



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SOCIALIZAÇÃO BILÍNGUE: ETNOGRAFIA DE UMA EXPERIÊNCIA

AMANDA CADETE MENEGUZZO

Brasília

2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SOCIALIZAÇÃO BILÍNGUE: ETNOGRAFIA DE UMA EXPERIÊNCIA

AMANDA CADETE MENEGUZZO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia sob a orientação da Prof.^a Maria Zélia Borba Rocha.

Brasília
2014

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por estar sempre comigo, dar-me saúde e capacidade de estudar.

À minha professora orientadora que me ensinou e estimulou a estudar com paciência e mostrando sua paixão pelo que faz.

Aos educadores que passaram pela minha formação na Academia, sem eles não seria possível minha graduação em Pedagogia.

Aos meus pais por terem-me proporcionado uma educação de qualidade e me incentivado na decisão pelo curso e durante toda a faculdade. Aos meus irmãos, tios e primos por participarem pacientemente de tantos questionários, entrevistas e testes de jogos.

Aos colegas de curso e de turma que tive o prazer de conhecer e conviver durante todo o período na universidade.

Aos amigos que fiz no ensino fundamental, que me acolheram quando cheguei à Brasília e que sempre estão presentes na minha vida. “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (Saint-Exupéry).

À uma pessoa muito especial que entrou na minha por acaso e com quem tive o prazer de poder de construir e compartilhar minha vida. “Você dividiu comigo a sua história e me ajudou a construir a minha” (Jota Quest).

RESUMO

Esta monografia tem por tema a socialização e por objeto o processo socializador em um contexto institucional bilíngue. O presente trabalho tem o objetivo de analisar como acontece a socialização do professor com função de assistente no contexto de uma escola bilíngue de Brasília. Para isto o referencial teórico explora os conceitos e teorias da socialização, conceito de bilinguismo e teoria de educação bilíngue. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, com observação participante, realizada pelo período de um ano, com observações de seis horas por dia. Foi observada a relação entre a coordenação pedagógica da escola, os professores titulares, os professores assistentes, os pais e os alunos em um processo de educação bilíngue de imersão inicial. Conclui-se que no processo de socialização profissional em contexto bilíngue há supervalorização da língua, da cultura e das regras da segunda língua, em detrimento da cultura nacional.

Palavras-chave: Socialização, Socialização Profissional, Bilinguismo, Educação bilíngue.

SUMÁRIO

I – MEMORIAL	I-V
II – SOCIALIZAÇÃO BILÍNGUE: ETNOGRAFIA DE UMA EXPERIÊNCIA	1-76
Introdução	1
Cap. 1 Teoria da socialização e bilinguismo	3
1.1 Socialização.....	3
1.2 Socialização profissional.....	7
1.3 Bilinguismo.....	9
1.4 Educação bilíngue.....	11
Cap. 2 Etnografia e observação participante	15
Cap. 3 Etnografia de uma experiência em educação bilíngue	23
3.1 Organização da instituição.....	23
3.2 Estrutura física da escola.....	27
3.3. Capacitação docente.....	28
3.4 Rotina da escola.....	31
3.5 Ano letivo de 2012.....	37
3.6 Ano letivo de 2013.....	54
Cap. 4 Socialização e Bilinguismo	60
Considerações finais	70
Referências Bibliográficas	72
Apêndice	74
Glossário.....	74
Anexos	75
1. Música <i>Hello</i>	75
2. Música <i>Cravo e a rosa</i>	76
3. Música <i>Bear hunt</i>	77
III - PERSPECTIVAS FUTURAS	I

I – MEMORIAL

Meu nome é Amanda Cadete Meneguzzo. Eu nasci em Brasília no dia 29 de dezembro de 1992. Meu nome foi escolhido pelo meu irmão Thiago, que na época tinha cinco anos, por gostar do seu significado, digna de ser amada. Meu pai, Jorge Erir Meneguzzo, é gaúcho, descendentes de italiano e alemão, nascido na cidade de Carazinho, filho de pai carpinteiro e mãe dona de casa. Sua família era muito humilde, mas muito trabalhadora, tinham casa própria e terra onde produziam o alimento que precisavam. Minha mãe, Rosane Vieira Cadete Meneguzzo, é brasiliense, seu pai é nordestino e médico pediatra e sua mãe é mineira, fazendeira e auditora fiscal. Meus pais foram vizinhos quando moravam na quadra 706 sul em Brasília. Quando começaram a namorar minha mãe estava no Ensino Médio e meu pai, que havia acabado de se mudar para Brasília, servia na Aeronáutica. Meus pais casaram-se em 1986 e foram morar no Cruzeiro. Em 1987 tiveram o primeiro filho, Thiago, em 1992 me tiveram e em 1998 tiveram a caçula Larissa.

