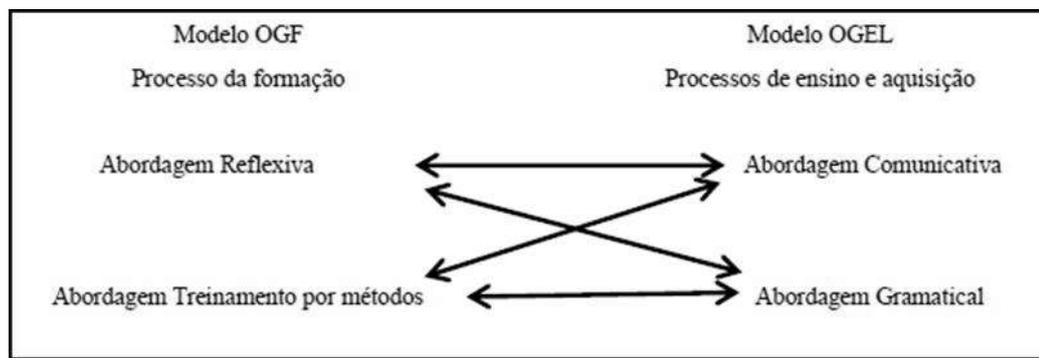
Figura 2 - Modelo da Operação Geral do Ensino (OGEL)



Fonte: Almeida Filho, 2020.

Como ilustra a Figura 3, a seguir, observamos que existem abordagens específicas para cada modelo. As abordagens para o processo da formação consistem em reflexiva e treinamento por métodos; enquanto que, as abordagens para o processo de ensino e de aprendizagem/aquisição de língua(s) são comunicativa e gramatical. Estas quatro abordagens combinadas entre si formam quatro diferentes pares conceituais e metodológicos, exemplo: reflexiva e comunicativa; treinamento por método e gramatical; reflexiva e gramatical; treinamento por método e comunicativa.

Figura 3 - Combinações de abordagens dos processos para a formação e para o ensino e aprendizagem (aquisição)



Fonte: A autora.

Considera-se que a combinação da abordagem reflexiva do processo para formação com a abordagem comunicativa do processo de ensino e aprendizagem/aquisição da língua-alvo pode contribuir para que os sujeitos aprendizes sejam envolvidos em atividades interacionais variadas e sejam favorecidos pelo sentido implícito e fluente da língua-alvo. O objetivo da abordagem reflexiva na formação do professor é favorecê-lo a desenvolver, de forma contínua, um olhar sensível, autocrítico sobre atitudes e ações realizadas em sala de aula, de modo a levá-lo a analisá-las e a ajustá-las sempre que for necessário. Desse modo, a eficácia da abordagem reflexiva formadora requer que o professor tenha vontade de mudar seus hábitos e práticas de ensino sempre que perceber a necessidade de adequar ou melhorar sua atuação, apesar de saber que sua formação deve ser um processo contínuo e que cabe a ele seguir sempre a se desafiar.

A abordagem reflexiva parte do reconhecimento de que os professores trazem consigo uma bagagem de experiências implícitas, de vivências passadas na escola e experimentam, desde então, os sinais da evolução e transformação na sua própria formação, antes positivista e eclética para depois ser cultivada e próxima à realidade do país da língua-alvo. Esses profissionais em formação estão abertos aos desafios de se aperfeiçoarem, reconhecem o que sabem, registram o que fazem e como lecionam. Eles refletem exaustivamente como atuam dentro e fora da sala de aula e são capazes de inovar métodos e atividades, adequando-se às necessidades do aluno e agindo com entusiasmo e discernimento.

A abordagem comunicativa está associada ao ensino e a aquisição significativa, contextualizada na língua-alvo. Ela enfatiza atividades interativas abertas, com foco no sentido implícito das palavras e fluência linguístico-comunicativa. O uso constante da língua-alvo por todos na sala de aula possibilita a autocorreção dos falantes. Ademais, promove um

ambiente rico e estimulante para aquisições e interações menos artificiais e compartilhadas realizadas tanto pelo professor como pelos alunos.

No caso dessa abordagem, o professor estimula a aquisição da língua de modo afetivo, num ambiente acolhedor para capacitar o aluno a se comunicar e interagir com colegas e outras pessoas, espontaneamente. Em termos práticos, isso envolve promover ações que privilegiem uma comunicação implícita, criativa para o desenvolvimento da fluência na língua-alvo. Com foco na adequação de sentido, o aprendiz faz uso aprimorado da língua e realça novos jeitos de dizer algo, por exemplo, modulando o tom da voz.

O aprendiz comunicativo é capaz de se relacionar com eficiência na nova língua, sabe escrever e se expressar com precisão linguística, mas não se recorda qual é a classe gramatical de todas as palavras, nem porque as usa. Ele sabe se expressar socialmente, subjetivamente e criativamente na língua-alvo, porém não é experiente ao usar formas cultas, cerimoniosas, convencionais ou padronizadas. A abordagem comunicativa inclui, como uma de suas características, ações orientadas para o desenvolvimento de temas, projetos e tarefas que desafiam os aprendizes a buscar mais informações e conhecimentos na língua-alvo.

O professor formador deve estar seguro sobre seu conhecimento na língua-alvo, a fim de estar confiante para decidir como transmitir com clareza o conteúdo desejado de modo interessante e desafiador para seus alunos. Atividades variadas e interativas (jogos, leitura de textos; além de atividades para colorir, montar, recortar, etc.) devem ser realizadas sempre e somente na língua-alvo, para que os alunos possam ouvi-la, contextualizá-la e utilizá-la em abundância enquanto trabalham em duplas ou em grupos. O desafio está em saber comunicar-se com o outro de modo claro e eficiente, mesmo num sentido implícito, mas de modo competente. A comunicação entre colegas possibilita criar situações que favorecem relações entre eles que exigem maior precisão ao falar, explicar e pedir algo ao(s) parceiro(s). Dessa forma, ao compartilhar ou comunicar interagindo, os aprendizes refletem sobre o quê e como dizem o que pensam, estimulando-os a desenvolver maior fluência experimentam e adquirem novos vocábulos, ajustam e utilizam conhecimentos prévios de estruturas gramaticais.

O aluno pode se equivocar ao se expressar, mas naturalmente busca meios de se corrigir e de se expressar com clareza corrigindo seus equívocos. Há esforço para o uso adequado da forma gramatical, contudo em um segundo momento, ao refazer uma releitura da atividade ele poderá reconhecer ou perceber uma falta (gramatical ou semântica) e se corrigir, descartando-a de imediato e substituindo-a (processando) pelo item (insumo) desejado.

Idealmente, o professor planeja ações e/ou condições comunicativas construtivas que influenciam atitudes e estados afetivos favoráveis para os alunos. Ele contribui com ações formadoras de princípios ordenados de ensino para desenvolver novas aquisições e competências de uso na língua almejada. Tanto na abordagem reflexiva da formação, como na abordagem comunicativa de ensino e aquisição da língua, os princípios ordenados ou dimensões práticas estão imbricados e se materializam na sala de aula por meio das quatro práxis: plano de curso; produção do material didático; experiências do aprender/adquirir e ensinar sobre a língua-alvo; e avaliação de rendimento e proficiência na língua-alvo.

Essas materialidades abarcam de modo articulado, sequenciado e reflexivo o trabalho prático do professor formador para se (trans)formar, juntamente com os aprendizes em formação. A união do agir, observar e refletir sobre a aquisição dos alunos pode resultar em ajustes ou em novas formas de atuar do professor junto a seus alunos. O desenvolvimento das competências (CC, CI, CT, CA) pode ser construído e entendido como o resultado de um conjunto de ações formadoras (de ensino e aquisições) desenvolvidas em sala de aula sob a supervisão do professor (que é quem tem a competência profissional - CP), que os alunos em formação poderão alcançar no futuro. Em síntese, o resultado final consiste de um agir, atuar e interagir vivencial mais rico entre todos os participantes dentro da sala de aula e fora dela.

2.1.2 Competência comunicativa

Durante a realização dos dois estágios obrigatórios, presenciamos o desenvolvimento de atividades em salas de aula de anos diferentes (3º e 4º), sabendo que estava tendo a melhor oportunidade para observar a realidade de uma sala de aula com a presença de estudantes estrangeiros que não conheciam o português. Estávamos interessados em observar o que realizavam e compreendiam. Seria a educação de qualidade possível e dependeria principalmente da competência da educadora em cumprir algumas metas para alcançar seus objetivos? Considerávamos um desafio conceituar “educação de qualidade” e como alcançá-la.

Nesse sentido percebíamos a necessidade de fundamentar nossa compreensão dos termos competência profissional do educador e educação de qualidade. Conforme Rios (2010, p. 67-69), competência e qualidade são termos utilizados para “designar múltiplos conceitos: capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade [...]; na qualidade de um projeto educacional [...]; num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação [...]; na prática que se desenvolve socialmente [...]; a referência à competência

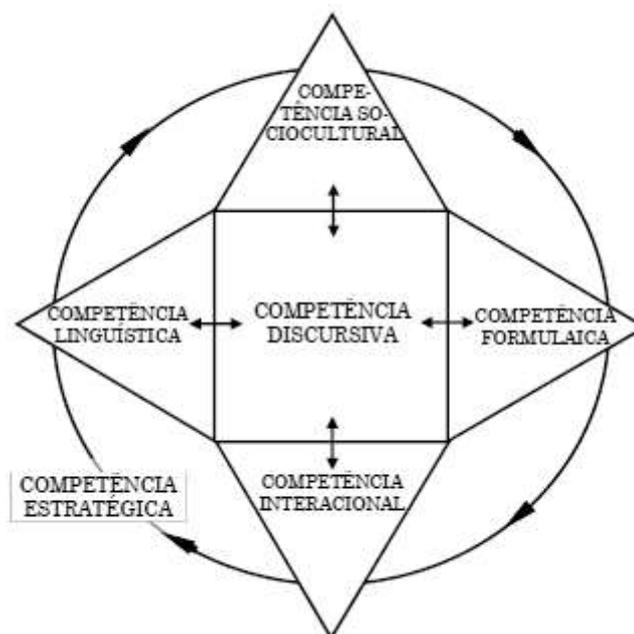
aparece mais recentemente – menciona-se com frequência a necessidade de *competência* no trabalho do educador (2010, p. 67-69)”. Não obstante essa contribuição, seguíamos sem um parâmetro claro. Como considerar a competência comunicativa de um profissional educador? Existe um marco teórico sobre competência comunicativa?

Segundo a literatura, o conceito de competência comunicativa surgiu com o linguista norte-americano Dell Hymes, quando citou essa expressão durante a palestra “Conferência de Planejamento de Pesquisa em Desenvolvimento de Linguagem entre Crianças Deficientes, em 1966” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 107). Ao longo do tempo, o conceito tem sofrido influências de muitos estudiosos e cientistas da área da educação por mais de cinco décadas. De acordo com Celce-Murcia (1995; 2007), Hymes, sendo um reconhecido linguista e antropólogo, desenvolveu suas teorias seguindo alguns pontos e contra argumentando outros realizados pelo seu conceituadíssimo Noam Chomsky (CHOMSKY, 1957, 1965). O foco da teoria de Chomsky era em competência linguística, voltado para o conhecimento gramatical. Ele não considerava a interferência de fatores sociais no campo da linguística, pois defendia que a aquisição da língua era uma habilidade natural das pessoas em geral. Hymes, em 1972, rebateu esse conceito por acreditar que estruturas linguísticas e a aquisição natural de uma língua eram resultantes dos contextos social e cultural vividos pelos sujeitos.

Posteriormente às obras de Hymes, Canale & Swain (1980) aprimoraram o conceito de competência comunicativa agregando competência estratégica aos componentes de competência linguística e competência sociolinguística estabelecidos anteriormente por Hymes¹⁵. Três anos mais tarde, Canale (1983) acrescentou mais um elemento ao conceito de competência comunicativa, ou seja, competência discursiva. Em 1995, Celce-Murcia *et al* introduziram mudanças adicionais a esse conceito renomeando competência gramatical por competência linguística e substituindo competência sociolinguística por competência sociocultural. Por fim, em 2007, Celce-Murcia atualizou o seu modelo conformando-o em seis componentes: competência sociocultural, competência formulaica, competência interacional, competência discursiva, competência linguística e competência estratégica (Figura 4). Para perseguir os propósitos deste TCC, utilizar-se-ão as competências sociocultural e a interativa com maior ênfase e as demais competências também serão mencionadas por considerarmos significativa a relação intrínseca existente no modelo observado.

¹⁵ Conforme assinalado por Celce-Murcia (2007), ao invés de referir à “competência linguística”, Canale e Swain (1980) utilizaram a expressão “competência gramatical”.

Figura 4 – Modelo de Competência Comunicativa proposto por Celce-Murcia



Fonte: Celce-Murcia (2007, p. 45).

Doravante, apresentam-se as definições das competências citadas acima segundo Celce-Murcia (2007, p. 46 *apud* ALMEIDA, 2011, p. 153-158) e traduções pessoais da autora.

- Competência sociocultural: abarca variáveis socioculturais envolvendo três áreas: fatores contextuais sociais; adequação estilística e fatores culturais.

- Competência discursiva: está relacionada “à seleção, sequência e ordenamento de palavras, estruturas e enunciados (ALMEIDA, 2011, p. 153)” com a finalidade de transmitir uma mensagem escrita ou oral. Ela está subdividida em quatro subáreas: coesão (convenções sobre o uso de referência, anáfora/catáfora, substituição/elipse, conjunção e cadeias lexicais); dêixis (base situacional alcançada através do uso de pronomes pessoais, termos espaciais: aqui/ali; isto/aquilo), termos temporais (agora/então; antes/depois) e referência textual (por exemplo, a seguinte tabela, a figura acima); coerência (expressando propósito/intenção por meio de conteúdo apropriado, gerenciando informações novas e antigas, mantendo continuidade e outros esquemas organizacionais por meio de formas convencionais reconhecidas); estruturas textuais (esquemas formais que permitem ao comunicador identificar um segmento de discurso oral como uma conversa, narrativa, entrevista, sermão, relatório, palestra, etc.).

- Competência linguística: é a mais presente e aceita em praticamente todos os modelos de competência comunicativa. Inclui quatro tipos de conhecimentos: fonológico

(segmental e suprasegmental); morfológico (inflexões gramaticais, etc.); sintático (formação de diferentes tipos de sentenças, ordem corretas das palavras nas estruturas orais e escritas, etc.) e lexical (conhecimento do conteúdo semântico e funcional das palavras).

- Competência formulaica: é um desdobramento da competência linguística proposta por Celce-Murcia no modelo de 1995. Refere-se a expressões orais pré-fabricadas de linguagem coloquial, que os falantes usam intensamente nas interações informais. Esta competência deve ter maior ênfase durante a aprendizagem da segunda língua (L2).

- Competência interacional: é importante para alunos de línguas estrangeiras conhecerem como se relacionar, comportar, conversar em diferentes situações sociais (formais e informais) usando vocabulário adequado, gestos, expressões faciais, etc.

- Competência estratégica: envolve comportamentos e atitudes eficientes e uso adequado da língua-alvo (estratégias de comunicação, fixação e/ou memorização da aprendizagem) ou processos de pensamento específicos, usados pelos alunos para melhorar seu desempenho comunicacional e/ou de aprendizado da L2. Por exemplo: estratégias cognitivas, meta-cognitivas e de memorização para evitar uma “falha pragmática” (lembrar-se da pronúncia correta das palavras, de um gesto equivocado, detalhe social/cultural que deve ser evitado, etc.).

2.2 Metodologia de pesquisa

O tipo de pesquisa utilizado para o desenvolvimento do presente TCC enquadra-se na categoria de estudo de caso. Concretamente, aproveitou-se a oportunidade oferecida pelo estágio obrigatório do curso de pedagogia da UnB para acompanhar, durante várias semanas, as atividades de ensino e aprendizagem que puderam experimentar dois alunos estrangeiros e um repatriado em uma escola pública no DF. Dessa forma, além de se caracterizar como estudo de caso, a área de abrangência do TCC em questão limita-se ao Distrito Federal.

Ademais das atividades de observação e acompanhamento dos alunos colaboradores, foram realizadas pesquisas bibliográficas para encontrar, na literatura, fundamentos teóricos e conceituais que embasassem as análises, assim como as conclusões dos resultados obtidos.

3 ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS ESTRANGEIROS E REPATRIADA NO ENSINO FUNDAMENTAL – O CASO DE UMA ESCOLA CLASSE NO PLANO PILOTO

As análises aqui desenvolvidas estão centradas em dois elementos principais: (i) as experiências educacionais¹⁶ vividas pelos alunos estrangeiros e pela repatriada durante o período de observação; e (ii) o apoio recebido de suas famílias e a sua participação/integração na escola.

3.1 Experiências educacionais dos estudantes colaboradores da pesquisa

A interação, a alfabetização e a aprendizagem são elementos fundamentais para uma construção positiva da estrutura emocional e intelectual de uma pessoa. Mais ainda, quando se trata de crianças no Ensino Fundamental. Medos e inseguranças são sentimentos fortes para elas, quando estão em ambientes desconhecidos. Este é o momento em que elas mais necessitam sentir que são acolhidas com afeto e com suporte eficiente de pessoas dispostas a ajudá-las na superação de suas dificuldades. Há crianças que superam essa fase de estranhamento com maior tranquilidade. Essa situação é um grande desafio para a escola também, pois os professores e demais profissionais terão que lidar com desajustes complexos e profundos, tais como timidez agravada pelo desconhecimento da língua, baixa autoestima, alienação em sala de aula, frustrações e complexos de inferioridade, entre outros. Mudanças socioculturais e econômicas podem envolver tanto as crianças, afetando o desempenho escolar delas, como suas famílias. Esta é uma situação delicada, de muitas incertezas e preocupações para todos os envolvidos.