Em janeiro de 1994, quanto eu tinha um ano e um mês de vida, mudamos para Curitiba por causa do serviço do meu pai. Com dois anos comecei a frequentar a creche, que ficava perto de casa, e a qual a minha vizinha Marilda era diretora. A Marilda trazia-me da creche para casa quase todos os dias, já que meus pais trabalhavam oito horas por dia. Depois da creche eu ficava em sua casa até que chegassem do trabalho. Eu passava muito tempo na casa dela e adorava, ela sempre me fazia lanchinhos como canudinho de salada de batata e bolinho de chuva, que são comidas típicas da região.

Aos quatro anos fui para o Colégio Expoente onde meu irmão estudava, para fazer o jardim 2 e 3. Em março de 1998 minha irmã Larissa nasceu, e eu pude escolher seu nome, que significa aquela que traz felicidade. O colégio Expoente era um dos maiores da cidade e oferecia do maternal ao ensino médio. Na metade deste mesmo ano mudamos para Santa Vitória do Palmar, próximo ao Chuí, extremo sul do Rio Grande do Sul, pois meu pai iria assumir o cargo de Auditor Fiscal da Receita Federal. A cidade era tão pequena que só tinha dois colégios. Eu e o meu irmão fomos estudar em um colégio católico chamado Colégio São Carlos.

Em 2000 voltamos para Curitiba e eu e meu irmão fomos estudar em um colégio público de referência perto de casa porque meus pais achavam que nós não

iriamos acompanhar o ritmo de um colégio particular depois de ter estudado em um colégio pequeno de uma cidade de interior. Entretanto meus pais tiveram uma grande decepção com o colégio, pois no ano em que entramos o mesmo passou a adotar o modelo construtivista de forma equivocada, errônea e vaga, segundo a percepção dos meus pais. Minha mãe diz que eu concluí a segunda série sem ter aprendido nada de matemática e que as avaliações que a professora fazia eram muito vagas. No ano seguinte eu e meu irmão mudamos de colégio novamente e começamos um cursinho de matemática, chamado Kumon, no turno contrário para recuperarmos o que não havíamos aprendido no ano anterior e conseguirmos acompanhar o ritmo do novo colégio. Comecei a terceira série no Colégio Graciosa, um colégio Batista no município de Quatro Barras. O bairro em que morávamos, Tingui, fica em Curitiba e é localizado próximo à BR116, desta forma mesmo o colégio sendo em outro município chegávamos em 20 minutos.

O Colégio Graciosa era conhecido por seu sistema rígido, por pregar valores e princípios cristãos e oferecia educação infantil até ensino médio. Era pequeno, com apenas uma turma de cada série por turno e com uma estrutura física impecável. Este colégio tinha um sistema muito rigoroso: todos os dias antes da aula todos os alunos faziam fila de acordo com a turma, por ordem de altura e por sexo (eu sempre era a primeira da fila por conta da minha estatura), e cantávamos algum hino (variava conforme o dia da semana). Antes de subirmos para a sala o diretor passava por todas as filas verificando o comportamento e os uniformes, e só liberava as “filas comportadas”, como ele dizia. Além disto, os alunos que não estavam com o uniforme completo tinha que se encaminhar para a sala do diretor e recebiam notificação na agenda.

Neste colégio tínhamos aula de ensino religioso toda semana e, todos os dias antes das aulas começarem, fazíamos uma oração. As turmas até o 5º ano tinha aula no laboratório de informática e laboratório de artes uma vez por semana. O colégio tinha uma sala de multimídia que frequentávamos cerca de duas vezes por mês para assistir a filmes e documentários. Todos os anos fazíamos ao menos uma visita a museus e parques, tínhamos uma semana de feira de ciências e uma semana de competição esportiva. O colégio recebia alunos de vários municípios vizinhos, tinha uma lista de espera que chegava a durar três anos. Lembro-me de que eu tinha vários amigos, mas nenhum morava perto da minha casa, cada um em um município. Estudei neste colégio até o primeiro semestre da até então chamada

oitava série. Meu irmão formou-se no ensino médio neste mesmo colégio e em seguida passou para engenharia agrônômica na Universidade Federal do Paraná. Minha irmã estudava em um colégio de educação infantil e ensino fundamental integral e cristão, no bairro vizinho ao nosso.