A seguir, apresenta-se um relato resumido do acompanhamento realizado pela autora de dois alunos estrangeiros e de uma aluna repatriada durante dois períodos específicos de estágio em uma escola pública no DF, de 15 de abril de 2019 a 17 de maio de 2019 e de 02 de setembro de 2019 a 25 de outubro de 2019. O relato sintetiza as atividades realizadas pelas professoras regentes, as práticas pedagógicas utilizadas e o comportamento e desempenho dos três estudantes colaboradores desta pesquisa. Os detalhes das vivências diárias dos alunos observados durante os estágios são apresentados nos Apêndices A e B.

¹⁶ Tais experiências incluem, entre outras, as atividades realizadas, as práticas pedagógicas seguidas pelos professores e o desempenho e dificuldades apresentadas pelos alunos estrangeiros e pela aluna repatriada.

3.1.1 Observações do primeiro estágio

De acordo com o planejamento, ficou estabelecido que o estágio iniciaria a partir do dia 15 de abril e finalizaria no dia 17 de maio de 2019. Ficou estabelecido que seria realizado nas segundas, terças e sextas-feiras, no turno matutino, durante cinco semanas consecutivas, com a duração de três horas cada dia e finalizaria após completar 90 horas. Foi escolhida uma turma do Ensino Fundamental, anos iniciais, Terceiro Ano, com o objetivo de observar a adaptação (inserção) e o desenvolvimento acadêmico de um aluno estrangeiro recém-chegado da Espanha.

A turma era formada por 17 alunos: 11 meninas e 06 meninos, sendo um destes com Deficiências Múltiplas (DM) e o aluno espanhol, colaborador desta pesquisa. Acreditava-se que o aluno estrangeiro possuía compreensão razoável da língua portuguesa, porque sua mãe é brasileira. Não obstante, o início do ano letivo foi muito difícil para ele, pois quase não falava o português e compreendia muito pouco o que as pessoas lhe diziam.

As crianças desta turma tinham de nove a dez anos de idade e eram muito colaborativas e participativas durante as correções das atividades propostas. A professora exigia silêncio durante a execução dos exercícios. Entretanto, o aluno espanhol cochichava, de vez em quando, com o colega ao lado, para tirar algumas dúvidas com ele. A convivência do aluno colaborador com seus colegas durante o recreio e os períodos de entrada e saída da escola era descontraída, interativa e espontânea.

Constatou-se que a professora da turma era muito querida pelos alunos, apesar de sempre demonstrar ser exigente com a disciplina, com o comportamento, com o cumprimento dos combinados relacionados às obrigações deles, com o capricho na execução das atividades e com a pontualidade na entrega destas.

Desde o primeiro encontro, percebeu-se que o aluno espanhol ficava um pouco inseguro ao responder oralmente as perguntas que a professora fazia durante a correção dos exercícios. Ele evitava pedir explicações, enquanto fazia os exercícios. No entanto, a professora sempre estava atenta, se ele precisava de ajuda ou se tinha dúvidas. Em geral, ele negava, porém ele consultava o colega do lado ou apagava corrigindo rapidamente o que havia feito. Esse comportamento demonstrava o esforço que fazia para melhorar o seu desempenho e acompanhar a turma.

A professora suspeitava que ele tivesse déficit de atenção e pouco suporte da família durante a elaboração das tarefas de casa. Ela reclamava com frequência sobre o baixo

rendimento dele e a falta de assinatura dos responsáveis nos cadernos e em comunicações da escola. Havia variadas situações de queixas que sinalizavam a dimensão das dificuldades que ele enfrentava, talvez a sós, para desenvolver seus conhecimentos e habilidades em uma língua, a qual ainda lhe parecia estranha e desconhecida. Ele carecia de maior atenção e suporte complementar. Era evidente que ainda não dominava o português. A professora desconhecia as dificuldades vividas pela família do aluno novato. Ela se preocupava com ele e lhe chamava a atenção sobre a necessidade de melhorar a caligrafia, o asseio e o cuidado com os livros e cadernos. Dias depois, ela reclamou novamente, porque ele precisava melhorar ainda mais, pois o material escolar continuava amassado e sujo. Contudo, no transcorrer de várias semanas, a professora observou e manifestou a sua satisfação com algumas mudanças positivas de atitudes deste aluno e de alguns de seus colegas, como por exemplo: o cuidado com o material e um maior interesse em participar na solução de exercícios na lousa.

No final das cinco semanas do estágio, a professora avaliou de modo favorável o desempenho do aluno espanhol, reconhecendo o seu progresso, particularmente, em matemática; porém, em relação às suas habilidades de escrita e de construção de ideias na realização de escrita criativa, assinalou que ele necessitava maior reforço e acompanhamento extraclasse. Um dos desafios do aluno espanhol estava relacionado à interferência linguística entre as línguas: espanhol e português. Este aluno apresentava dificuldades em escrever palavras com fonemas, grafemas e dígrafos existentes na língua portuguesa que não têm correspondência em espanhol (Apêndice A - 16/04/2019 e 17/04/2019). Isto ocorria com frequência durante os ditados diários.

Observou-se também um grande empenho da professora em oferecer aos seus alunos, em geral, oportunidades de crescimento intelectual e lógico, através de leituras enriquecedoras, textos históricos e científicos com vocabulário mais elaborado, para que eles aperfeiçoassem suas expressões orais e escritas e que pudessem desenvolver textos mais ricos em detalhes (Apêndice A – 24/04/2019). Contudo, o aluno espanhol e cinco outros com limitações de atenção e de aprendizagem (TDA¹⁷, TDAH¹⁸, DDA¹⁹, DPAC²⁰ e DM²¹) necessitavam maior atenção e apoio de outros profissionais, que pudessem ajudá-los a superar suas limitações. No caso do aluno espanhol, a professora preparou um relatório para ser

¹⁷ Tratamento de Déficit de Atenção.

¹⁸ Tratamento de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

¹⁹ Distúrbio de Déficit de Atenção.

²⁰ Distúrbio de Processamento Auditivo Central ou Dislexia.

²¹ Distúrbios Múltiplos: intelectual e físico.

encaminhado à coordenação pedagógica, no qual assinalava a necessidade de ele ter um acompanhamento complementar.

O estágio foi uma experiência de grande valor pedagógico, uma vez que permitiu a esta autora relacionar com profissionais capacitados de diferentes funções: vice-diretora, secretária, duas orientadoras, duas coordenadoras, professoras de outras turmas, merendeiras, zeladoras (uma delas é surda) e vigia/porteiro. Todas estas pessoas ocupavam variadas posições dentro da escola, mas estavam interligadas em suas funções e visavam o mesmo fim, promover o ensino e a aprendizagem de qualidade. Foi observado a existência de atendimento individualizado de crianças com autismo, Síndrome de Down, TDA, etc. no contraturno, por um supervisor educacional em uma sala separada. Entretanto, esse atendimento não se estendia à criança estrangeira. Acredita-se que se o aluno colaborador da pesquisa tivesse recebido essa atenção, reforço e acompanhamento pedagógico ele teria melhor condição para acompanhar sua turma. O desenvolvimento dele poderia ser muito melhor, sem exigir tanta atenção da professora em sala de aula ou da mãe em casa.

Outro fator relevante observado foi a realização de Projetos Interventivos (atividades de reforço para toda a turma do Terceiro Ano) que contribuiriam para que a professora pudesse avaliar o nível de desenvolvimento acadêmico de seus alunos. Através dessas atividades, que duraram várias semanas, foi possível identificar e focalizar conteúdos que reforçaram os pontos fracos identificados, principalmente do aluno espanhol e dos cinco que tinham maiores comprometimentos intelectuais.

A elaboração de planejamentos antecipados semestrais, mensais, semanais e diários de atividades didáticas e práticas educacionais complementares foi essencial para o bom desempenho da professora e um instrumento útil, conforme demonstrado quando houve necessidade de substituí-la. As práticas educacionais utilizadas pela professora do Terceiro Ano demonstraram ser consistentes, adequadas e transversais. Segundo a professora, o aluno novato espanhol teve oportunidade de desenvolver conhecimentos básicos, desde escrever corretamente com letras cursivas “dentro da linha” no caderno pautado, até elaborar operações matemáticas no Quadro de Valor de Lugar (QVL). As atividades práticas utilizadas pela professora eram interessantes e desafiadoras. Foram utilizados exercícios dos livros-texto de Português, Matemática, História e Geografia, assim como, material adicional preparado pela professora, os quais eram colados nos cadernos de cada uma dessas matérias.

3.1.2 Observações do segundo estágio

A autora deste TCC tinha como meta durante o estágio, observar e auxiliar a inserção e adaptação de crianças estrangeiras na escola. Ficou estabelecida a turma e a professora regente do 4º ano, a qual foi indicada pela direção da escola, por haver nesta turma uma aluna de 10 anos, recém-chegada da Venezuela, e outra de 10 anos, filha de pais brasileiros que moravam na Guiana Inglesa, onde ela foi alfabetizada em inglês.

A presença participativa da autora incluiu observar o desempenho das duas alunas e realizar planejamento de atividades para serem apresentadas à turma, com a presença e observação da professora regente. As atividades compreendiam sequências didáticas que incluíam exercícios escritos, leituras em voz alta e análise linguística.

Foi constatado que a turma era bastante numerosa. Havia 24 estudantes presentes, sendo que seis eram alunos/alunas com laudo, devido à suas especificidades e outro aluno estava ausente por motivo de tratamento de saúde. Eram crianças com idades que variavam entre 9 a 10 anos, sendo a maioria meninas. Eles trabalhavam relativamente devagar (prazo de 40 minutos), enquanto a professora estava envolvida em outra atividade. A professora lhes acompanhava, orientava e estimulava. Fazia muita cobrança para que escrevessem as palavras corretamente, usassem letras maiúsculas no início e a pontuação no final das frases; deviam escrever frases com sentido completo e que acentuassem as palavras corretamente.

Foi interessante observar a participação e o desenvolvimento da aluna venezuelana e o da repatriada, porque ambas tinham a mesma idade, contudo a realidade socioeconômica e cultural da aluna anglofalante/repatriada a favoreceu em muitos aspectos, enquanto que a da venezuelana contribuiu para mantê-la mais afastada e para ter mais dificuldades de participar ativamente das aulas. As dificuldades da aluna venezuelana eram maiores em virtude do não conhecimento da língua portuguesa, de não ter suporte acadêmico em casa e seus pais serem venezuelanos imigrados recentemente para o Brasil. Um exemplo nesse sentido ocorreu durante a exposição do tema “Brasília – uma cidade planejada”. Após a leitura do texto pela professora e explicações sobre como se orientar ao locomover no Plano Piloto, foram realizados exercícios com base no texto apresentado. A aluna venezuelana não respondeu, porque não conseguia inferir e extrair do texto as respostas adequadas. Por outro lado, a aluna anglofalante respondeu, embora com certa dificuldade e necessitou de orientações da professora regente.

Cabe ressaltar que as duas alunas tiveram oportunidades de aprender aspectos interessantes sobre Brasília, os quais elas ainda não conheciam. Várias atividades

desenvolvidas foram relevantes para as alunas, porque trataram de temas relacionados a fatos históricos do Brasil, a datas nacionais comemorativas, a textos com linguajar regionalista e outros referentes a aspectos relacionados à topografia e aos diversos ecossistemas brasileiros (Apêndice B, 04/09/2019; 06/09/2019). Esses conhecimentos contribuíram para que elas conhecessem melhor este país. Contudo, considera-se interessante se tivessem sido abordados alguns aspectos dos países delas, para que os colegas pudessem conhecer os países de onde elas vieram.

Observou-se que a professora teve dificuldade em transmitir, para as alunas estrangeiras, a grafia de palavras com diferentes fonemas (terminações em -ão e -am; s e z; rr, g, etc.) devido à inexistência de correspondência deles na língua materna. Isso sugere que a inserção de uma criança não alfabetizada na L2 exige uma orientação para ela escrever corretamente. Evidências desta situação ocorreram durante ditados e ao serem exigidas que respondessem exercícios escritos.

Destaca-se que as dificuldades de desempenho das alunas estrangeiras sugerem a necessidade de maior atenção extraclasse. Observou-se, durante o período do estágio, que um acompanhamento individualizado para as alunas estrangeiras poderia ter contribuído para minimizar os desajustes²² e as dificuldades enfrentadas por ambas, além de facilitar o trabalho da professora regente. Foi constatado, no final do estágio, que a atuação dos pais e o meio familiar contribuíram para que a aluna repatriada superasse suas limitações de aprendizagem com maior eficiência e se sentisse mais tranquila e satisfeita.

Vale mencionar a sensibilidade e a experiência da professora “em criar um clima propício”, quando queria introduzir temas mais complexos, como frações. Ao preparar quatro pacotinhos de gelatinas, de dois sabores diferentes, as crianças puderam aprender a equivalência entre a fração e a medida em litro ($1/4$ de litro = 1 quarto de litro = 250 ml; $1/2$ litro = meio litro = 500 ml; 1 litro = 1.000 ml). A ortografia dessas expressões foi exaustivamente tratada. Cálculos matemáticos foram desenvolvidos, envolvendo a contagem do número de copos com gelatina de framboesa e de maracujá. Foram contados 24 copos de framboesa com 50 ml cada e 21 de maracujá com a mesma quantidade. A professora desenvolveu as operações de multiplicação e foi concluído que 24 copos de framboesa equivaleram a 1 litro e 200 ml no total; enquanto que 21 copos de maracujá totalizaram 1 litro e 50 ml. No final havia o total de 2 litros e 250 ml de gelatina, somando os dois sabores. Esta atividade cativou a todos, devido à facilidade de compreensão e pelo prazer de comer a

²² Alguns exemplos dos desajustes observados são sonolência durante a aula, preguiça ou tristeza por não conseguir realizar os exercícios, não pedir ajuda à professora, não participar durante as correções, etc.

gelatina durante o lanche. Outras atividades tão interessantes e eficazes como está estão apresentadas no Apêndice B (07/10/19; 22/10/19; 23/10/19).

Considerou-se muito positiva a atitude acolhedora da professora regente em consideração com a estagiária. Entre outras situações, ela favoreceu que a estagiária atuasse, auxiliando as alunas estrangeiras e alunos com dificuldades cognitivas em diversas ocasiões. Ademais, foi estimulante acompanhar o desenvolvimento de atividades lúdicas e criativas, tais como: a preparação de gelatina para exemplificar operações com frações; a montagem de um borboletário, o qual serviu para enfatizar o valor nutritivo da couve e as etapas de desenvolvimento das larvas que estavam na horta desta turma; e para estimular a escrita criativa, utilizou-se biscoitos com sílabas para os alunos formarem palavras, frases e poemas. Para a aluna venezuelana, a professora pediu que ela escrevesse quatro palavras com a sílaba escrita no biscoito, enquanto que para a aluna anglofalante, ela pediu que escrevesse três sentenças. Vale ressaltar o cuidado da professora em designar atividades diferentes de acordo com o desenvolvimento/capacidade dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O fim da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz”
(KANT *apud* BRANDÃO, 2001, p. 63).

Educação é ação impulsora, organizada e direcionada para o aprendiz. Tem o propósito de formar e buscar construir o melhor dentro de cada indivíduo com a finalidade de realizar o melhor para si e para todos. Esta é uma visão sociológica de conceber o propósito da educação conforme sugere Durkheim (DURKHEIM *apud* Brandão, 2001, p. 71).

Como se pode observar, a relação do processo educacional que professores desenvolvem em atividades pedagógicas diárias tem a finalidade de contribuir para que todos os seus alunos tenham condição de avançar na aprendizagem de novos saberes. Os professores estão cientes de suas responsabilidades, por essa razão se dedicam de corpo e alma para atender às necessidades de seus alunos. Essa experiência foi constatada durante o processo de acompanhamento da aluna venezuelana, do espanhol e da brasileira repatriada.

Observou-se a realização de esforços hercúleos por parte das professoras nas turmas onde estavam estes alunos. Entretanto, não obstante a realização de tais esforços e de práticas educacionais adequadas, infelizmente os resultados desejáveis de ensino e aprendizagem não foram plenamente alcançados, o que afetou uma melhor integração sociocultural e a recompensa emocional de que os alunos tanto necessitavam. Contudo, deve-se reconhecer e enfatizar que, em diversos momentos, as professoras superaram as barreiras linguísticas dos alunos colaboradores da pesquisa, com práticas pedagógicas motivadoras e envolventes, as quais facilitaram a compreensão e a absorção dos conteúdos abordados. Esse fato contribuiu para uma melhor integração sociocultural entre todos os alunos.

Conforme assinala Almeida Filho (2020), é essencial que o ensino de L2 transcorra em um ambiente onde a língua-alvo (Português) seja usada em abundância, tanto em forma escrita como oral. Este requisito (embora aplicado em uma escola classe pública e não em um instituto especializado em línguas) foi atendido nas salas de aula, porém os três alunos eram muito cobrados e não tinham a capacidade de absorver tudo o que estava sendo exposto, por faltar-lhes um apoio adicional complementar, fora da sala de aula. Esta dificuldade foi menos acentuada no caso da aluna repatriada, pois ela tinha acompanhamento dos pais brasileiros, que reforçavam a aprendizagem em casa e a estimulavam emocionalmente. Por outro lado, a

aluna venezuelana e o aluno espanhol enfrentavam o desafio de aprender a sós, uma vez que suas famílias não tinham o conhecimento suficiente do Português para ajudá-los. Simultaneamente a essa situação, a escola não lhes ofereceu a oportunidade de ter pessoas habilitadas para apoiá-los academicamente no turno contrário e nem havia espaço livre adequado para permitir esse suporte pedagógico.

No tocante ao plano das materialidades das ações de ensinar, definido no modelo OGL de Almeida Filho (2020, p. 85), notou-se que as sequências didáticas eram bem elaboradas. Incluía conteúdos acadêmicos coerentes com o programa pedagógico e atividades lúdicas que facilitavam a compreensão dos ensinamentos e promoviam o desenvolvimento das competências interacional, discursiva, linguística e formulaica assinaladas por Celce-Murcia (2007, p. 45). Entretanto, o desenvolvimento destas competências era pouco expressivo nas crianças estrangeiras, devido à baixa proficiência na língua portuguesa.

Com respeito às atividades de avaliação, foi observado que uma das duas professoras se preocupou em diferenciar o grau de dificuldade das questões, segundo o nível de aproveitamento dos alunos (Anexos 1 e 2). Ao diversificar os exercícios avaliativos, a professora demonstrou sensibilidade afetiva, assinalada por Almeida Filho (2020), como um dos recursos relevantes para a prática bem-sucedida de ensino.

Vale ressaltar entre as diversas citações relatadas nos Apêndices A e B, o aprendizado demonstrado pelas alunas colaboradoras durante uma atividade lúdica. A professora apresentou uma receita para a preparação de gelatina, com o propósito de ilustrar adição de frações e exercitar expressões orais matemáticas, próprias das ações e dos conceitos correspondentes. As expressões orais e sua ortografia foram exaustivamente tratadas. Os cálculos matemáticos envolvendo frações também foram bastante explorados. Todos os alunos participaram com entusiasmo, inclusive as alunas alvo nesta pesquisa.

A atuação da professora não só cativou todos os alunos, como exemplificou a parte teórica facilitando a compreensão das expressões matemáticas e dos cálculos envolvidos. Tanto Celce-Murcia (CELCE-MURCIA *apud* ALMEIDA, 2007, p. 152), como Almeida Filho (2020, p. 47) reconhecem que a língua-alvo necessita ser exercitada engajando os alunos em atividades atraentes, relevantes e de alto teor interativo. A competência discursiva de Celce-Murcia destaca habilidades de uso potencial, como a coerência e a coesão, que permitem ao falante estrategicamente competente, negociar mensagens e resolver problemas ou compensar por deficiências qualquer uma das outras competências subjacentes (CELCE-MURCIA *et al.*, 1995, p. 9).

Outro elemento que merece ser destacado é a relevância da competência linguística demonstrada pela professora citada acima. Enfatizamos que tanto os modelos OGF e OGEL de Almeida Filho (2020), como o de Celce-Murcia (*apud* ALMEIDA, 2011, p. 152) ressaltam que a competência linguística (CL) é a mais exercitada e reconhecida, porque o seu uso é o mais frequente durante as atividades diárias. A professora teve a possibilidade de associar seus conhecimentos e sua habilidade linguística a uma abordagem comunicativa gramatical, ampliando, dessa forma, os saberes socioculturais (competência sociocultural e competência formulaica, conhecimento fonológico, lexical, morfológico e sintático, etc.) de seus alunos. Acredita-se que, desse modo, os alunos podem ter a chance de ouvir, visualizar, contextualizar e reter os significados novos, o uso apropriado de palavras e expressões matemáticas na construção de frases ou de sentenças coordenadas e subordinadas, tão difíceis para os alunos em geral, principalmente para os estrangeiros.

A análise das contribuições obtidas dos alunos colaboradores da pesquisa e dos seus professores demonstraram também a necessidade de se adotar medidas para fortalecer a educação de estrangeiros nas escolas públicas no DF, tais como: realizar aulas de reforço extraclasse no contraturno e fortalecer a formação acadêmica e prática de profissionais da educação (e demais agentes educacionais) por meio de capacitação continuada e disciplinas acadêmicas específicas nas universidades conforme ressalta Almeida Filho no seu modelo OGF (2020). É desejável também promover maior interação de profissionais das diversas áreas de conhecimento (acadêmico, científico e tecnológico) dentro do espaço escolar, facilitando o intercâmbio de atividades práticas entre alunos e professores com o fim de enriquecer conteúdos, atividades variadas e dinâmicas de aprendizagem/aquisição dos alunos.

Consideramos que poderíamos continuar com outras inúmeras passagens que foram registradas no Diário de Bordo e nos registros elaborados durante os estágios da autora. Entretanto, de nada serviriam se não fossem também para levar adiante um chamado de alerta e de indignação para as autoridades vinculadas às Diretorias Regionais de Ensino (DREs), ao Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM), à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a outros órgãos que estão ligados à rede pública da educação no DF. Pouco está sendo feito para mudar o atendimento de alunos(as) estrangeiros(as) em nossas escolas. As políticas públicas são insuficientes para modificar a realidade das escolas pois não atendem diversos aspectos tais como limitação de espaço e pouco pessoal capacitado para atender as crianças e suas famílias a se integrarem ao meio escolar. Enquanto isso, crianças, jovens e adultos imigrantes sofrem com dificuldades e

restrições que poderiam ser menos graves. As dificuldades e limitações dos que realizam esforços hercúleos nas salas de aula das escolas da rede pública da Capital Federal não são consideradas e reconhecidas adequadamente. Minimizam as graves consequências, que são provocadas pela falta ou corte de recursos, agravando ainda mais a situação da educação pública. Malgrado esse panorama, do ponto de vista desta cidadã, ainda há esperança. Existe um número cada vez maior de pessoas que pensa e se prepara para fazer o melhor, fazer a diferença. São professores que se destacam em nossas escolas e alguns são reconhecidos e condecorados lá fora. São professores, matemáticos, pesquisadores e cientistas que criam e inventam nas universidades e transformam a nossa sociedade. São estes os vitoriosos hoje e outros tantos os seguirão.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ALDEIAS INFANTIS SOS BRASIL. **Missão estratégica**. Disponível em: <https://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/missao-e-valores>. Acesso em: 16 nov. 2020.
- ALMEIDA, V. P. **Conhecendo as regras do jogo: a competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Brasília, DF, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Aspectos da formação de professores de línguas**. Pressupostos de Área, Práticas e Representação. Perspectiva da Língua Aplicada. Brasília, UnB, Mimeo, 2020.
- ANDRADE, A. M. de. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. *In*: SILVA, M. L. S. F. da. (Org.). **Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática**. Natal: Ed. UFRN, 2005.
- ANDRADE, M. S. B. de. **Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas no Distrito Federal: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- ANDRADE, M. S. B de; SANTOS, P. L. C. dos. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular no DF. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 37-60, 2010.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 40^a reimp. São Paulo: Editora Brasiliense, 117 p., 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2020.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF: Presidência da República [1996], Seção 1, p. 1 a 9 de 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 nov. 2020.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estabelece sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1. p.1-15 de 16/07/1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 24 nov. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005** – aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. 25 de junho, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 nov. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *In*: RICHARDAS, J. Schmidt R (Eds.) **Language and Communication**. Longman, London, p. 2-27, 1983.

CAVALCANTI, L. *et al.* **Resumo Executivo**. Migração e refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. Observatório das migrações internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

CELCE-MURCIA, M. The elaboration of sociolinguistic competence: implications for teacher education. *In*: ALATIS, J. E.; STRAEHLE, C. A.; RONKIN, M.; GALLENBERGER, B. (Eds.) **Linguistics and the education of language teachers: ethnolinguistic, psycholinguistic, and sociolinguistic aspects**. Proceedings of the Georgetown University, Round Table of Languages and Linguistics, 2005. Georgetown University Press, Washington DC, p. 699-710, 1995.

_____. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *In*: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. **Intercultural language use and language learning**. Kindle. Ed. [S.l.]: Springer, p. 536-706, 2007.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Mouton, The Hague, 1957.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1965.

COELHO, S. M. A importância da alfabetização na vida humana. *In*: COELHO, S. M.; MENDONÇA, O. S. C.; MARANHE, E. A. (Orgs.). **Caderno de Formação UNESP, UNIVESP: formação de professores didática dos conteúdos**, v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, v. 2, p. 14-22, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 4. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social setting. **Journal of Social Issues**, v. 23, n. 2, p. 8-38, 1967.

_____. On communicative competence. *In*: PRIDE J.B, HOLMES J. (Eds.) **Sociolinguistics: selected readings.** Penguin Books, Harmondsworth, p. 269-293, 1972.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION – IOM. **World migration report.** Switzerland, Genève, november, 2019, 498 p.

LEITÃO, S. N. **Histórias em quadrinhos no letramento infantil: uma abordagem sobre competência comunicativa sociocultural na língua materna.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

MOLINARI, S. G. S. **Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos.** Tese (Doutorado em Educação – História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

NEVES, A. de O. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018, 185 p.

NTCHALA CÁ, I. **Abordagens de ensinar português língua segunda no contexto guineense de ensino médio e superior.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Brasília, 2019, 147 p.

OLIVEIRA, A. T. R. A migração regular no Brasil – movimentação e registros. *In*: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M. **Relatório Anual 2019 - Imigração e Refúgio no Brasil - A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal.** Observatório das migrações internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS – OBMigra. **Relatório anual 2019 – imigração e refúgio no Brasil.** Série migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010, 158 p.

SAKAGUCHI, N. F. **Alfabetizar letrando em português como língua estrangeira: as estórias não contadas por um grupo de crianças coreanas.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2010.

SANTOS. N. T. R. dos. **Práticas de alfabetização e letramento com alunos estrangeiros em contexto de migração.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia, 2017. 80 p.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan./fev./mar./abr., 2004.

UNESCO BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais na Educação. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 15 out. 2020.

UNIBANCO. **Aprendizagem em foco**, n. 38, fev. 2018. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/02/Aprendizagem_em_foco-n.38.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Anotações diárias elaboradas durante o primeiro estágio

15/04 a 17/05 de 2019

15/04/2019 – Início do primeiro estágio

Todas as crianças estavam assentadas no chão em filas e diante delas estavam as professoras. A vice-diretora estava comunicando várias informações e logo em seguida, pediu aos alunos que se levantassem para cantarem o Hino Nacional. Todos cantaram em voz alta acompanhando a gravação de modo sério e respeitoso. Ao término, todos seguiram para suas salas de aula. A turma do 3º Ano seguiu, como as outras, rumo à sala. Era aproximadamente 7:40 quando a coordenadora me apresentou à professora e à turma. A professora estava escrevendo a seguinte pauta das atividades do dia na lousa: ditado, desafio, Literatura, lanche, recreio, História e saída.

A educadora social estava presente na sala de aula para atender o aluno que sofre com múltiplas deficiências, física e déficit cognitivo. Contudo, ele não havia chegado ainda.

A turma é formada por 17 alunos: 11 meninas e 06 meninos, sendo um deles cadeirante. Nesta turma está o menino de 10 anos, recém-chegado no Brasil vindo da Espanha.

A primeira atividade da professora foi entregar uma avaliação realizada durante a semana anterior. Quando ela chamou a criança espanhola para entregar a avaliação, ela comentou que ele estava melhorando o seu desempenho. Em seguida, a professora fez o ditado programado. Foram quatro palavras que continham dígrafos, “chuva, gafanhoto, fechadura e galinheiro”. Fiquei com a impressão que várias crianças erraram a grafia dessas palavras.

O desafio previsto na pauta foi um exercício de matemática contendo as quatro operações. Observei que uma das alunas usou um material concreto (palitos para contagem). Ela realizou as operações utilizando esses palitos.

A terceira atividade foi de literatura, a estória de Chapeuzinho Vermelho. Primeiro os alunos fizeram uma leitura silenciosa do texto. Depois responderam as atividades de interpretação no livro. Durante estes exercícios, uma aluna perguntou o que era característica física. A professora perguntou à turma se eles conseguiam visualizar como a Chapeuzinho

Vermelho era fisicamente. As crianças balançaram a cabeça afirmando que sim. Então a aluna entendeu o significado da expressão e respondeu à pergunta.

Durante a correção, as crianças leram em voz alta as perguntas e respostas. Depois fizeram a correção dos exercícios ajudando entre si. Houve perguntas descritivas, de gramática (uso de pontuações) e de inferência interpretativa.

Atualmente, o aluno espanhol possui compreensão razoável da língua portuguesa, porque sua mãe é brasileira. O pai é espanhol. O início do ano letivo foi muito difícil para ele, pois não falava bem o português e compreendia muito pouco o que as pessoas lhe diziam.

Ele leu adequadamente e respondeu em voz alta as perguntas relacionadas ao texto. Observei que fez correções apagando as respostas incorretas. Parece que ele tem algumas dificuldades de interpretação de texto.

Hora do lanche. A merendeira levou até a sala a bandeja com canecos de café com leite e bolachas para serem distribuídos. Alguns alunos trouxeram seus próprios lanches. Quando terminaram saíram para o recreio. O aluno espanhol brincou todo o tempo com os colegas da sala.

Após o recreio fizeram a correção do ditado e do desafio. A correção foi feita pelos alunos na lousa. Durante a correção, a professora enfatizou aos alunos que deveriam colocar um número debaixo do outro formando colunas das unidades, dezenas e centenas. O motivo para esse procedimento foi porque ela observou que alguns alunos erravam as operações por falta de alinhamento dos números. Terminadas as correções, foi iniciada a leitura de um texto de História. Os alunos leram o texto em silêncio e fizeram os exercícios em duplas. Alguns exercícios foram feitos no caderno e outros no livro. Durante a correção do texto a professora fez a primeira leitura explicando que era um poema escrito por um poeta português. Disse quem era ele e comentou sobre o tema central do poema.

Esta foi a última atividade do dia. Em seguida as crianças pegaram um livro que escolheram na caixa de leitura e leram até o horário de saída.

16/04/2019

Cheguei durante a conversa da vice-diretora com os alunos sobre a necessidade de levarem alguns objetos novos para serem vendidos durante o bazar da escola. Os alunos cantaram uma música ensaiando para apresentar como homenagem no Dia dos Índios.

Após a entrada na sala de aula, os alunos escreveram o cabeçalho, a pauta e a frase do dia. A pauta do dia incluía: ditado, desafio, matemática, lanche, recreio, ciências e saída.

A primeira atividade foi o ditado: “casa, osso, vassoura e salsicha”. A professora utilizou estas palavras porque os alunos tiveram dificuldade em escrevê-las em exercícios passados.

No desafio de matemática, havia as seguintes operações:

$$\text{a) } 52.430 + 28.932 = \quad \text{b) } 29.450 - 18.621 = \quad \text{c) } 623 \times 7 = \quad \text{d) } 9.936 \div 3 =$$

Nesse segundo dia, observei que a aluna X, mais uma vez, usou os palitos para efetuar as operações matemáticas.

A professora conversou comigo sobre o aluno espanhol ser muito bom em matemática. Ele demonstrava dificuldades ao escrever algumas palavras nas respostas (que continham dígrafos e fonemas em português, por exemplo: “ss”, “j” e “v”, porque se confundia com fonemas em espanhol), mas seu desempenho na realização dos cálculos foi semelhante aos melhores da classe.

O tema de Matemática abordado no livro foi Medidas de Tempo. Os alunos realizaram vários exercícios escritos, os quais tratavam de horas, minutos e segundos. Algumas crianças tiveram várias dificuldades em realizar os exercícios, porque não tinham um relógio disponível na parede. Completaram os exercícios individualmente e em silêncio. A professora realizou a correção fazendo a leitura de cada exercício. Vários alunos erravam os cálculos, enquanto que ele acertava. A professora escreveu todas as respostas na lousa.

Durante o recreio, observei que o aluno espanhol, como no dia anterior, brincava com os colegas de classe.

17/04/2019

Pauta: Português, lanche, recreio, Geografia e saída.

Frase do dia ditada por uma aluna: “Lembre-se do verdadeiro significado da Páscoa”.

Nesse dia a professora deu continuidade ao Projeto de Português. Toda a turma colaborou junto com a professora sugerindo palavras e expressões para desenvolver as ideias de uma estória, que era criação realizada em conjunto por eles. A professora chamou a atenção do aluno espanhol para que ele participasse, sobre o que deveria colocar em seguida no texto. Ele estava distraído, pois não conseguia entender o que estava sendo sugerido pelos colegas. Observei que ele teve dificuldade em elaborar uma frase que encaixasse no texto. Ele esquecia as orientações que a professora fazia para ajudá-lo a formar uma frase.

A turma não chegou ao fim da construção da estória. A professora interrompeu o processo, porque era hora do lanche e em seguida saíam para o recreio.

Ao retornarem do recreio, a professora pediu aos alunos para abrir o livro de Geografia, a fim de fazerem leitura silenciosa e completarem os exercícios correspondentes. Notei que os alunos faziam a leitura, porém alguns, inclusive o aluno espanhol, tinham dificuldades ao responder os exercícios relacionados às regiões geográficas brasileiras.