Meu pai foi transferido novamente e por isso meu pai, minha mãe, minha irmã e eu viemos para Brasília quando eu estava na metade da oitava série. O meu irmão estava iniciando o segundo semestre de agronomia na UFPR e por isto decidiu continuar em Curitiba e morar sozinho. O dia 21 de julho de 2006 foi o meu primeiro dia na cidade de Brasília e uma semana depois tive meu primeiro dia de aula no Colégio Santa Rosa. Minha irmã também estudou no Colégio Santa Rosa assim que chegamos na cidade, mas em 2007 foi para o colégio Batista. Na metade do ano de 2007 meu irmão veio morar conosco, prestou outro vestibular e entrou na Universidade de Brasília para continuar seu curso de agronomia.

Antes da mudança estava odiando a ideia de trocar de cidade, de escola e ter que fazer novos amigos, mas felizmente gostei muito de Brasília, e logo que as aulas começaram fiz grandes amizades, que perduram até hoje. Em 2007 tive que mudar de colégio para fazer o ensino médio, já que o Santa Rosa só oferecia até o ensino fundamental, e fui para o Leonardo da Vinci da unidade Asa Sul. Por sorte conhecia vários colegas do antigo colégio que também foram estudar no Leonardo da Vinci.

Eu senti que o meu ensino médio passou muito rápido. Foram três anos cansativos, nos quais eu estudava cerca de cinco horas por dia após todas minhas atividades, e ainda tinha a pressão de ter que decidir que curso desejaria cursar na Universidade. O colégio onde fiz o ensino médio tem uma inclinação positivista, e por isto as disciplinas das áreas exatas tinham maior carga horária e recebiam atenção, e por isto também eram ensinadas de forma que não possibilitava discussão. Eu não concordava com o fato de darem tanta atenção a matérias exatas e tão pouca para matérias de humanas.

Eu passava todas as manhãs e tardes fora de casa. No contra turno eu fazia curso de inglês na Casa Thomas Jefferson da Asa Sul. De manhã tinha aulas regulares no colégio, a tarde tinha aula de laboratório, educação física e redação, e no período da tarde tinha aulas de inglês na Thomas. Almoçava no colégio todos os dias, ia a pé para o curso de inglês. Eu completei o curso de inglês no segundo ano da faculdade.

Minhas atividades terminavam às 18h, e ao final do dia voltava para casa de carro com meus pais, que me buscavam entre as 19h e 20h30. Durante a semana almoçava ocasionalmente com um grupo de amigas do ensino fundamental e nos finais de semana geralmente as encontrava para dormir na casa delas ou para ir ao cinema e tomar açaí.

Quando estava no terceiro ano do ensino médio fiz orientação vocacional com uma psicóloga e os resultados apontaram minha inclinação para Pedagogia e Psicologia. Como não tinha muita confiança de que iria obter boas notas no PAS e Vestibular optei por selecionar o curso de Pedagogia. Passei de primeira e com nota de folga, que inclusive era suficiente para passar em Psicologia. Comecei a cursar Pedagogia e quando estava terminando o primeiro semestre decidi cursar concomitantemente Psicologia em outra instituição de ensino superior.

Vários foram os fatores que me levaram a optar por fazer os dois cursos. A minha aspiração de vida e meus valores são alguns destes motivos. Na minha criação ensinaram-me que tanto a mulher quanto o homem sustentam um lar e ambos são responsáveis por sua própria educação e o curso que suas vidas vão tomar. Sempre busquei estudar e esforçar-me ao máximo para não ficar atrás e depender financeiramente de ninguém. Busquei a dupla graduação como forma de certificar-me que estaria preparada para construir a trajetória profissional que almejo e também de estar preparada para o mercado de trabalho. Penso a minha qualificação profissional irá permitir eu construir minha vida com meu próprio esforço.

Durante a minha trajetória na UnB tive a oportunidade de estudar com ótimos professores que me proporcionaram uma visão mais ampla do mundo. Entretanto com o decorrer dos semestres e do meu amadurecimento intelectual comecei a perceber que da mesma forma que existem docentes maravilhosos e inspiradores também existem aqueles profissionais que te fazem desanimar do curso e da profissão.

Nas disciplinas obrigatórias estudei temas que devem ser de conhecimento e domínio de todo professor e pesquisador, como teoria e fundamentos, métodos e técnicas, planejamento, administração e organização da educação. Estas disciplinas são encontradas nos departamentos correspondentes que compõem a Faculdade de Educação, são eles o TEF, MTC e PAD. Felizmente tive a liberdade de escolher disciplinas facultativas que fossem ao encontro do meu

interesse, e pude cursar Fundamentos, Desenvolvimento e Aprendizagem, Tópicos especiais em prática educacional, Sociometria e Educação e Produção de Leitura e Imagem por exemplo. Desde o terceiro semestre pude participar do grupo de pesquisa REJUGES e depois do grupo PROPOCEd, sob a orientação da doutora Maria Zélia Borba Rocha. No oitavo semestre fui monitora da disciplina de OEB lecionada pela Doutora Maria Zélia. Também tive a oportunidade de ir a vários debates, palestras, conferências, mesas redondas e discussões acerca de assuntos pertinentes a educação. A universidade de Brasília oferece diversos ambientes de aprendizado, cabe ao aluno buscar aquilo que o interessa visando a sua formação.