Durante a leitura silenciosa dos alunos, a professora me mostrou o Projeto de Português, que havia sido iniciado pelos alunos há algumas semanas atrás. A capa, a contracapa, a dedicatória e as ilustrações já tinham sido elaboradas pelos alunos. O texto coletivo já estava bastante adiantado faltando apenas a parte final. A estória, desde o início, era constituída por partes de estórias escritas individualmente pelos alunos. O tema da estória era baseado no “Mágico de Oz”. O aluno espanhol fez parte de um grupo e, junto com os colegas, trabalhou satisfatoriamente.

As crianças desta turma têm de nove a dez anos de idade. São muito colaborativas e participativas durante as correções. Entretanto, a professora exige silêncio durante a execução dos exercícios. O aluno espanhol cochicha, de vez em quando com o colega ao lado, para tirar algumas dúvidas com ele.

As crianças, que terminaram de fazer as atividades antes do prazo estabelecido pela professora, têm a liberdade de escolher algum livro da “Caixa de Leituras” ou de desenhar, enquanto esperam os colegas.

22/04/2019

Cheguei antes do início da aula, porque hoje é um dia especial. Amanhã será dia de festa. As aulas dos dois turnos terão a duração de três horas. Assim, ficou estabelecido o turno matutino das 7:30 – 10:30 e o turno vespertino das 11:00 – 14:00. O espaço coberto deveria ser todo decorado e preparado para a grande festa. Serão comemoradas várias datas importantes e em seguida será servido um almoço para todos os alunos e seus familiares. Será comemorado o aniversário da escola (56 anos), o Dia do Índio, o aniversário de Brasília, o dia da chegada dos portugueses e o Dia da Independência do Brasil.

A criança espanhola faltou, mas as que vieram, fizeram atividades literárias de leitura e a ficha de compreensão do texto lido. Após o prazo determinado houve a correção. A dinâmica da aula foi um pouco diferente dos dias anteriores, porque a professora estava ocupada preparando algumas decorações para serem fixadas na lousa externa. Também participei da confecção, recortando papéis coloridos no formato de penas, para depois serem coladas em formato de cocar indígenas. Foi muito bom participar durante esta preparação.

As crianças lancharam dentro da sala de aula e depois saíram para um recreio mais curto. Ao regressarem fizeram a correção dos exercícios e revisaram algumas atividades no livro de História, que tinham sido deixadas incompletas.

23/04/2019

Nesse dia foi comemorado o dia da Festa da Família e o aniversário da escola classe, que completou 56 anos. Todas as famílias dos alunos foram convidadas para participar da festa. Quem quisesse almoçar deveria pagar uma contribuição. Houve a participação de algumas etnias indígenas (Caiapós, Kariri e outras), cujas crianças estudam na Escola.

24/04/2019

A pauta de atividades foi escrita ao lado do cabeçalho do dia. A rotina era: ditado, desafio, lanche, recreio, geografia, saída.

A frase do dia: “Viva a diversidade”!, sugerida por um aluno.

O ditado consistiu das seguintes palavras: “índio, natureza, habitantes, Brasil.”

O desafio matemático deste dia incluiu o ditado dos números de cada operação:

$$a) 29.302 + 17.591 = \quad b) 38.450 - 15.620 = \quad c) 4.202 \times 9 = \quad d) 9.850 \div 5 =$$

Tanto o ditado de palavras como o de números foram muito difíceis para vários alunos. Observei que o aluno espanhol teve dificuldade em compreender e escrever os números. Além dele, a aluna com DI e outras não conseguiram acompanhar o ditado no ritmo desejado pela professora. Ela ditava com voz pausada, repetidas vezes cada número. No final, a professora chamou alguns alunos para escreverem na lousa as palavras do ditado e efetuar as operações. Foi realizada dessa forma a correção dos dois ditados.

Minha suspeita estava correta, as crianças durante os ditados de palavras e de numerais trabalharam em silêncio e nenhuma fez pergunta ou interrompeu a fala da professora. Entretanto, durante a correção, quando os alunos escreveram na lousa, a maioria apagava para corrigir os erros. Isso demonstrou que elas foram desafiadas e não estavam preparadas.

O aluno com múltiplos comprometimentos físicos estava acompanhado por uma educadora social e fazia exercícios diferentes.

Em seguida a professora deu continuidade ao texto coletivo sobre a estória “O Mágico de Oz”. Todos os alunos participaram e a professora estimulava uns e outros porque estavam mais retraídos, inclusive o aluno espanhol. Enquanto ela escrevia na lousa as frases sugeridas

pelos alunos dando continuidade a estória, uma vez ou outra era necessário: ressaltar a importância da pontuação correta; escolher um vocabulário melhor; chamar a atenção para não repetir nomes próprios sugerindo que substituíssem por pronomes pessoais; enfatizar o uso de dois pontos e travessão para diálogos diretos; recriminar quando se esqueciam de colocar acentuações necessárias e quando descuidavam ao fazer separações de sílabas erradas.

Atividades interventivas foram feitas como reforço para os alunos assimilarem regras gramaticais necessárias para desenvolverem novas habilidades de escrita. Com a chegada do lanche na sala de aula, a atividade foi interrompida. Após o lanche saíram para o recreio.

Quando retornaram para a sala de aula, deu-se início uma atividade no livro de Geografia. O tema da lição era relacionado às regiões geográficas do Brasil. Eles deviam ler o texto e colorir as diferentes regiões.

26/04/2019

Cheguei durante o canto do Hino Nacional. Entramos para a sala de aula. A professora escreveu o cabeçalho, a pauta e a frase do dia.

Pauta: ditado, desafio, Português, lanche, recreio, Matemática, recreação e saída.

Frase do dia: “Tenham um ótimo fim de semana”. Essa frase foi ditada pelo aluno com Deficiência Múltipla (DM).

As palavras do ditado foram: “barriga, amarelo, macarronada, caranguejo”.

Os desafios do dia foram os seguintes:

- a) Maria tem uma centena mais uma dúzia e meia de brinquedos, quantos brinquedos ela terá se der a metade para sua irmã?
- b) Atividades de Português: leitura páginas 174 e 175; atividades páginas 176, 177 e 178.

A professora escreveu essas atividades na lousa após terminar o ditado. O desafio de Matemática foi diferente do que as crianças estavam acostumadas. Elas gostaram apesar de ter sido desafiador.

As atividades de Português foram feitas por mais de meia hora. Como a educadora social não foi neste dia, a professora ficou assentada ao lado da criança com DM. Ela dizia uma palavra e pedia para ele repeti-la em voz alta antes de escrevê-la. Ela conseguiu ditar quatro palavras desse modo (“dado, porta, lanche e correr”). Ele acertou três delas.

O lanche foi servido na sala às 9:30. Foi pão com manteiga e leite com café. Tomei o lanche com a turma e saímos para o recreio.

Ao retornarmos à sala de aula, a professora fez a correção do desafio de Matemática e dos exercícios do livro de Português. O texto era um conto de suspense. O texto foi lido por algumas crianças. Com relação aos exercícios de interpretação, a professora leu as questões e pediu para umas e outras responderem. Algumas crianças apagaram as respostas erradas ou incompletas durante a correção. Surgiram dúvidas durante as correções. Perguntas eram feitas pelas crianças para a professora tirar a dúvida, mas ela respondia perguntando à turma até que uma criança respondesse corretamente.

A professora ajudou a turma a compreender as situações mais interpretativas fazendo de volta a pergunta para que elas mesmas fizessem o esforço para responder. Às vezes, ela completava as sentenças dando um sentido mais explicativo.

A última questão do livro era para os alunos criarem outro final para o conto de suspense. A professora queria que os alunos escrevessem um cabeçalho e a identificação da questão no caderno de Português, antes de elaborar um novo final do conto. Ela desejava que eles fossem criativos ao elaborarem seus textos.

A atividade de Matemática foi realizada em uma folha xerocada retirada do Diário da Professora Mari. As atividades estavam relacionadas com horas. Consistia em ler as indicações referentes a chegadas e saídas de seis pessoas em determinadas horas e lugares diferentes. A finalidade era descobrir quem chegou mais cedo, na hora certa ou atrasado para os encontros. O desempenho das crianças foi satisfatório, inclusive o do aluno espanhol.

Todas as sextas-feiras, os alunos têm um espaço de tempo para recreação. Eles escolheram o que queriam fazer como desafio e diversão no dia anterior. A atividade de Matemática descrita acima foi a escolhida pelos alunos.

29/04/2019

O cabeçalho foi escrito pela professora com a participação dos alunos.

A pauta do dia foi: ditado, desafio, literatura, lanche, recreio, História e saída.

A frase do dia foi, “Que a nossa semana seja repleta de coisas boas”. Participação da estagiária.

Cheguei durante o momento em que a professora estava escrevendo a rotina do dia. Ela me solicitou um pensamento ou frase do dia. Cada dia é a vez de alguém fazê-lo.

Após as crianças terminarem de copiar do quadro, a professora iniciou o ditado com as seguintes palavras: “suspense, terror, atenção e arrepio”.

O desafio matemático foi ditado:

a) $27.090 + 3.896 =$ b) $52.489 - 26.329 =$ c) $522 \times 9 =$ d) $4.789 \div 4 =$

Percebi que as crianças faziam os cálculos contando nos dedos com exceção da menina com TDHA que utilizava os palitos e o menino com DM. Depois que terminaram, a professora passou um filme de suspense, “Goose bumps”, projetando na sala de aula. Todos assistiram em silêncio e com interesse. Terminado o filme, as crianças voltaram para seus lugares, a fim de responder algumas perguntas no caderno de Português. Elas copiaram as perguntas do quadro.

- Quais eram os nomes dos personagens principais?
- Qual o gênero textual que apareceu no filme?
- Quais são as características de um conto de suspense?
- Faça um resumo de 15 linhas, no mínimo, contando a estória.
- Faça um desenho da parte da estória que você achou mais interessante.

Estive presente na sala de aula até esse momento.

30/04/2019

As crianças estão muito tranquilas. Entram em ordem juntamente com a professora. Tive a impressão que ela estava um pouco abatida. Ela está grávida e o nascimento do bebê está marcado para julho.

A turma estava como o habitual, silenciosa e todos copiando a pauta e a frase do dia. A rotina: ditado, desafio, Matemática, lanche, recreio, Ciências e saída.

A frase do dia: “01/05 é feriado! Dia do Trabalhador!!”

A professora fez um breve comentário recordando a alguns alunos que ainda não tinham caderno sem pauta para colar as atividades. Ela não citou nomes.

Assim que percebeu que as crianças tinham terminado de copiar da lousa, ela deu início ao ditado, com as palavras: “maçã, mamãe, mamão, coração.”

Achei muito fáceis estas palavras, mas tenho a impressão que ela pretendia reforçar o uso do til para os alunos que apresentam maior dificuldade de retenção cognitiva.

O desafio de Matemática foi:

a) $69.780 + 12.429 =$ b) $52.900 - 22.320 =$ c) $25.400 \times 6 =$ d) $8.428 \div 4 =$

Todos os alunos estavam concentrados resolvendo as operações matemáticas. As crianças que exigiam mais atenção da professora não vieram hoje. Creio que ela conseguiu agilizar suas atividades, fez elogios à turma e reconheceu que muitos melhoraram a ortografia das palavras e a disposição dos numerais para a resolução das operações matemáticas. Ela

permitiu a saída das crianças para ir ao banheiro e encher a garrafa de água, enquanto os últimos terminavam de fazer as operações. O prazo terminou e em seguida passaram para outra atividade. Tinham que fazer os exercícios no livro de Matemática, páginas 79 e 80.

O aluno espanhol fez suas atividades sem precisar da ajuda da professora. Ele evitava pedir explicações, mas a professora, de vez em quando, lhe perguntava se ele tinha entendido, ou se tinha dúvida sobre algo e se precisava de ajuda. Ele respondia sempre que não, muito embora foi observado que ele errava e corrigia rapidamente, durante as correções de toda a turma. Dava a impressão que ele estava mais confiante e autônomo, mas a professora parecia pensar diferente. Ela parecia suspeitar que ele tivesse déficit de atenção, ou pouca atenção no meio familiar, como demonstrava pela falta de assinaturas da pessoa responsável na sua agenda. A professora insistiu em saber se alguém tinha alguma dúvida sobre os exercícios e todos responderam que não. Então, ela saiu para ir ao banheiro. Todos permaneceram do mesmo modo, quietos e ocupados.

A professora retornou e um aluno se levantou e foi até a mesa dela porque tinha dúvida sobre um determinado exercício no livro; ela lhe esclareceu e reforçou a explicação para toda a turma. Os exercícios eram sobre frações de horas, minutos e de expressões idiomáticas, socialmente usadas para definir as horas da madrugada, do dia, da tarde e da noite. Os alunos e alunas que foram terminando podiam escolher algo para ler, enquanto esperavam os retardatários. O menino espanhol era um deles, mas não parecia se incomodar com isso. Ele estava tendo dificuldade em desenhar um relógio com ponteiros que marcassem 8:49. Tentei esclarecer sem dar a resposta, mas tive a impressão que não adiantou.

Às 9:20 o lanche foi trazido. Arroz com frango e açafrão. Estava bem cheiroso, mas como era nove e meia, não tive vontade. Várias crianças comeram e repetiram enchendo o prato. Outras trouxeram salgadinhos industrializados e compartilharam com os colegas que queriam. A professora viu que a panela estava vazia e pediu para um dos meninos que a levasse para saber se tinha mais. Ele a trouxe de volta pela metade. Nesse dia tivemos melão de sobremesa.

Após o lanche, todos saímos para o recreio. Quando retornamos a professora corrigiu os exercícios do livro de Matemática. Ela trouxe um relógio com ponteiros da Sala dos Professores para mostrar durante a correção.

Após as correções, a professora marcou uma tarefa para a terça-feira da semana seguinte no livro de Matemática. Marcou também uma atividade no livro de Ciências e entregou uma folha com atividades para ser colada no caderno de Ciências. Ela reclamou da

péssima condição do caderno de Ciências do aluno espanhol, além de não ter sido assinado pela pessoa responsável. Ele pareceu constrangido, mas não manifestou sequer um pio. Ela reclamou muito também de outros nove alunos que se esqueceram de trazer os seus livros de Ciências.

Ela informou aos alunos no final da aula que faltará dois dias na próxima semana: quinta-feira e sexta-feira. As crianças não comentaram a esse respeito.

A aula continuou com mais atividades no livro de Ciências, capítulo 3. O tema era sobre os diversos biomas brasileiros. Antes que a perguntassem, ela explicou que bioma é um conjunto de ecossistemas. Que a vegetação, o clima e os animais característicos de uma região formam parte de um bioma. As crianças leram o texto, depois ouviram as explicações da professora, fizeram perguntas e por último levaram o livro para fazer a tarefa de casa.

03/05/2019

A professora foi substituída por outra muito simpática e que as crianças gostavam. Havia doze crianças na sala de aula. O aluno espanhol estava presente.

Na lousa estava escrito o cabeçalho, a rotina e a frase do dia. A rotina planejada era: produção de texto, recreio e lanche, artes, ficha literária e saída.

A frase do dia: “Deus, ensina-me a contar os meus dias de tal maneira que alcance coração santo”.

A professora explicou com muita cautela que a turma ia elaborar um texto com cinco parágrafos usando os elementos conectivos. Os “meus amigos conectivos”, como disse a professora, são as conjunções, as pontuações no final das orações, as letras maiúsculas, os parágrafos e o travessão.

A professora escreveu um esquema para orientar as crianças sugerindo palavras e expressões para o início de cada um dos parágrafos. Ela deu um prazo e distribuiu uma folha contendo um desenho que seria utilizado durante a elaboração do texto da composição. Enquanto as crianças pintavam a figura, elas iam observando os detalhes, para depois servirem de inspiração. As crianças ficaram estimuladas a usar sua imaginação e criatividade. Após esta atividade, as crianças lancharam e saíram para o recreio.

Todos retornaram à sala de aula muito suados de tanto brincar. A professora tinha preparado uma atividade de arte para a turma. Enquanto a maioria das crianças fazia as atividades da Ficha Literária, a professora chamava três crianças para um local onde estavam as tintas, os pincéis e os papéis para fazerem a capa do projeto literário. A professora

controlava sem interferir nas obras das crianças. No final da aula, todas concluíram as atividades e estavam satisfeitas com o que fizeram.

06/05/2019

Hoje a professora voltou. A sala está cheia, até o garoto da cadeira de rodas com DM chegou antes da educadora social. Observei que ela é muito querida pelos seus alunos, muito embora ela seja exigente e severa.

A professora escreveu o cabeçalho, a rotina e a frase do dia. As atividades programadas eram: Português, Literatura, lanche, recreio, História e saída.

A frase do dia: “Uma semana de sucesso para você”!

Hoje não houve ditado, nem o desafio de matemática. As crianças organizaram as atividades que foram dadas pela professora substituta na última quinta e sexta-feira. O aluno espanhol estava assentado em outro lugar. Ele estava ocupado organizando e terminando de fazer algumas atividades da semana passada. A professora estava muito aborrecida porque ele não era atento, nem cuidadoso com as atividades e cadernos. A professora procurou estimular todos os alunos a serem autônomos e responsáveis em tudo o que faziam. Ela ficava muito aborrecida quando eles esqueciam de trazer algum livro ou caderno.

As fichas literárias foram feitas pelos alunos que faltaram para serem organizadas dentro das suas pastas literárias. Antes do lanche, a professora entregou todas as fichas literárias para cada aluno, para que eles as colocassem na ordem certa dentro da capa que elaboraram com a professora substituta ou neste mesmo dia.

A professora dedicou bastante tempo à criança que usa cadeira de rodas e que tem deficiências múltiplas. Ela queria que ele se esforçasse mais para falar com maior clareza, porque, segundo ela, quanto mais ele falasse e lesse, mais fácil seria para ele aprender a escrever. Pode ser que ela estivesse certa, porque a leitura poderia ajudá-lo a fixar os grafemas e fonemas, favorecendo a escrita.

Tive oportunidade de ler e de observar as fichas literárias de duas alunas sobre o mesmo livro. Percebi que cada uma delas desenvolveu aspectos diferentes focando em pontos e características diversas. As interpretações que fizeram sobre o conteúdo e os personagens eram diversas, mas interessantes. Foi possível perceber que uma delas deu respostas curtas, sem detalhe de algum motivo. Outra se preocupou em dar mais detalhes em suas considerações, interpretando uma possível causa de determinado problema.

Às 10:30, as crianças voltaram do recreio e a professora distribuiu uma folha com o título “Chegada dos Portugueses no Brasil”. O texto pareceu ser interessante, por isso fiquei feliz quando a professora me perguntou se eu poderia auxiliar a criança espanhola. Ele leu o texto sem demonstrar dificuldade. Porém, quando lia as perguntas tinha certo receio em responder. Depois que lia alguns trechos do texto, ele respondia com mais segurança e as palavras eram mais precisas. Ele terminou de responder as questões sem dificuldade e ainda teve tempo de colorir a ilustração.

07/05/2019

Cheguei um pouco depois das oito. A professora L estava sendo substituída pelas professoras N e P. Na lousa estava escrita a pauta e a frase do dia.

Pauta: rotina (cabecalho), Matemática, lanche, recreio, Ciências, saída.

Frase do dia: “Praticar esporte faz bem para a saúde”.

a) Desafio do dia:

Quantos dias uma minhoca demora para sair de um buraco de 15 m de profundidade?

Resposta: 14 dias. Esta dinâmica foi muito engraçada, mas difícil para as crianças fazerem sozinhas. A professora a fez para ilustrar e encontrar a solução.

b) Ditado: “Bélgica, arranhou, aflito, França”

c) Atividades de Matemática páginas 82 a 85.

A professora me perguntou se eu poderia auxiliar o aluno espanhol e uma colega (TDAH) durante os exercícios do livro. Os exercícios eram sobre datas, símbolos e expressões.

Participei com satisfação. Eles não demonstraram ter dificuldade com os exercícios. As expressões eram relacionadas com horas: meia noite e meio dia; duas horas da tarde e duas horas da manhã ou 14:00 horas da tarde; 10:30 da manhã ou da noite ou 22:30; 8:30 da manhã ou da noite ou 20:30; 12:00 horas, meio dia ou meia noite e 24:00 horas.

10/05/2019

A professora faltou nesse dia e foi substituída pelas professoras X e Y e pelo professor Z.

A pauta foi escrita na lousa pela professora X. Ela consistia dos seguintes itens: ditado, desafio, Português, lanche, recreio, Matemática e saída.

O ditado não foi realizado porque a professora Y substituiu a professora X. A professora Y deu início às atividades do dia pedindo aos alunos que abrissem o livro de leitura nas páginas 180 e 181. Os exercícios tratavam sobre um conto de suspense. Após a primeira pergunta, os alunos participaram contando casos de suspense vivenciados por eles. A conversa foi interrompida com a chegada do lanche.

As crianças se serviram de macarrão com carne. Após o recreio, a professora corrigiu os exercícios no livro de Português.

Na sequência o professor Z substituiu a professora Y. Ele pediu às crianças para abrirem o livro de Matemática na página 88 e fazerem os exercícios. Após o prazo estabelecido de 40 minutos, ele fez a correção. Em seguida os alunos copiaram da lousa vários probleminhas para serem resolvidos em sala e terminarem de fazê-los em casa.

Meia hora antes do término da aula, a turma saiu da sala para brincar no pátio da frente da escola. O professor advertiu os alunos para não gritar ou correr.

13/05/2019

A professora que esteve ausente na semana passada retornou. Ela escreveu como habitualmente a pauta do dia: ditado, desafio, Literatura, lanche, recreio, História e saída.

A frase do dia foi: “Não esqueça da nossa reunião de pais amanhã, 15/05 às 13 horas”.

a) Ditado: “paçoca, assinar, cansaço, preço”. Estas palavras foram muito difíceis para o aluno espanhol. Ele as reescreveu rapidamente.

b) Desafio matemático

a) $28.932 + 6.820 =$ b) $35.820 - 14.932 =$ c) $42.820 \div 4 =$ d) $789 \times 7 =$

Literatura – gênero: diário

Gênero textual novo para as crianças. A professora distribuiu um texto (de três páginas) sobre o que é um diário para os alunos lerem e conhecerem como se escreve e para que serve. Todos os alunos fizeram leitura silenciosa do texto.

Após a leitura do texto informativo e do exemplo escrito por uma aluna, a professora tirou dúvidas e pediu a todos que escrevessem seus diários. Ela mencionou as vantagens de registrar fatos, experiências e reflexões que fazemos para recordarmos acontecimentos do passado.

O aluno espanhol demonstrou muita dificuldade em escrever o seu diário. Ele escreveu um texto muito curto e confuso. A professora percebeu a dificuldade dele e me chamou para trabalharmos juntos. Primeiro nós conversamos sobre alguma experiência prazerosa que ele

teve. Ele se recordou que no Dia das Mães, ele e sua família saíram para irem à missa de manhã. Terminada a missa, teve uma pequena reunião na casa paroquial onde a família dele encontrou pessoas amigas. Eles comeram bolo, tortas, docinhos e beberam refrigerantes. No período da tarde, foram ao cinema e à noite assistiram televisão. Depois que ele recordou essas experiências, ficou mais fácil escrever o diário.

14/05/2019

Entramos na sala de aula ordenadamente como de costume. A pauta e o cabeçalho foram escritas por uma das crianças. Ela compreendia: ditado, desafio, Matemática, lanche, recreio, Ciências e saída.

A frase do dia foi: “Hoje é dia de construir a nossa história”.

Ditado: “chinelo, abertura, conjugação, exame”.

Desafio:

a) $42.509 + 8.592 =$ b) $59.480 - 28.558 =$ c) $523 \times 9 =$ d) $12.480 \div 6 =$

Após as crianças terminarem o desafio, foi feita a correção.

A atividade seguinte foi a introdução de uma novidade de Matemática. Trata-se de multiplicação com dois multiplicadores. A professora alinhou os algarismos organizando como no QVL. Exemplo:

C D U	DM UM C D U
2 1 3	5 3 2 0
<u>x 1 2</u>	<u> x 1 0</u>
4 2 6	0 0 0 0
<u>2 1 3 #</u>	<u>5 3 2 0 #</u>
2.5 5 6	5. 3 2 0 0

Atividades:

a) $256 \times 13 =$ b) $321 \times 23 =$ c) $480 \times 16 =$ d) $532 \times 32 =$ e) $635 \times 15 =$ f) $789 \times 11 =$
g) $864 \times 24 =$ h) $659 \times 17 =$ j) $45 \times 18 =$

Estas atividades foram importantes para as crianças experimentarem, sob a supervisão da professora, a realização das operações. A correção foi feita por diversos alunos e muitas dúvidas foram tiradas durante o exercício.

Após a correção, o lanche foi servido e em seguida os alunos saíram para o recreio. Devido a um compromisso pessoal, cumpri as três horas e saí antes do término do período matutino.

17/05/2019

Professora S e professora T substituíram a professora regente. Elas escreveram a pauta e a frase do dia na lousa.

Pauta: Português, Matemática, lanche, recreio, recreação e saída.

Frase do dia: “Acredite que você pode, assim você está a meio caminho andado” (Theodore Roosevelt).

O garoto espanhol estava novamente assentado com o colega de sempre. Este garoto no início do ano teve sérios problemas disciplinares e de aprendizagem. Posteriormente ele foi reconhecido como exemplar. A aprendizagem do aluno espanhol estava sendo positiva em vários aspectos. Contudo, a professora regente estava preparando um relatório bastante detalhado para ser encaminhado à coordenação pedagógica, a fim de demonstrar que ele necessitava de um acompanhamento complementar.

A atividade de Português estava sendo realizada. Observei que o aluno espanhol estava tendo dificuldades em desenvolver suas ideias. Ele demorou muito para elaborar um pequeno texto. Suas ideias eram confusas.

Em seguida o lanche chegou e logo após saíram para o recreio. Após o retorno da turma para a classe, a professora T, que tinha o caderno da professora titular, substituiu a professora S. Ela seguiu as instruções da professora realizando os exercícios de Matemática e de Português. Os exercícios de Matemática eram operações de divisão e os de Português era escrever uma breve estória sobre um monstro.

APÊNDICE B

Anotações diárias elaboradas durante o segundo estágio

02/09 a 25/10 de 2019

02/09/2019 – início do segundo estágio

Acolhimento no pátio coberto: todos os alunos enfileirados cantaram o Hino Nacional acompanhando a gravação.

Rotina: Agenda; Desafio de Português; Lanche/Recreio; História.

Na semana anterior, antes do primeiro dia do estágio do Projeto 4.2, sob a orientação da professora Paula Cobucci, a estagiária esclareceu e acertou com a direção da escola os objetivos que ela almejava. A estagiária tinha como meta observar e auxiliar a inserção e adaptação de crianças estrangeiras na escola pública. Ficou estabelecida a turma e a professora regente do 4º ano, a qual foi indicada pela direção da escola por ter nesta turma a presença de uma aluna de 10 anos, recém-chegada da Venezuela e outra de 10 anos, filha de pais brasileiros e alfabetizada na Guiana Inglesa.

A professora regente demonstrou ter boa disposição em contribuir para que os objetivos almejados pela estagiária fossem alcançados. A presença participativa da estagiária incluiria, observar o desempenho das duas alunas e ter 30 horas de planejamento e regência sob a presença e observação da professora da turma. O foco das atividades durante as regências realizadas pela estagiária foi: escrita criativa, oralidade, leitura e ênfase em análise linguística.

Foi constatado pela professora regente e pela estagiária que a turma era bastante numerosa. Havia 24 estudantes presentes, sendo que seis deles eram alunos com laudo por suas especificidades e mais um, o qual estava ausente por motivo de tratamento de saúde. Eram crianças com idades que variavam entre 9 e 10 anos, sendo a maioria meninas.

Eles trabalhavam relativamente devagar (prazo de 40 minutos) em uma atividade, enquanto a professora estava envolvida em outra. À distância a professora lhes acompanhava, orientava e estimulava. Fazia muita cobrança para que escrevessem as palavras corretamente, usassem letras maiúsculas no início e a pontuação nos finais das frases; deviam escrever frases com sentido completo e que acentuassem as palavras corretamente. Esta atividade foi corrigida mais tarde. Em seguida saíram para o recreio.

Assim que retornaram à sala de aula, após o intervalo do lanche e do recreio, a professora iniciou uma atividade no livro de História. Em seguida, ela escreveu na lousa nove

perguntas relacionadas a vários textos sobre o período de escravidão no Brasil. A aluna venezuelana, recém-chegada ao Brasil, demonstrou grande dificuldade em compreender os relatos históricos, enquanto lia silenciosamente. Demorava muito ler os textos, interpretar e elaborar as respostas.

No final da aula, a estagiária soube pela professora, que todo este conteúdo histórico tinha sido trabalhado amplamente no primeiro semestre. Por esta razão, ela não repassou o material e a aluna novata não estava preparada para responder os exercícios, uma vez que ela iniciou os estudos nesta escola há duas semanas. Observou-se também, que as outras crianças estavam respondendo as questões com dificuldade, consultavam o dicionário e algumas buscaram a definição de “abolição”. A professora não alterou o exercício da aluna novata, nem a orientou a fazer outra atividade.

No final do período, a professora disse que faria a correção dos exercícios de Português na quarta-feira e os de História na segunda-feira da semana seguinte.

Isto significou que, quem não tinha concluído todos os exercícios deveria terminá-los em casa, porque as respostas seriam corrigidas e avaliadas pelo cumprimento e desempenho destes deveres.

04/09/2019

Acolhimento no pátio coberto: a estagiária observou que neste dia não aconteceu o momento cívico. A vice-diretora transmitiu algumas observações e as turmas seguiram em ordem para suas salas de aula.

Rotina: Agenda; Desafio matemático; Português; Lanche/Recreio; Geografia.

Enquanto a professora escrevia a rotina do dia, a vice-diretora chegou à porta da sala e chamou a professora. Era para apresentar uma nova aluna à turma. Ela estava acompanhada pelos pais. Eles eram brasileiros e retornavam ao Brasil, após viverem alguns anos em Georgetown, Guiana Inglesa. A garota foi alfabetizada em inglês, mas falava e compreendia a nossa língua. Terminada a apresentação da nova aluna, a professora continuou as atividades.

A professora perguntou à turma quem trouxe o dinheiro para o passeio. Alguns alunos responderam que pagarão em parcelas. Soubemos que o passeio custava R\$50,00 e seria para comemorar o Dia das Crianças numa casa de festas. Este valor era para cobrir a entrada e tudo o que consumiriam, incluindo o uso de brinquedos.

A primeira atividade do dia foi o desafio matemático. Os alunos deviam armar e efetuar as operações de multiplicação.

319 x 2; 658 x 2; 987 x 2; etc.

A estagiária perguntou a dois alunos se estas operações eram difíceis. Eles moveram a cabeça e expressaram que sim, enquanto que uma minoria parecia não ter dificuldade. As operações foram resolvidas pelos alunos em silêncio. Ao final, a professora chamou, para ir à frente, um aluno de cada vez para resolver uma operação, enquanto os demais acompanhavam verificando a correção.

Atividade de Português: a professora distribuiu para os alunos um gibi “Turma do Chico Bento – De Olho na Natureza”. No início as crianças leram a história em quadrinhos e, após um período de tempo, a professora leu em voz alta somente as falas do Chico Bento corrigindo os “regionalismos”. Em seguida, a professora perguntou aos alunos se eles conheciam pessoas com sotaques de outras regiões do Brasil. Ela enfatizou que dentro do mesmo estado existem vários sotaques. O que foi confirmado por alguns alunos, que com bom humor deram exemplos. Logo, os alunos copiaram da lousa um exercício no caderno de Português e, em seguida, fizeram outros no livro de Português. Exercício copiado pelos alunos:

- Retirar do texto do gibi as falas do Chico Bento e reescrever as palavras na forma culta. Exemplos retirados do texto pelos alunos: vô pescá = vou pescar; num tem pirigo = não tem perigo; cada parmo = cada palmo; um fiote = um filhote; etc.
- No livro de Português, os alunos fizeram uma atividade que tinha palavras com terminações verbais e substantivos que terminavam em “ão” e “am”. Exemplos: colocarão, pão, chegaram, limão, latão, Simão, realizarão e falam.

Em seguida a turma saiu para o pátio coberto, onde teve início uma apresentação da professora do 2º ano e de seus alunos sobre como fazer compostagem orgânica usando uma compoteira artesanal (fotos abaixo). Tal compoteira foi feita pela professora e seus alunos, os quais explicaram como a montaram. Posteriormente, a compostagem foi utilizada para fertilizar as plantas existentes na escola.





A mesma professora e sua turma iniciaram uma segunda atividade, a qual consistiu em utilizar sacolas plásticas descartáveis e uma argamassa com cimento, cola e papel de jornal para fazer vasos para plantas.

Após o recreio, as crianças retornaram à sala e a professora corrigiu os exercícios de Português e de Matemática.

A próxima atividade foi realizada no caderno de Geografia. Consistiu em pintar o mapa da região Centro-Oeste. Era uma tarefa que foi corrigida em sala de aula. Quatro alunos não fizeram e a professora escreveu uma notificação para os pais na agenda.

Em seguida a professora distribuiu duas folhas ilustradas e texto. O tema era sobre “Brasília – uma cidade planejada”. O texto apresenta Brasília como uma cidade diferente das outras. Ela tem vias, eixos, quadras e superquadras. Para conhecê-la, é necessário andar no Plano Piloto e observar as direções Norte, Sul, Leste e Oeste. É necessário se orientar prestando atenção, memorizando e observando algumas referências para recordar depois.

As crianças ouviram com atenção as explicações da professora e, em seguida, realizaram os exercícios. A maioria delas respondeu às perguntas, mas várias outras não

estavam sabendo como responder ou não estavam encontrando as respostas no texto. A aluna venezuelana foi uma das que não respondeu, porque não conseguia inferir e/ou extrair do texto as respostas. Enquanto que a aluna anglofalante respondeu com alguma dificuldade e necessitou de alguma orientação da professora regente.

06/09/2019

Acolhimento realizado pela secretária da escola. Foi breve e logo as turmas entraram, em ordem, para as salas.

Rotina: Agenda; Desafio Matemático; Português, incluindo a sequência didática da estagiária; Lanche/recreio; História - Independência do Brasil.