No quinto semestre comecei a estagiar como professora assistente em uma escola de educação bilíngue. A experiência do estágio foi extremamente enriquecedora para a minha formação como profissional e principalmente como pessoa. No período de um ano estagiei seis horas por dia, e pude colocar na prática o que havia aprendido na universidade, e aprender várias técnicas e formas novas de ensinar. Além de poder viver o que é ser um educador, ter contato com diferentes tipos de alunos, com suas diferentes personalidades, gostos, facilidades e dificuldade aprendi a ética do trabalho, a ter uma postura profissional adequada e a trabalhar em grupo, e constatei que a prática é muito diferente da teoria. Através da minha vivência agora posso dizer com autoridade que ensinar é lindo, gratificante mesmo com todo estresse, cansaço e desvalorização.

II – Socialização bilíngue: etnografia de uma experiência

Introdução

A procura por instituições de ensino que ofereçam a instrução de uma segunda língua, frequentemente o inglês, tem aumentado significativamente no Brasil. A valorização da segunda língua na sociedade brasileira é o principal motivo que leva os pais a procurarem por centros de línguas ou escolas bilíngues. É fundamental investigar esta temática uma vez que existem poucos estudos sobre a interação, especialmente dos profissionais de educação, no ambiente da escola bilíngue.

A seguinte pesquisa pretende contribuir para a explicação de como acontece a socialização no ambiente bilíngue. Desta forma o objeto de estudo é a socialização do professor assistente situado em um ambiente bilíngue. O delineamento do objetivo da pesquisa aconteceu depois da entrada da pesquisadora em campo. O objetivo geral da pesquisa é analisar como se dá a socialização de professoras assistentes em um ambiente bilíngue. Visando o aprofundamento do tema, fica estabelecido um objetivo específico, o de identificar como a orientação que o professor recebe, ou deixa de receber, por parte da coordenação escolar, interfere na socialização deste profissional no ambiente de trabalho bilíngue.

Os conceitos de socialização, bilinguismo e educação bilíngue serão apresentados no capítulo teórico e constituem o embasamento científico e contribuem para a consequente análise dos dados coletados. O uso de tais conceitos na pesquisa permite a atribuição de seu caráter científico.

A pesquisa segue a metodologia de pesquisa científica apresentada por Marconi e Lakatos (2011) e obedece ao delineamento de pesquisa qualitativa. Esta pesquisa de formato etnográfico, aconteceu em uma escola situada em Brasília que oferece educação bilíngue. A autora deste trabalho foi professora assistente da instituição de ensino e fez a observação participante pelo período de um ano.

A conclusão geral desta pesquisa aponta que a forma como ocorre a socialização do professor com função de assistente no ambiente bilíngue está relacionada com a forma como este foi orientado pela coordenação. A coordenação deve orientar sobre os procedimentos e normas culturais esperadas. Outro fator a considerar é a precária orientação por parte da coordenação escolar aos

professores assistentes. A orientação insuficiente constatada interfere negativamente na forma como ocorre a socialização deste profissional.

A conclusão específica mostra que a pouca orientação afeta negativamente o trabalho, uma vez que estes profissionais não têm domínio sobre normas e regras de outra cultura e da proposta pedagógica da escola. A pouca orientação que os professores, com função de assistente, recebem da coordenação faz com que seu trabalho não alcance o nível de qualidade esperada.

Esta monografia apresenta-se dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo desenvolve o referencial teórico, o segundo capítulo delinea a metodologia e a técnica, o terceiro relata a descrição da experiência etnográfica e o último capítulo apresenta a análise da socialização das professoras assistentes no ambiente escolar bilíngue.

Capítulo I - Teoria da socialização e bilinguismo

1.1 Socialização

No início do século XX, os estudos sobre socialização focavam a infância e a puberdade, e foi objeto de estudo de psicólogos, antropólogos e sociólogos. O psicólogo tinha o foco no estudo dos processos de interação, em especial da relação mãe-filho. Os antropólogos sociais estudavam como se dava a transmissão da cultura em pequenas sociedades. Já os sociólogos estudavam as instituições e subculturas em sociedade complexas. Os estudos no início do século tinham muita influência da teoria psicanalista, o que proporcionou a convergência das opiniões dos diversos cientistas interessados no estudo da socialização, levando-os à concordar que a socialização primária ocorria no ambiente familiar. (Jahoda 1996)

Estudos demonstram que o processo da socialização primária está unido ao da formação da personalidade. Os processos de socialização primária estão relacionados à aquisição de padrões comuns, e o da formação da personalidade está ligada às diferenças individuais. Em meados do século XX, esta discussão continuava, e Parsons (1955) *apud* Jahoda (1996) afirma que a socialização é um processo onde as pessoas aprendem a cumprir o que a sociedade deseja e estipula como ideal e ou necessário. Já as socializações secundárias ocorrem por meio das agências socializantes, como a escola, grupos de pares (convívio com pessoas da mesma idade e condição social), ingresso na vida econômica, exposição aos veículos de comunicação, participação na vida comunitária organizada, casamento, formação de uma família e aposentadoria.

O delineamento do conceito é apresentado em diversos dicionários. Hornby (2005a: 1452) define socialização como “*The process by which, especially a child, learns to behave in a way that is acceptable in their society.*”. Nimkoff (1986) apresenta quatro definições para o termo:

1. Para a Psicologia Social é um processo onde o indivíduo aprende a se adaptar ao grupo ao apresentar comportamentos que o grupo aprove.

2. Termo usado por psicólogos sociais, sociólogos e estudiosos do desenvolvimento infantil. Newcomb (1950) *apud* Nimkoff (1986) Socialização é um processo essencialmente de aprendizagem, onde a socialização individual leva à

aprendizagem social. Para outros, Ogburn & Nimkoff (1958) *apud* Nimkoff (1986) a socialização refere-se à aprendizagem que recebe tem a aprovação do grupo.

3. As diferentes concepções sobre o tema é devido aos mecanismos pelos quais a socialização pode ser alcançada. Segundo Parsons e Bales (1955) *apud* Nimkoff (1986) o foco do processo de socialização é encontrado no interior da cultura onde a criança nasce, sendo assim os padrões de cultura da sociedade criam as condições para o processo de socialização. Seguindo a vertente Freudiana a socialização é um processo onde a criança interioriza as normas paternas, por reforço e extinção, e adquire um superego, por meio de imitação e identificação. Para os interacionistas, a criança se socializa quando ele adquire a capacidade de se comunicar e de influenciar e ser influenciada por outros sujeitos através da fala.

4. O processo de socialização também é valido para adultos quando este é apresentado para um novo grupo, por exemplo.

Em síntese Nimkoff (1986) expõe socialização como um processo de aprendizagem com início na infância e segue ao longo da vida. O indivíduo aprende, quando criança, a obedecer às normas de comportamento para se adaptar ao grupo, e, quando adulto, faz o mesmo ao se deparar com novos grupos.

O conceito de socialização apresentado por Jahoda (1996, s/p) define como “os processos [de aprendizagem] pelos quais os seres humanos são induzidos a adotar certos padrões de comportamento, normas, regras e valores do mundo social”. O comportamento dos indivíduos deve satisfazer as expectativas do seu mundo social. Esse processo tem início na infância, mas continua durante todo o período de vida da pessoa. Entretanto, é preciso ressaltar que cada indivíduo tem uma abertura diferente para a aceitação, voluntária ou não, da influência desses processos de socialização.

Socialização é definida por Doron & Parot (2001a, p.719) como um “Processo progressivo e cumulativo pelo qual a criança, no decorrer de seu desenvolvimento, assimila os comportamentos, valores, normas, códigos, papéis, ritmos, costumes, convenções e modos de pensamento próprios do ambiente sociocultural”. Para Doron & Parot (2001a), sociabilização também é considerada um mecanismo de aprendizagem social. Nota-se que para estes autores socialização é um processo que começa na infância, onde a criança aprende o que o ambiente sociocultural espera dela.

Dubar (2005) apresenta o conceito de socialização segundo diversas perspectivas, sendo relevantes para este trabalho a exposição da perspectiva cognitivista, abordagem culturalista e da incorporação de *habitus*.

Socialização segundo a perspectiva cognitivista de Piaget (1896-1980) é explicada pelo desenvolvimento e pela socialização da criança em um caráter progressivo. Cada estágio de um dos estágios de desenvolvimento (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e formal) possui uma característica específica. Para cada operação lógica (dimensão individual das estruturas mentais), existe uma forma de socialização, que é encontrada nas dimensões sociais (ações morais e sociais). Para cada estágio de desenvolvimento proposto por Piaget, evidencia-se a correspondência entre as dimensões individuais e sociais.

O processo de socialização da criança passa por quatro grandes transformações como resumido por Piaget (1964, p.71-5) *apud* Dubar (2005, p.9).