Desafio matemático

$$\dots \times 5 = 390$$

$$97 - \dots = 36$$

$$1.236 + \dots = 5.478$$

$$345 \div \dots = 69$$

$$45 \times \dots = 810$$

$$3.741 - \dots = 1.114$$

Durante a realização do desafio, observou-se que uma pequena parte da turma estava confiante na elaboração dos cálculos mentais. Realizaram suas operações sem dificuldade encontrando as respostas certas. O uso da tabuada impressa não foi permitido. A maioria contava nos dedos, fazia as operações devagar e apagavam muitas vezes os cálculos. Alguns, em menor número, não souberam realizar algumas operações, por exemplo, $345 \div \dots = 69$. A aluna venezuelana foi uma delas. Observou-se que ela não conseguiu realizar as divisões. Enquanto que a outra aluna novata efetuou todas as continhas.

Primeira sequência didática

Após esse exercício, foi realizada a primeira sequência didática da estagiária com o livro “Donana e Titonho”. O *Ipad* não funcionou, devido à falta de acesso à Internet, impedindo a apresentação do vídeo de Pepe Moreno, “O menino de rua”.

A estagiária apresentou o livro, desde a capa frontal, enfatizando as ilustrações e solicitando opiniões dos alunos sobre suas experiências prévias acerca de vivências similares às da história relatada. Os alunos demonstraram bastante interesse e participaram durante toda a leitura compreendendo e antecipando alguns acontecimentos da história. Algumas palavras

foram explicadas com mais cuidado para que os alunos compreendessem melhor o sentido do texto. Por exemplo, o cachorro chamado “Nhaca”; expressões como “pilha” de lixo, etc.

Objetos concretos foram utilizados para explorar e ilustrar o valor do lixo reciclável e como descartá-lo adequadamente. O intuito era exemplificar riscos de danos para a saúde das pessoas e para o meio ambiente.

Posteriormente foi distribuída uma folha com atividades de Português. Após a realização dos exercícios, as folhas foram recolhidas. O interesse da estagiária era avaliar a compreensão e o desempenho dos alunos na realização dos exercícios. Em seguida o lanche foi servido na sala de aula e após terminarem, os alunos saíram para o recreio.

Depois do retorno à sala de aula, a professora distribuiu um longo texto sobre a Independência do Brasil, o qual deveria ser lido e utilizado para responder várias perguntas. Os alunos tiveram que terminar de responder as perguntas como dever de casa.

Uma das alunas novatas (a venezuelana) não foi à aula nesse dia. A outra, que tem somente poucos dias de aula, está se desenvolvendo com algumas dificuldades na escrita e na compreensão das explicações orais. Estas duas alunas não se relacionavam em momento algum.

09/09/2019

Acolhimento: foi comunicado aos alunos que hoje é dia da Homenagem à Bandeira Nacional. Além disso, foram feitas outras comunicações de interesse aos alunos.

O acolhimento durante as segundas-feiras sempre inicia com a Hora Cívica. Nesta oportunidade uma turma é escolhida com antecedência para levar a Bandeira Nacional e a de Brasília para serem expostas respeitosamente pelos alunos que as seguram. Todos os alunos permanecem em pé, em silêncio e em atitude respeitosa para cantarem o Hino Nacional. Uma vez terminada a cerimônia cívica, comunicações importantes são feitas e no final os alunos entram em fila para as salas de aula.

Rotina: Agenda; Pasta Literária; Ditado; Português; Lanche/Recreio; História.

O ditado compreendeu 15 palavras extraídas de textos e exercícios realizados anteriormente pelos alunos. As dificuldades concentraram em acentuações e palavras com “s” e “z”, “rr”, “g”, “j” e terminações em “ão”.

A aluna venezuelana estava presente. Ela demonstrou muita dificuldade durante o ditado, enquanto que a estudante anglofalante cometeu apenas dois erros ortográficos (“arranhão” e “chicotada”).

Atividade de Português

A professora distribuiu a pasta literária para todos os alunos e perguntou se eles tinham lido o livro, o qual havia sido levado para casa como atividade de leitura durante o fim de semana. Poucos responderam afirmativamente.

A aluna venezuelana não foi capaz de responder os exercícios que correspondiam à leitura que deveria ter sido feita no final de semana. A aluna anglofalante, ao contrário, completou todas as atividades. Ela teve a ajuda da mãe que a auxiliou durante a leitura e a compreensão do texto.

A segunda atividade de Português em sala de aula foi leitura e resolução de vários exercícios sobre o texto “A Orca”. Houve muita ênfase em grafia, pontuações, sinônimos, antônimos, parônimos e homônimos. O interesse maior da professora era preparar os alunos para a avaliação de Português na próxima semana.

A aluna venezuelana sentiu dificuldade em identificar a grafia correta das palavras ao completar os exercícios (“ch” e “x”, exemplo: xícara e chá; “s”, “z” e “ss”, por exemplo, casa, reza e assado; “g” e “j”, por exemplo, gelo, jeito).

10/09/2019

Acolhimento

Rotina: Agenda; Desafio matemático; Lanche/Recreio; Geografia.

O desafio matemático iniciou com a leitura de uma obra de Monteiro Lobato sobre multiplicação e outras operações matemáticas, envolvendo os personagens em problemas corriqueiros do cotidiano.

A aluna anglofalante não demonstrou grande dificuldade durante a compreensão da leitura e cópia da lousa dos exercícios matemáticos. A aluna venezuelana teve muita dificuldade em seguir a história e acompanhar a efetuação dos cálculos. As outras crianças seguiram com atenção, exceto duas delas, porém nenhuma perturbou ou interrompeu a professora durante a leitura e a realização das operações matemáticas.

A leitura utilizada pela professora para introduzir e contextualizar o tema matemático foi muito interessante e objetiva. Criou-se um clima adequado para prender a atenção de todos até o final. Em seguida, todos pegaram o caderno de Matemática e iniciaram o exercício de revisão. Foram realizadas muitas multiplicações com dois algarismos no multiplicador e várias divisões com 3 a 4 algarismos no dividendo e um no divisor. A professora exigiu prova real de todas as divisões.

Logo após, foram realizadas várias operações/problemas envolvendo frações. Por último, foram desenvolvidas atividades no livro de Geografia relacionadas às regiões do Brasil. Estas atividades eram revisões como preparação para as provas.

11/09/2019

Acolhimento: todos os alunos estavam reunidos no pátio coberto e escutavam a vice-diretora elogiá-los e estimulá-los com uma conversa motivacional. O motivo era a revisão matemática, que seria realizada na semana seguinte. Houve uma homenagem para alguns alunos com a entrega de prêmios, porque eles se destacaram academicamente durante o primeiro semestre do ano.

Rotina: Agenda; Português revisão; Lanche/Recreio; Matemática revisão.

A atividade de Português teve como gênero textual uma receita de gelatina. A professora levou: quatro pacotes de gelatina, sendo: dois de framboesa e dois de maracujá; uma garrafa térmica com água fervendo e outra com água gelada. Além disso, levou copinhos biodegradáveis para colocar a gelatina depois de preparada.

A professora dissolveu a gelatina de framboesa mostrando no copo de medida $\frac{1}{4}$ de litro ou 250 ml de água fervendo. Em seguida, acrescentou outro $\frac{1}{4}$ de litro ou 250 ml de água gelada. Após misturar e dissolver bem a gelatina, distribuiu nos copinhos. O mesmo procedimento foi desenvolvido com os dois pacotes de gelatina de maracujá.

O propósito dessa atividade era exemplificar a soma de frações e ilustrar o uso de expressões matemáticas, tais como: $\frac{1}{4}$ de litro = 250 ml; $\frac{1}{2}$ litro = 500 ml; e 1 litro = 1.000 ml.

A ortografia dessas expressões foi exaustivamente tratada. Cálculos matemáticos foram desenvolvidos envolvendo a contagem do número de copos com gelatina de framboesa e de maracujá. Foram contados 24 copos de framboesa com 50 ml cada e 21 de maracujá com a mesma quantidade. A professora desenvolveu as operações de multiplicação e foi concluído que 24 copos de framboesa equivaleram a 1 litro e 200 ml no total; enquanto que 21 copos de maracujá totalizaram 1 litro e 50 ml. No final havia o total de 2 litros e 250 ml de gelatina somando os dois sabores.

Esta atividade cativou a todos, pois foi interessante e também porque todos saborearam as gelatinas durante o lanche.

A revisão de Português envolveu exercícios com sinônimos, antônimos, homônimos e parônimos. A professora escreveu os exercícios na lousa para serem copiados e resolvidos.

Esses e outros exercícios de fixação totalizaram quatro. Muitos alunos levaram para casa parte dos exercícios para serem concluídos.

13/09/2019

Acolhimento: Esta sexta-feira teve uma atividade atípica: três alunas do 4º Ano B tinham a intenção de preparar a “meleca” ou *slime*. A professora da turma levou os ingredientes necessários para elas. Durante meia hora, elas tentaram preparar a “meleca” quatro vezes, porém não tiveram sucesso. As crianças que estavam assistindo não interromperam a atividade. Devido ao insucesso das alunas, todas as turmas sentiram decepcionadas e estavam convictas de que não era uma coisa tão fácil, como parecia ser. Em fila, todos entraram para as salas de aula dando início às atividades do dia.

Rotina: Atividade de Português; Lanche/Recreio; Desafio matemático.

Conforme acordado com a professora regente, a estagiária apresentou novamente o livro “Donana e Titonho”, mas desta vez, solicitando recontos orais por parte dos alunos. As crianças participaram com entusiasmo inventando novas situações relacionadas ao início e ao desenvolvimento da história. Buscaram utilizar o vocabulário do livro, enfatizaram situações difíceis e interessantes que envolviam o trabalho dos catadores, os riscos de enfermidades e de contaminações das pessoas e do ambiente, se alguns cuidados fossem ignorados. Por último, havia sido planejado que os alunos construiriam alguns brinquedos com material reciclado, por exemplo: pipas, aviões de papelão, bonecas feitas com tampinhas de garrafas pet, mas como não houve tempo necessário, não foi realizada.

Para encerrar as atividades do dia, um reconto foi escrito individualmente e cada aluno criou uma conclusão diferente para o casal e seus filhos. Houve conclusões interessantes e muito diferentes no final de suas histórias. Entretanto, alguns não conseguiram criar uma história com final diferente, pois tiveram dificuldades em articular suas ideias.

Após o lanche e o recreio, a professora escreveu exercícios de Matemática na lousa, os quais foram copiados e resolvidos no caderno de Matemática. No final do período, os alunos puderam ler livremente ou brincar de jogos distribuídos pela professora. Era sexta-feira, dia de meia hora de atividade livre antes da saída.

16/09/2019

Acolhimento: Homenagem à Bandeira Nacional.

Rotina: Agenda; Ditado; Português; Lanche/ Recreio; História.

A professora concentrou as atividades iniciais em palavras que os alunos erram com frequência – palavras com til, ‘ss’, ‘ch’, ‘x’, ‘ç’, e que iniciam com ‘h’. As crianças demonstraram que gostaram desse desafio.

A professora leu apenas uma parte do livro “Faço, Separo, Transformo”. Ele aborda o tema de educação ambiental, sustentabilidade e animais em risco de extinção, como por exemplo: o Maracanã do Buriti, o qual está em extinção. O livro refere a cuidados com o meio ambiente ao produzir, consumir e cuidar para que futuras gerações tenham o que temos hoje. A professora não terminou de ler e propôs aos alunos para fazerem brinquedos com material reciclado e serem expostos no encerramento do ano escolar. O desafio para a turma era construir uma casa de cachorro com garrafa pet, de 60 ml, cheia de areia. Ela será sorteada entre os alunos que têm cachorros posteriormente. As crianças ficaram muito animadas com a proposta.

Em seguida, a professora leu o poema “Eu quero meu café!” da autora Geode Diane, do “O livro dos gigantes e dos pequeninos”.²³

Após a leitura, o poema foi escrito na lousa e os alunos o copiaram e responderam os exercícios relacionados com o texto. Foram questões de múltipla escolha relacionadas com palavras homônimas e parônimas. Os estudantes tiveram que consultar o dicionário muitas vezes. No final, a professora corrigiu todos os exercícios e os alunos levaram o caderno para fazer revisão em casa.

18/09/2019

Hoje não houve acolhimento no pátio.

Rotina: Avaliação Bimestral de Português e de Matemática; Lanche /Recreio; Correção das avaliações.

Todas as crianças entraram em ordem e se surpreenderam com a nova disposição das mesinhas. Elas estavam enfileiradas e formavam cinco filas: três filas com cinco mesinhas e cadeiras, uma fila com seis lugares e outra com quatro.

Outro aspecto interessante foi o cuidado da professora ao elaborar a prova de Português e a de Matemática. Ela preparou uma prova de Português e outra de Matemática para o grupo de alunos que tinham um bom rendimento escolar (Anexo 1). Estas provas tinham textos mais longos e as questões eram mais complexas; para as crianças com dificuldades cognitivas havia outras provas contendo os mesmos textos, porém escritos de

²³ DIANE, Geode. **O livro dos gigantes e dos pequeninos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

modo mais breve e as questões eram mais ilustradas. Havia ainda outras provas para as duas alunas novatas: a venezuelana, que iniciou em meados de agosto e a anglofalante em setembro (Anexo 2). O conteúdo retratava o que elas tinham trabalhado em sala de aula.

A professora fez uma leitura pausada das duas provas de Português e de Matemática. Todos acompanharam a leitura em silêncio, sem interrompê-la sequer uma vez. Ao terminar, a professora disse que faria a correção de todos os exercícios das duas provas na lousa. Em seguida, deu permissão para que eles iniciassem a fazer as provas. Todos iniciaram com tranquilidade e trabalharam em silêncio.

O lanche foi servido meia hora mais tarde do que o habitual. A grande maioria já havia entregado as provas. Aos poucos iam saindo para lavar as mãos antes de lanchar. Na hora do recreio, todos já haviam entregue as provas e saíram para descansar.

Depois do recreio, a professora corrigiu todos os itens das duas provas. Percebia-se que algumas crianças não ficaram satisfeitas com o que fizeram. Notava-se também que as debilidades de aprendizagem dos alunos, muitas vezes, eram resultado de falta de estudo e dedicação da parte deles, em casa. Vários alunos ficaram satisfeitos e animados. A aluna venezuelana não demonstrou reação, enquanto que a anglofalante pareceu estar satisfeita consigo mesma.

19/09/2019

Acolhimento: a acolhida foi importante porque a secretária da escola quis saber se as crianças sabiam brincar com o “tuíster” (*twister*). A grande maioria balançou a cabeça negativamente, então, ela explicou dizendo que era uma brincadeira africana, que se brinca de modo semelhante à “amarelinha”. O segundo aviso foi sobre o Dia da Inclusão das pessoas que têm deficiências físicas que ocorreria no próximo sábado, no pátio coberto. Disse que elas tocariam instrumentos musicais, cantariam e se apresentariam neste dia para todos os alunos e suas famílias. Terminada esta atividade, os alunos seguiram para suas respectivas salas de aula.

Rotina: Agenda; Atividades avaliativas (História, Geografia e Ciências); Lanche/Recreio; correção coletiva das atividades avaliativas.

Terminada a entrada dos alunos e depois que eles se acomodaram em seus respectivos lugares, a professora distribuiu as provas. Percebi que estas também foram elaboradas em tipos diferentes para atender as especificidades de cada grupo. A professora leu as três provas e explicou cada questão. Ela ressaltou a importância de se conhecer (ler) a referência

bibliográfica de cada texto da prova e que as respostas estavam inseridas nos textos. Por esta razão, eles deviam estar atentos durante as leituras para responder corretamente.

A estagiária gostou muito das provas de hoje também, porque elas continham questões de fácil compreensão e os alunos podiam inferir as respostas. Os enunciados das questões permitiam ao aluno, que lesse atentamente, responder com segurança. A professora assinalou, durante a leitura dos itens, que eles poderiam “resgatar da caixinha da memória” o que já sabiam.

Nas provas de hoje foram feitas algumas modificações também. Foram considerados três aspectos para a elaboração das provas: (i) uma para os alunos melhor preparados: as letras eram menores e as questões eram mais longas, pediam mais informações; (ii) as letras eram maiores, as questões eram mais destacadas (1ª...; 2ª... e 3ª...) e havia um mapa para servir de referência; (iii) para as alunas novatas, a professora não colocou questões com conteúdo que tinham sido tratados antes delas terem frequentado a turma.

É importante ressaltar que era a mesma prova, contendo os mesmos temas, porém o modo do enunciado era diferenciado.

Observou-se que há vários alunos com laudos nesta turma e eles não estão sendo acompanhados pelos educadores sociais, nem atendidos na Sala de Atendimento Especial, porque as professoras estão de licença para tratamentos de saúde.

Os alunos e alunas que iam terminando de fazer a revisão entregaram suas provas, retornaram para seus lugares e tranquilamente liam gibis, enquanto esperavam os demais terminarem.

Todos fizeram o lanche na sala de aula e logo depois saíram para o recreio. Após o retorno à sala de aula, a professora corrigiu a prova com a participação da grande maioria e no final ela revelou quantas questões cada aluno errou no total. A maioria gabaritou satisfatoriamente, inclusive uma das meninas novatas, a qual era uma das colaboradoras da pesquisa.

Às 11h, professores e alunos saíram das salas e se reuniram no pátio coberto. Era a Hora da Inclusão. Esta atividade fazia parte da comemoração do Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, 21 de setembro. As duas apresentadoras dessa atividade especial eram professoras do CESAS, escola localizada na 604, na L2 Sul – Asa Sul.

As duas jovens estavam vestidas com roupas coloridas e diferentes. Uma representava uma menina alegre e comunicativa, enquanto que a outra representava uma menina autista e careca. Ela tinha câncer e fazia um tratamento que a deixava muito abatida. A menina alegre

era vizinha da outra e, por esta razão, ambas se encontraram na praça do parquinho. Com o passar dos dias, elas se tornaram amigas e companheiras de muitas brincadeiras. Elas gostavam de ir ao parquinho próximo de onde moravam. A menina doentinha melhorou de saúde e sentiu mais feliz durante as brincadeiras com a amiga.

20/09/2019

Acolhimento

Rotina: Agenda; Ditado; Lanche/Recreio; “Pote da escrita”; Confraternização de aniversário.

O momento de acolhimento foi breve. A secretária da escola substituiu a vice-diretora e deu curtos comunicados e as turmas logo entraram para as salas de aula.

As mesinhas voltaram a ficar em semicírculo e no centro havia algumas também. Em geral, ali são colocadas as mesinhas de estudantes que têm necessidade de maior atenção da professora.

As duas alunas colaboradoras da pesquisa estavam presentes.

A primeira atividade da turma, após completarem a agenda, foi o ditado. As palavras foram relacionadas com o aproveitamento de lixo. Exemplo: compostagem, captação, reciclagem, aterros, biológico, orgânica, matéria, valorização, sanitários, lixão, doméstica.

Concluído o ditado, a professora terminou de ler o livro “Faço, Separo e Transformo”. Foi muito interessante, porque descreveu o ciclo da reciclagem do lixo molhado (todo tipo de material orgânico) e apresentou o símbolo da reciclagem seletiva ou símbolo da coleta seletiva.

Em seguida, a professora mostrou o “Pote da Escrita”. Era um pote de vidro transparente com biscoitos recheados e a parte superior deles estava escrita em alguns uma sílaba e em outros uma palavra. A professora utilizou caneta confeiteira para escrever. Cada estudante retirou do pote um biscoito e a professora dizia um desafio diferente para cada um, a depender da capacidade/ habilidade dele(a). Para alguns, que retiraram uma sílaba, ela pediu que escrevessem seis palavras ou seis frases. Para outros, se tirassem uma palavra ou uma sílaba, o desafio era escrever um poema com três estrofes no mínimo. Eles tiveram um prazo (de 45 ou 60 minutos) para fazerem o exercício. A professora se limitou a fazer correções ortográficas individuais, quando era solicitada. No final do prazo, foi surpreendente escutá-los lendo suas seis palavras, seis frases e os oito poemas. A aluna anglofalante foi uma delas. A

aluna venezuelana foi solicitada a ler suas seis palavras. Observei que havia duas palavras com erros ortográficos e em seguida ela as corrigiu.

30/09/2019

Acolhimento no pátio coberto.

Hoje o foco deste momento, realizado pela vice-diretora, foi uma comunicação sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Ela destacou a importância de sabermos comunicar com todas as pessoas, inclusive os surdos. Ademais, estimulou os estudantes dizendo que na escola havia uma funcionária da limpeza que era surda. A vice-diretora disse a todos que poderíamos cumprimentá-la, “Oi, bom dia!”, movendo a mão de forma específica conforme a língua de sinais. Ela fez os sinais em Libras, a fim de que todos a imitassem e aprendessem. Foi muito bom e divertido observar o interesse dos alunos em aprender e exercitar a sequência dos sinais. Alguns outros avisos foram transmitidos e posteriormente os professores e estudantes entraram para suas salas.

Rotina: Agenda; Pasta literária; Ditado; Português (livro); Lanche/Recreio; História.

A professora regente faltou hoje por motivo de saúde e outra professora a substituiu.

A aluna anglofalante estava presente, mas a venezuelana não.

Terminada a atividade de copiar na agenda a programação do dia, a professora entregou a pasta literária para que todos desenhassem algo que representasse o último bimestre. Superado o limite de tempo, todos pegaram o caderno de Português. Era o momento do ditado. Foram doze palavras desafiadoras e logo foi feita a correção.

Em seguida pegaram o livro de Português para fazerem a leitura do texto (páginas 118 a 120) e os exercícios nas páginas: 121 nº 1; 122 nº 3 e 4; e 124 nº 7 e 8.

A professora substituta fez as correções destes exercícios chamando os estudantes para escrever as respostas na lousa.

As atividades de História também foram feitas no livro. Leitura do texto seguida por exercícios relacionados com o conteúdo foram realizados e corrigidos adequadamente com a participação de todos. A aluna anglofalante demonstrou alguma dificuldade de compreensão do sentido de algumas expressões e palavras relacionadas com o conteúdo do texto histórico. Exemplo: “quilombo”, “caatinga”, etc.

07/10/2019

Acolhimento

Roteiro: Hora Cívica; Agenda; Português; Lanche/Recreio; Horta; Informações sobre a couve.

Como era o habitual em todas as segundas-feiras, a hora cívica ficava sob a responsabilidade de uma das turmas da escola. Neste dia, os estudantes do terceiro ano “A” carregaram os estandartes das bandeiras Nacional e do Distrito Federal. Todos cantaram acompanhando a gravação. Professores, alunos e demais pessoas que trabalhavam na escola participaram com respeito nesse momento. Esta rotina acontecia todas as segundas-feiras e seguia uma escala, a qual incluía todas as turmas.

Houve poucas comunicações adicionais e logo depois as turmas seguiram para as salas de aulas.

Como primeira atividade, a professora distribuiu folhas A4 para cada estudante. Eles deveriam desenhar algo que representasse algum elemento que aprenderam durante o terceiro bimestre. Posteriormente, cada desenho foi colado em um envelope grande, contendo as últimas avaliações e informações.

Enquanto os estudantes estavam ocupados com esta atividade, a estagiária fez uma pesquisa no Projeto Político Pedagógico da escola a fim de conhecer o que diz sobre a participação das famílias na escola, além de outros aspectos.

Esgotado o prazo de elaboração do desenho, a professora entregou a última prova de Português. Elogiou os alunos e chamou a atenção de poucos, porque não tiveram o aproveitamento esperado. Em seguida, ela recolheu os envelopes decorados, já com a prova dentro.

A seguir, a professora distribuiu para os estudantes a letra da música “Trevo”, para ser colada no caderno de Português. Todos precisaram aprender a cantá-la para ser apresentada para os pais numa data próxima.

Após este aviso, a professora leu muitas informações sobre o vegetal que foi plantado no canteiro de plantas da turma, a couve manteiga. Ao terminar, ela advertiu a turma para que copiassem no caderno de Ciências, as perguntas sobre a pesquisa que deveriam fazer em casa sobre a couve e entregassem as respostas na próxima aula dessa matéria.

Dever de Casa

- 1) Pesquise e responda:
 - a) Quais são os benefícios da couve para nossa saúde?

- b) Quais são as variedades da couve mais conhecida?
- c) Descreva quais são as características de cada uma delas?
- d) Qual é a melhor época para o plantio?
- e) Quais são as principais pragas?
- f) Pesquise um inseticida natural para o controle dessas pragas.

Em seguida, a professora leu as questões acima para serem pesquisadas e respondidas em casa. Ela deu um prazo para que todos terminassem de copiar. Alguns retardatários reclamaram, mas ela não deu atenção. Em seguida, ela distribuiu uma folha A4 e uma cartela de bingo para cada aluno, enquanto os últimos terminavam de copiar. Todos ficaram curiosos.

Atividade de Matemática

Instruções:

Fechar a cartela toda. As operações deveriam ser feitas na folha e depois marcar na cartela, se encontrasse o resultado da operação. Não poderiam olhar a tabuada.

Foi dado o sinal de início.

Exemplos das operações: $7 \times 4 = 28$; $2 + 3 = 5$; $31 \times 2 = 62$, etc.

Cada aluno deveria marcar o resultado na sua cartela. Cada cartela tinha 25 resultados no total, sendo só um deles, o espaço vazio. Foram “cantadas” aproximadamente 78 operações matemáticas (adições, subtrações, multiplicações e divisões) e algumas delas precisaram ser feitas manualmente.

A primeira a fechar cartela foi a melhor aluna da turma. A professora já achava que seria ela a vencedora. Muitos estudantes ficaram atrasados resolvendo a continha devagar; outros se confundiam e deixavam de marcar o resultado certo; ou, resolviam as operações mentalmente e perdiam tempo procurando o resultado que não tinham na cartela. A professora repetiu cada operação duas e, às vezes, três, mas muitos não conseguiam resolver e marcar a tempo.

Antes de terminar o horário regular da aula, a professora recordou os alunos sobre a importância da presença de suas famílias no dia seguinte, para a entrega dos resultados. A família da menina venezuelana nunca tinha ido à escola, apesar de ter sido chamada várias vezes. A professora se preocupava com esta aluna porque ela faltava muitas vezes durante a semana e estava tendo muitas dificuldades tanto em português, como nas outras matérias.

08/10/2019

Acolhimento: hoje não tivemos o acolhimento habitual. Os estudantes ficaram em fila e a professora de cada turma acompanhou a entrada para a sala às 7:30 exatos.

O horário compacto tem a duração de duas horas e meia para cada turno: (7:30 – 10:00) para as turmas matutinas e, em seguida, entram (10:00 – 12:30) as turmas vespertinas.

Somente dez crianças compareceram: três meninos e sete meninas. A professora distribuiu duas folhas com exercícios de revisão. Uma delas contendo sinônimos, antônimos, palavras com “g” e “j” e de separações de sílabas. A outra com exercícios contendo as quatro operações e situações problemas.

A aluna venezuelana não estava presente, mas a outra novata estrangeira sim.

O turno seguinte – vespertino, iniciou na hora certa.

A professora do 5º ano, do turno vespertino permitiu que a estagiária participasse da sua aula. A estagiária se apresentou e explicou os seus interesses: observar o desenvolvimento das atividades durante o horário reduzido; completar as cinco horas programadas de observação para o estágio.

Havia na sala apenas três estudantes: um aluno e duas alunas. Eles logo se dedicaram a leitura de texto no livro de Português. Após terminarem a leitura silenciosa do texto, eles leram em voz alta alguns parágrafos. O tema era sobre alguns aspectos da vida dos ameríndios e a rotina diária numa aldeia indígena no Mato Grosso.

No final, a professora fez comentários interessantes sobre: hábitos e comportamentos das crianças indígenas; atividades diárias dos adultos; cuidados dos adultos com relação às crianças da aldeia; alimentação deles, o que comem e a que hora preferem comer; suas tradições e festas comemorativas. A professora é descendente do tronco indígena Macrogê. Ela comentou sobre alguns hábitos de vida que ela ainda recordava, que influenciaram sua família, sua infância, a de seus dois irmãos e de sua irmã.

09/10/2019

Acolhimento: a vice-diretora iniciou dizendo que era hora de todos cantarem a música “Trevo”, porque ela seria apresentada no encerramento do bimestre. Muitos alunos já a conhecem e cantaram acompanhando a gravação. Foi bastante divertido observar a animação e a participação de todos, além das crianças.

A seguir, houve o sorteio da “cesta especial do bazar”. A criança (família) que trouxe e doou algo para ser vendido no bazar recebeu um número que daria direito a participar do

sorteio. Logo foi revelado o nome da criança sorteada. Depois de alguns comentários, as turmas entraram para as salas de aulas.

Rotina: Agenda; Português: adjetivos; Lanche/recreio; Ciências – horta.

Hoje foi a apresentação da sequência didática da estagiária. Foi apresentado o livro “Dorina viu”. O objetivo geral era conhecer a diversidade que existe em nossa volta e que pode ser percebida através dos nossos cinco sentidos. Os objetivos específicos eram identificar as características dos objetos, da natureza e das pessoas; avaliar as qualidades e as diferenças; reconhecer os diferentes usos gramaticais dos adjetivos.

A aluna venezuelana e a repatriada estavam presentes e participaram sem dificuldades durante as atividades.

Os quatro eixos foram abrangidos com êxito. O resultado da atividade de escrita criativa e individual sobre o tema foi satisfatório e positivo para a grande maioria dos alunos. A professora regente ficou durante todo o tempo na sala e demonstrou satisfação após o término.

Em seguida, todos lancharam e saíram para o recreio.

Retornando à sala, após o recreio, todos foram ao canteiro da horta observar os pés de couve. Puseram água e viram que em uma das plantas havia três larvas pequenas nas folhas e alguns ovos também. A professora disse que teve uma ideia. Queria fazer um borboletário. As crianças gostaram da sua ideia e pareciam animadas.

De volta à sala de aula, a professora fez a correção das perguntas no caderno de Ciências, conferiu as respostas dos alunos e observou que alguns não haviam feito, outros tinham dado respostas incompletas e alguns fizeram bem a pesquisa. Para dar oportunidade a todos de ter informações claras e precisas, ela escreveu as melhores respostas na lousa para que fossem copiadas por aqueles que precisassem.

21/10/2019

Acolhimento: o acolhimento nesta segunda-feira iniciou com o canto do Hino Nacional. Após o momento cívico, a vice-diretora deu as boas-vindas aos alunos pelo retorno às aulas depois da semana de recesso (“Semana do Saco Cheio”) e fez três comentários: (i) anúncio do início do período de transferência de alunos para outra escola; (ii) informação sobre o adiamento da data para a realização do teste SAEB, que será comunicado na manhã do dia seguinte, terça-feira; (iii) apresentação do vídeo do passeio na casa de festas Mega

Mundo, que será apresentado na próxima sexta-feira. Em seguida todas as turmas entraram nas salas de aula.

Rotina: agenda; pasta literária; Português (correção do dever de casa e graus dos adjetivos); Lanche/Recreio; História.

Bilhete da professora para as famílias: trazer uma foto da família para o mural da turma até o dia 1º de novembro.

As atividades de Português foram uma continuação iniciada na sexta-feira dia 11/10/19 – graus dos adjetivos: - graus superlativos absolutos: sintético e analítico; - graus superlativos relativos de: superioridade e inferioridade.

A professora escreveu na lousa duas colunas:

Superlativos absolutos		Superlativos relativos de	
Sintéticos	Analíticos	Superioridade	Inferioridade
boníssimo	muito bom	melhor	pior
antiquíssimo	muito antigo	mais antigo do que	menos antigo do que

Após apresentar vários exemplos além dos acima mencionados, a professora escreveu um exercício para que os alunos colocassem os adjetivos nos graus superlativos correspondentes.

Além desse exercício, ela repassou outros usos de expressões adjetivas tais como: adjetivos pátrios, locuções adjetivas e os gêneros dos adjetivos. Um dos exercícios solicitava aos alunos que transformassem expressões substantivas em adjetivas, tais como:

- Lenda de índio – lenda indígena;
- Carinho de mãe – carinho materno;
- Força de leão – força leonina.

Em seguida a professora introduziu adjetivos pátrios ou gentílicos, os quais indicam o lugar, a origem ou a procedência de pessoas e ou objetos tais como:

- Bandeira do Brasil - bandeira brasileira;
- Carro da Inglaterra – carro inglês;
- Ritmo da África – ritmo africano;

Outro exercício se referia a locuções adjetivas, tais como:

- Cirurgia de coração – cirurgia cardíaca;
- Problema dos rins – problema renal;
- Infecção de garganta – infecção gutural.

Por fim, foi realizado um exercício sobre os gêneros dos adjetivos: uniforme e biforme. Por exemplo, adjetivos uniformes:

- Ricardo é um menino gentil. Thaís é uma menina gentil.
- O carro é veloz. A moto é veloz.

Adjetivos biformes

- O padrinho é mau. A madrinha é má.
- O embaixador brasileiro é cristão. A embaixatriz alemã é cristã.

A estagiária teve uma participação muito intensa durante estas atividades, porque as duas alunas estrangeiras demonstraram grande dificuldade em identificar os adjetivos adequados. A aluna anglofalante apresentou maior dificuldade do que a aluna venezuelana devido a grande diferença dos idiomas maternos.

Após o lanche e o recreio, os alunos regressaram à sala para a atividade de História.

A professora pediu que os alunos escrevessem no caderno de História a seguinte tarefa:

Pesquisar questões sobre a região/local onde você mora:

- Quais são as nascentes que abastecem as represas que abastecem a região onde você mora?

22/10/2019

Acolhimento: neste dia não houve o acolhimento no pátio coberto. A professora formou a fila e dirigiu os alunos para a sala de aula. A estagiária percebeu a presença de um aluno novato. Após a acomodação da turma nos seus lugares, a professora apresentou o novo colega. Comentou também que faltavam 40 dias para o término do ano letivo.

A aluna venezuelana não estava presente neste dia.

Rotina: Agenda; Matemática: correção do dever de casa – Geometria; Lanche/Recreio; Geografia: as águas do Distrito Federal.

Inicialmente, foi feita a correção no livro de Matemática de exercícios marcados para fazer em casa duas semanas atrás. Alguns alunos não fizeram esta tarefa. Enquanto a professora corrigia, eles copiavam da lousa as respostas. Algumas questões continham gráficos estatísticos para serem analisados; outras envolviam relógios para se calcular tempo gasto com algumas situações; outras continham figuras geométricas tais como, cubos, círculos, cilindros e pirâmides. Estas figuras deveriam ser comparadas para identificar suas formas.