- a passagem do respeito absoluto (aos pais) ao respeito mútuo (crianças/adultos e crianças entre si)
- a passagem da obediência personalizada ao sentimento da regra: esta torna-se, no último estágio, a expressão de um acordo mútuo, um verdadeiro “contrato”
- a passagem da heteronomia total à autonomia recíproca, que implica, no último estágio, a fixação de sentimentos novos, como “a honestidade, o coleguismo, o fair-play, a justiça”
- a passagem da energia à vontade, que constitui uma “regulagem ativa da energia” (supõe uma hierarquização entre dever e prazer, notadamente)

A abordagem culturalista da antropologia cultural também apresenta uma definição de socialização. Lefort (1969, p.49) *apud* Dubar (2005, p.37) expõe que “as instituições com as quais o indivíduo está em contato durante sua formação produzem nele um tipo de condicionamento que, a longo prazo, acaba por criar um determinado tipo de personalidade”. A instituição para ele é “um conjunto de esquemas de conduta, de modelos de comportamentos fixados por efeito da repetição de ações individuais, uma formalização do comportamento humano” (LEFORT 1969, p.36 *apud* DUBAR 2005, p.38). O conjunto das instituições constitui a cultura da sociedade.

Segundo Linton (1945, p.13) *apud* Dubar (2005, p.38) a cultura é “a configuração geral dos comportamentos aprendidos e de seus resultados, cujos elementos são adotados e transmitidos pelos membros de uma dada sociedade”. Para Linton (1936, p.304-5) *apud* Dubar (2005, p.49) as sociedades modernas são

“agregados de subcultura e de elementos gerais que resultam de sua interação”. Linton (1936) descreve quatro traços culturais que intervêm na modelagem das personalidades individuais, influenciando conseqüentemente na socialização destes sujeitos. Os traços gerais são comuns a todos os membros, como linguagem, valores básicos, hábitos comuns. Os traços especializados são comuns aos que partilham do mesmo *status* social, sexo, faixa etária, classe social, classe social e grupos profissionais. Os traços alternativos decorrem das opções de relação às mesmas situações. E os traços de particularidades individuais correspondem às escolhas pessoais e essenciais aos processos de inovação cultural.

Os indivíduos possuem uma necessidade primordial de pertencimento social estável, onde “cada individuo considera os modelos de sua própria cultura guias de seu comportamento e é raro que ele tente imitar os modelos de outras subculturas mesmo que as conheça bem” (LINTON 1936:305-6 *apud* DUBAR 2005:50). O sujeito-criança faz incorporações progressivas da cultura do grupo de origem, e na sua fase adulta utiliza esses modelos como orientador de seu comportamento.

Aristóteles utiliza a palavra *hexis*, para designar “as condições adquiridas do corpo e da alma” Dubar (2005, p.77). A tradução latina do termo é *habitus* e é retomado por Durkheim (1968, p. 37) *apud* Dubar (2005, p.78) na obra *Évolution pédagogique en France* (1904), onde define educação como “a orientação de um estado interior e profundo que orienta o individuo em um sentido definido para a vida toda”. Bourdieu (1980, p.88) *apud* Dubar (2005, p.78) define de forma mais completa o termo *habitus* como “sistemas de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações”.

O *habitus* garante uma “espécie de submissão imediata à ordem que inclina a fazer da necessidade virtude”, e esta submissão acaba por regular o “processo puramente social e quase mágico de socialização” (Bourdieu 1980:90 *apud* Dubar 2005:78).

Dubar (2005) aponta duas formas de interpretar a incorporação de *habitus* sugerida por Bourdieu. Uma forma de interpretar tem enfoque culturalista, afirmando que o *habitus* é a incorporação da cultura do grupo de origem à personalidade do individuo, sendo assim produto das condições objetivas. O sujeito importa os esquemas que aprendeu quando criança sempre que se encontra diante de

situações novas. A segunda forma de interpretação diz que o *habitus* é produto de uma trajetória social. Esta trajetória, impregnada de atitudes subjetivas, é delineada a partir da inclinação e propensão do sujeito a seguir a trajetória de várias gerações de sua família, da sua descendência.

Independente das formas de interpretação, para Bourdieu (1974, p.30 *apud* Dubar 2005, p.81) a socialização é uma incorporação duradoura das maneiras “de sentir, de pensar e de agir” do grupo de origem. Assim pode-se pensar na “socialização [como] um processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência.” (Dubar 2005, p.80). A socialização implica a capacidade probabilística na relação histórica de causa e efeito entre passado e futuro, que acaba por excluir toda determinação mecânica. As identidades sociais são construídas a partir da história do indivíduo, que inclui a sua trajetória que é socialmente condicionada e dos campos socialmente estruturados.