- Os sólidos geométricos: bola de futebol – esfera.
- Um contorno circular: bambolê – uma circunferência.
- Ideia de região plana: um círculo – uma esfera.
- Uma pirâmide contém ângulos e faces.
- O cilindro contém regiões planas e circulares.
- Um dado é um cubo que contém quatro faces e oito ângulos.
- Uma mesa retangular contém uma face plana e quatro ângulos.
- Um barril é um cilindro com dois círculos.
- Uma pirâmide contém uma base quadrada e quatro faces triangulares.
- Um tijolo é um paralelepípedo com duas faces retangulares opostas e duas faces quadradas opostas e oito ângulos retos.

Tarefa de casa: a professora pediu para que os alunos observassem e desenhassem no caderno de Matemática exemplos de sólidos geométricos que estão em suas casas.

A aluna anglofalante acompanhou bem as explicações e exemplificações demonstrando muita facilidade de compreensão.

Antes de finalizar as atividades, a professora disse que no dia seguinte iriam colher couve para preparar um suco muito saudável.

23/10/2019

Acolhimento: a vice-diretora conversou com todos os alunos sobre dois projetos que serão realizados no final de outubro e em novembro: o mês das famílias; e o Projeto Amores e Valores. Este último tem por objetivo incluir familiares e alunos que apresentarão juntos atividades artísticas diversas, como: roda de capoeira; contação de história com fantoches; declamação de poesia; etc.

Rotina: Agenda; Ciências: benefícios da couve; horta e suco *detox*; Lanche/Recreio; Português: finalizar adjetivos e correção do dever de casa.

Nesse dia a estagiária dedicou uma hora para ler o PPP da escola para conhecer alguns aspectos administrativos da instituição relacionados ao processo de avaliação desta instituição educacional.

A professora escreveu na lousa o resultado da pesquisa que ela e os alunos realizaram. Os alunos copiaram com entusiasmo todas as informações sobre a couve. Inicialmente ela descreveu os benefícios nutricionais da couve: favorece a circulação fortalecendo o coração; o cálcio fortalece os ossos; o potássio regula a pressão arterial; a vitamina A (ácido fólico) ajuda a fortalecer o bebê.

A professora também elencou os diferentes tipos de couve: couve flor, couve manteiga, couve de Bruxelas, couve galega e a couve coração de boi. Além disso, comentou sobre o uso de repelentes naturais feitos com cinco dentes de alho, meia cebola e um litro de água para ferver por quinze minutos. Esta mistura serve para combater joaninhas e pulgões que atacam as folhas da couve.

Após essa atividade a professora preparou o suco de couve com abacaxi, suco de limão, maçã e açúcar. Acrescentou muita água e bateu tudo no liquidificador. Todos os alunos beberam o suco.

Dever de casa

Escrever um texto sobre todas as informações sobre a couve e seus benefícios.

Em seguida, os alunos pegaram o livro de Ciências. Leram o texto em silêncio e fizeram os exercícios marcados pela professora. Os alunos levaram o livro para casa, a fim de terminar os exercícios que ainda faltavam.

As duas alunas estrangeiras estavam presentes e participaram tranquilamente durante todas as atividades.

24/10/2019

Acolhimento: a estagiária chegou durante o acolhimento. A vice-diretora enfatizou o uso adequado do uniforme dos alunos.

Rotina: Agenda; Matemática (Geometria); Lanche/Recreio; Artes (livro dos monumentos).

A estagiária conversou com a professora que gostaria de dar reforço em Matemática para a aluna venezuelana porque ela apresentava muita dificuldade durante os cálculos matemáticos e também com leitura e escrita. Durante a semana seguinte, a estagiária foi à

casa da aluna e realizou atividades de reforço em duas ocasiões. O reforço não suficiente para a aluna superar suas dificuldades.

A última atividade do dia foi a distribuição de uma folha quadriculada para ser feito um desenho livre com quadrados e retângulos coloridos.

25/10/2019

Acolhimento: A vice-diretora comentou sobre o projeto “Novembro com a família”, dizendo que um avô e sua neta, aluna do quinto ano, farão uma apresentação musical juntos no início de novembro.

Agenda: borboletário/horta; vídeo documentário “Uma Rocha Estranha”; Lanche/Recreio; Português; Matemática.

A professora distribuiu diferentes adesivos de borboletas para cada um dos alunos. Em seguida ela escreveu um texto informativo sobre borboletário na lousa. Segundo ela, os borboletários são um tipo de zoológico exclusivo para a criação de diversas espécies de borboletas. Com isso é possível observar as borboletas e suas fases de vida: ovo, lagarta, pupa e adulta.

Como montar um borboletário

Prepare o aquário: existem aquários próprios para lagartas. É importante que o ambiente seja bem ventilado e limpo. Trata-se de um ser bastante frágil. O aquário deve ser posicionado em local seco e longe de animais. Colete a lagarta. O procedimento deve ser realizado com o auxílio de um ramo da própria planta hospedeira. Não toque na lagarta com a mão.

Providencie alimento: após acomodar a lagarta no aquário, colete a planta hospedeira e leve ao ambiente da criação. Todos os dias substitua os ramos do dia anterior por ramos frescos. Evite umidade para que não haja fungos.

Nosso borboletário

Foi feito num aquário contendo quatro lagartas. O alimento delas foi folhas de couve manteiga (planta hospedeira), cultivadas na horta da turma. Cobriu-se o aquário com tule para permitir a ventilação e fechar com liguinhas. Ele foi montado no dia 25/10/2019.

Estágios da vida da borboleta

- a) Ovo: demoram aproximadamente 05 a 15 dias para eclodir e liberar as larvas.
- b) Lagarta: permanecem nesta forma de 01 a 03 meses.

c) Pupa ou crisálida: prende-se pela parte detrás da folha com fios de seda. Dura de 01 a 03 semanas.

d) Adulto: nessa última fase, a borboleta já pode voar e reproduzir. Alimenta-se de substâncias líquidas como o néctar das flores e de frutos em decomposição. Nesta fase ela vive de 05 dias a 01 ano.

Observação: a professora está organizando um passeio com a turma ao borboletário do Zoológico de Brasília.

Dever de casa

A professora distribuiu a ficha literária com o livro para leitura durante o fim de semana.

As duas alunas estrangeiras participaram das atividades copiando da lousa as informações.

ANEXOS

ANEXO 1

Prova para alunos melhor preparados

Escola Classe	
Nome:	
Turma:	Data: <u>18 / 09 / 19</u>
Professora:	
Atividade Avaliativa Matemática e Língua Portuguesa	
Texto 1	As Frações
O espetáculo foi interrompido por um pretinho que desejava falar com Dona Benta. Era uma cria da fazenda do Coronel Teodorico.	
___ Que é que quer, rapaz? – indagou a boa senhora ao ver aproximar-se o <u>fiãozinho</u> .	
___ É que eu vim trazer para mecê um presente que o Coronel mandou. Na voz de "presente", o respeitável público abandonou o circo do Visconde para ir ver o que era.	
___ E onde está o que você trouxe?	
___ Eu vim a cavalo. Está na <u>garupa</u> , num <u>picuá</u> . São duas melancias. Se na voz de "presente" o espetáculo fora interrompido, na voz de "melancia", e ainda mais duas, o espetáculo acabou de vez. Quem quer saber de Aritmética quando tem melancias para comer?	
___ Traga-as aqui! – disse Dona Benta, mas Narizinho e Pedrinho já haviam corrido na frente e vinham voltando com duas melancias das rajadas, de quase uma arroba cada. Vinham <u>arcados</u> .	
___ Faca, Tia Anastácia! – gritou Emília. – Faca bem <u>amolada</u> e uma bandeja, depressa!	
Tia Anastácia apareceu à porta da cozinha para ver do que se tratava e logo depois entrou no circo de faca na mão e bandeja.	
(9) ___ Quer que parta, sínhá? – perguntou.	
Dona Benta respondeu que sim, e com muita habilidade a negra picou a melancia em doze fatias.	

Fonte: Escola Classe – Plano Piloto, Brasília, DF, 2019.

___ O "anjo" é meu! – gritou Narizinho avançando, e lá fugiu a correr com o "anjo" na mão. O "anjo" da melancia era o miolo central, corruptela popular da palavra "âmago".

Todos comeram à vontade, inclusive Rabicó, que de longe sentiu o cheiro e veio de focinho para o ar. Pedrinho deu-lhe primeiramente um pontapé, como castigo da comidela das rodas do carro; depois foi-lhe passando as cascas.

___ Ótimo! – exclamou de repente o Visconde. – Esta melancia veio mesmo a propósito para ilustrar o que eu ia dizer. Ela era um **INTEIRO**. Tia Anastácia picou-a em pedaços, ou **FRAÇÕES**. As frações formam justamente a parte da Aritmética de que ia tratar agora.

___ Se pedaço de melancia é Fração, vivam as Frações! – gritou Pedrinho.

___ Pois fique sabendo que é – disse Visconde.

___ Uma melancia inteira é uma unidade. Um pedaço de melancia é uma fração dessa unidade. Se a unidade, ou a melancia, for partida em dois pedaços, esses dois pedaços formam duas Frações – dois meios. Se for partida em três pedaços, cada pedaço é uma fração igual a um terço. Se for partida em quatro pedaços, cada pedaço é uma fração igual a um quarto. Se for partida em cinco pedaços, cada pedaço é uma fração igual a um quinto. Se for partida em dez pedaços, cada pedaço é uma fração igual a um décimo (...)

Aritmética da Emília / Monteiro Lobato; Ciranda Cultural, 2019.

1- Com base no texto 1, pesquise no dicionário o significado das palavras sublinhadas.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____
- h) _____

2- A palavra "mecê" apresentada no texto pode ser substituída sem prejuízo na escrita por qual outra palavra?

3- Aplique os antônimos das palavras a seguir.

a) Rapaz - _____

b) Igual - _____

c) Partida - _____

d) Inteira - _____

e) Longe - _____

4- Retire do texto 1, quatro palavras escritas com S, mas que tem som de Z.

5- Escreva frases com as palavras retiradas do texto 1.

a) Garupa:

b) Miolo:

c) Presente:

Texto 2

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

"Que delícia", pensou a raposa, "era disso que eu precisava para adoçar a minha boca". E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: "Aposto que estas uvas estão verdes".

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(www1.uoi.com.br/criança/fabulas/noflash/raposa.htm)

6- A frase do texto 2 que expressa uma opinião é:

- () "a raposa passeava por um pomar".
- () "sua atenção foi capturada por um cacho de uvas".
- () "a raposa afastou-se da videira".
- () "aposto que estas uvas estão verdes".

7- Leia o texto abaixo.

Texto 3

História triste do Tomás

Tomás é bom cavaleiro
e, como não tem cavalo,
tira o porco do chiqueiro,
trata logo de montá-lo.

De volta à casa do pai,
Rodeia o pomar e a horta,
Mas tão distraído vai

Que dá com o nariz na porta.

(António Manuel Couto Viana – poeta português – Versos de Palmo e Meio –
1994)

A expressão "dá com o nariz na porta" retirada do texto 3 significa:

- (A) arrancar o nariz com a porta
- (B) bater o nariz na porta
- (C) desenhar o nariz na porta
- (D) esfregar o nariz na porta

8- O texto acima pertence ao gênero textual:

- () conto
- () fábula
- () poema
- () bilhete

9- Sabemos que as frações estão inseridas no nosso dia a dia quando dividimos nosso lanche com os colegas, quando pedimos uma pizza em nossa casa, etc. A partir dessas informações resolva as situações - problemas abaixo.

a) Dona Laurinha comprou 96 metros de tecido para costurar igualmente 6 vestidos. Quantos metros de tecido terá cada vestido?

Cálculo	Resposta

b) Em uma floricultura tem 455 mudas de rosas para vender igualmente para 5 clientes. Quantas mudas irá receber cada cliente?

Cálculo	Resposta

c) Em uma excursão com a turma da escola, 135 alunos foram distribuídos igualmente em 5 ônibus. Quantos alunos foram em cada ônibus?

Cálculo	Resposta

10- Uma escola consome 84 litros de suco de laranja em 6 dias. Consumindo a mesma quantidade de suco por dia, quantos litros consome em 1 dia?

Cálculo	Resposta

11- Escreva por extenso as frações abaixo.

a) $\frac{1}{6}$ _____

b) $\frac{6}{8}$ _____

c) $\frac{9}{12}$ _____

d) $\frac{7}{21}$ _____

12- Resolva as operações abaixo.

a) 673×8	b) 495×7	c) 794×41	d) 746×65
e) $1.872 - 354$	f) $784 - 357$	g) $5.968 + 1.789$	h) $3.588 + 749$

13- Para podermos comparar um valor com outro, utilizamos uma grandeza pré-definida como referência, chamada de **unidade padrão**. As unidades de medidas padrão que nós brasileiros utilizamos com maior frequência são o **grama, o litro e o metro**. Além destas, fazemos uso de outras unidades de medida para realizarmos medições, por exemplo, a medição de tempo, de temperatura ou de ângulo.

A partir do enunciado enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª coluna.

(1) metro

(2) quilômetro

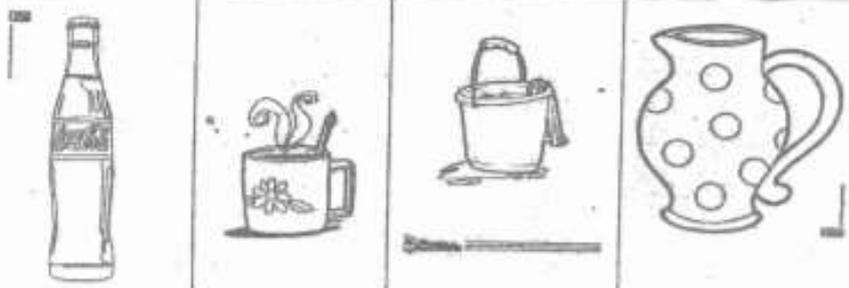
(3) centímetro

() usado para medir grandes extensões

() usado para medir pequenas extensões

() Principal unidade de medida de comprimento

14- Observe os recipientes:



O recipiente que cabe aproximadamente 5 litros de água é:

- caneca
- balde
- jarro
- litro de refrigerante

ANEXO 2

Prova para alunos com maiores dificuldades

Escola Classe	
Nome: _____	_____
Turma: _____	Data: ____/____/____
Professora: _____	_____

Atividade avaliativa de Língua Portuguesa e Matemática

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

"Que delícia", pensou a raposa, "era disso que eu precisava para adoçar a minha boca". E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: "Aposto que estas uvas estão verdes".

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(www1.uol.com.br/criança/fabulas/noflash/raposa.htm)

1- A frase que expressa uma opinião é:

() "a raposa passeava por um pomar".

() "sua atenção foi capturada por um cacho de uvas".

() "a raposa afastou-se da videira".

() "aposto que estas uvas estão verdes".

Fonte: Escola Classe – Plano Piloto, Brasília, DF, 2019.

2- Qual palavra do texto que se escreve com S, mas tem som de Z.

3- Escreva os antônimos das palavras abaixo retiradas do texto.

a) Quente: _____

b) Calor: _____

c) Verdes: _____

d) Dia: _____

4- Leia o texto abaixo.

História triste do Tomás

Tomás é bom cavaleiro
e, como não tem cavalo,
tira o porco do chiqueiro,
trata logo de montá-lo.

De volta à casa do pai,
Rodeia o pomar e a horta,
Mas tão distraído vai
Que dá com o nariz na porta.

(António Manuel Couto Viana – poeta português – Versos de Palmo e Meio – 1994)

5- A expressão "dá com o nariz na porta" significa:

() arrancar o nariz com a porta

() bater o nariz na porta

() desenhar o nariz na porta

() esfregar o nariz na porta

6- O texto acima pertence ao gênero textual:

- () conto
- () fábula
- () poema
- () bilhete

Leia com atenção e resolva as operações matemáticas abaixo.

7- Dona Laurinha comprou 96 metros de tecido para costurar igualmente 6 vestidos. Quantos metros de tecido terá cada vestido?

Cálculo	Resposta

8- Em uma floricultura tem 455 mudas de rosas para vender igualmente para 5 clientes. Quantas mudas irá receber cada cliente?

Cálculo	Resposta

9- Em uma excursão com a turma da escola, 135 alunos foram distribuídos igualmente em 5 ônibus. Quantos alunos foram em cada ônibus?

Cálculo	Resposta

10- Escreva por extenso as frações abaixo.

a) $\frac{1}{6}$ _____

b) $\frac{6}{8}$ _____

c) $\frac{9}{12}$ _____

11- Resolva as operações abaixo.

a) 673×8	b) 495×7	c) 794×41	d) 746×65
e) $1.872 - 354$	f) $784 - 357$	g) $5.968 + 1.789$	h) $3.588 + 749$

12- Para podermos comparar um valor com outro, utilizamos uma grandeza pré-definida como referência, chamada de unidade padrão. As unidades de medidas padrão que nós brasileiros utilizamos com maior frequência são o grama, o litro e o metro. Além destas, fazemos uso de outras unidades de medida para realizarmos medições, por exemplo, a medição de tempo, de temperatura ou de ângulo.

A partir do enunciado enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª coluna.

(1) metro

(2) quilômetro

(3) centímetro

() usado para medir grandes extensões

() usado para medir pequenas extensões

() Principal unidade de medida de comprimento

Fonte: Escola Classe – Plano Piloto, Brasília, DF, 2019.