A socialização é então um processo que acontece ao longo de toda a vida. Até o início do século XX, os primeiros estudos sobre o tema focavam o estudo na fase da infância. A partir de meados do século XX, as pesquisas começam a apontar para a socialização como processo que compreende todas as fases da vida, a infância, a adolescência, a adultez e a velhice. Entretanto, no início do século XX Durkheim (1858-1917) já apontava elementos para uma socialização como “sentido definido para a vida toda” Durkheim (1904, p.37) *apud* Dubar (2005, p.78). Piaget (1896-1980) retrata a questão da socialização como processual. E Linton (1893-1953), representante da abordagem culturalista, atribui à cultura a modelação da personalidade individual de cada indivíduo, e afirma que esta personalidade definirá a forma como ocorrerá a socialização destes sujeitos, de qualquer faixa etária.

1.2 Socialização profissional

Para Hughes (1958) *apud* Dubar (2005) o termo profissional implica o juízo de valor e de prestígio. Hughes apresenta a noção de diploma e mandato e atribui a elas a base da divisão moral do trabalho. Diploma representa a autorização legal para exercer uma função que outra pessoa não pode exercer. Mandato é a

obrigação legal de exercer uma atividade específica. Existem instituições que têm o objetivo proteger o diploma e mandato dos seus membros. Essas organizações profissionais devem resguardar seus profissionais daqueles que estão dispostos a fazer acusações, proteger o segredo social confiado ao profissional, zelar pela aprendizagem e reprodução do ritual a fim de evitar os riscos de ofício entre os profissionais.

Hughes (1958) *apud* Dubar (2005) define profissão como uma carreira e meio de socialização. Todo grupo profissional possui uma filosofia e visão de mundo que inclui os valores e significações que o trabalho implica. O grupo profissional “reivindica o mandato de selecionar, formar, iniciar e disciplinar seus próprios membros, e de definir a natureza dos serviços que ele deve realizar e os termos nos quais deve fazê-lo” (HUGHES 1958, p.42 *apud* Dubar 2005, p.180).

Hughes (1955) *apud* Dubar (2005) sugere um modelo de socialização profissional, onde apresenta a iniciação do sujeito, no sentido etnológico, na cultura profissional, e a conversão no sentido religioso, do indivíduo a uma nova identidade. O autor descreve três mecanismos da socialização profissional. O primeiro é a passagem através do espelho, onde o indivíduo observa o mundo por de trás dele e percebe que a cultura profissional que está observando é completamente diferente da cultura que faz parte. Por este motivo faz-se necessário a imersão do sujeito na cultura profissional. Existem três elementos que definem a identidade profissional, são eles a concepção da função, a antecipação das carreiras e a imagem de si.

O segundo mecanismo para Hughes (1955) *apud* Dubar (2005) é a instalação na dualidade. A dualidade entre o modelo ideal, que representa a imagem da empresa e da marca, sua valorização e sua dignidade profissional, e o modelo prático, que diz respeito às atividades cotidianas e auxiliares. No interior dos grupos profissionais existe a tendência de buscar manter o controle das atividades nobres e de as atividades auxiliares tornarem-se um fim em si mesmas. O processo de socialização profissional possibilita a interação dos sujeitos com os outros significativos, proporcionando uma passagem constante entre os dois modelos, diminuindo a distância entre eles. Desta forma os grupos de referência, dentro das profissões, tornam-se um mecanismo para a gestão da dualidade, uma vez que proporciona a criação de modelos de posição desejáveis e almejadas a serem seguidos. A teoria da socialização antecipatória, cunhada por Merton (1965) *apud* Dubar (2005) concorda com o segundo mecanismo proposto por Hughes (1955)

apud Dubar (2005). De acordo com a teoria da socialização antecipatória, os sujeitos em formação constroem sua identidade social ao comparar-se ao grupo de referência, e aos seus membros de elevado status social.

De acordo com Hughes (1955) *apud* Dubar (2005) o terceiro mecanismo é o do ajuste da concepção de si, da identidade que está sendo construída, que implica a tomada de consciência das capacidades físicas, mentais e pessoais de si. O primeiro passo é identificar as carreiras possíveis, em seguida a escolha pelos grupos de referência e por fim colocar em prática as estratégias de carreira, considerando a exposição de risco na projeção de futura de si.

1.3 Bilinguismo

Bilinguismo é um termo complexo que foi descrito e conceituado por vários autores, passando por contínuas mudanças. De acordo com Ferreira (1988, p.125) bilíngue é “1. Quem tem duas línguas. 2. Quem fala duas línguas”. Hornby (2005, p.139) define bilíngue como “1. *Able to speak two languages equally well because you have used them since you were very young.* 2. *Using two languages; written in two languages.*”.

Para Doron & Parot (2001b, p.114) “O bilinguismo designa a capacidade, de um indivíduo ou de uma comunidade, de utilizar correntemente duas línguas diferentes. O bilinguismo é um caso particular de plurilinguismo. Existem numerosas situações de bilinguismo conforme os tipos de comunicação, os contextos psicológico, sociológico, histórico e político.”.

Seguindo a linha de definição unidimensional, que considera apenas as competências linguísticas, Bloomfield, Mejuna, Macnamara e Titone apresentam suas definições acerca do bilinguismo. Para Bloomfield (1935) *apud* Harmers e Blanc (2000) bilinguismo é o controle total das duas línguas por parte do falante. Mejuna (2002) *apud* Wollffowitz-Sanchez (2009) o bilinguismo é como uma linha contínua, em que o falante encontra-se em um dos diversos graus de proficiência, variando da total competência ou fluência mínima. Para Macnamara (1967) *apud* Harmers e Blanc (2000) bilíngue é aquele que tem um mínimo de competência em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever). Titone (1972) *apud* Harmers e Blanc (2000) afirma que bilinguismo é a competência individual e a

capacidade de falar a segunda língua seguindo a estrutura desta, e não parafraseando a primeira língua.

Os autores Li Wei, Barker e Prys Jones e Mackey levantam questões para definir e classificar o conceito de bilinguismo. Barker e Prys Jones (1998) *apud* Megale (2005) questiona a classificação de indivíduos bilíngues; o fato de considerar ou não fluentes aqueles sujeitos que têm as mesmas competências em duas línguas; a proficiência e a maneira como as línguas são utilizadas; e a existência de graus diferentes de bilinguismo. Já para Li Wei (2000) *apud* Megale (2005) o termo bilíngue define as pessoas que possuem duas línguas, com diferentes graus de proficiência nas línguas. Mackey (2000) *apud* Megale (2005) considera que para definir bilinguismo deve-se considerar quatro questões: grau de proficiência (conhecimento que o sujeito tem sobre as línguas); função e o uso das línguas (deve ser objeto de estudo); alternância de código (frequência e condição de alteração do uso de língua); e interferência (maneira como uma língua influencia outra).

Com base na linha de concepção multidimensional defendida por Harmers e Blanc (2000) *apud* Megale (2005) deve-se levar em consideração os níveis de análise, o comportamento linguístico em constante mudança e as diversas dimensões para poder definir de forma completa o termo bilinguismo. Bilinguismo segundo esta concepção é a capacidade ou competência de se fazer uso de duas línguas com um mínimo de proficiência. Esse fenômeno deve ser investigado segundo sua natureza, de forma multidimensional.

Segundo Harmers e Blanc (2000) *apud* Megale (2005) dentre os quatro níveis de análise há; o individual, o social, o interpessoal e o intergrupar. O comportamento linguístico passa por mudanças constantes devido à articulação entre social e individual da língua. As seis dimensões apontadas por Harmers e Blanc (2000) *apud* Megale (2005), que definem o bilinguismo são: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição, presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua; status atribuído à língua e identidade cultural. A dimensão da competência relativa prioriza a relação entre duas competências linguísticas. Bilinguismo balanceado: o indivíduo possui a mesma competência linguística em língua materna (L1) e segunda língua (L2). Bilinguismo dominante: indivíduo possui competência maior em uma das duas línguas. Dimensão da organização cognitiva. Bilinguismo composto: uma única representação cognitiva para as duas traduções equivalentes. Bilinguismo coordenado: representações

distintas para as duas traduções. Dimensão da idade de aquisição. Bilinguismo infantil: indivíduo adquire a L2 antes dos dez anos de idade. Bilinguismo simultâneo: ambas as línguas aprendidas ao mesmo tempo. Bilinguismo consecutivo: indivíduo adquire L2 posteriormente a aquisição da L1. Bilinguismo adolescente: indivíduo adquire L2 entre onze e dezessete anos de idade. Bilinguismo adulto: indivíduo adquire L2 após os dezessete anos de idade. Dimensão da presença ou não de indivíduos falantes de L2. Bilinguismo endógeno: L1 e L2 são utilizadas pela comunidade. Bilinguismo exógeno: L1 é utilizada pela comunidade, e L2 é ausente. Dimensão do *status* atribuído à língua. Bilinguismo aditivo: ambas as línguas são valorizadas. Bilinguismo subtrativo: a L1 é desvalorizada no ambiente infantil. Dimensão da identidade cultural. Bicultural: identificação e consideração de ambas culturas. Monocultural: identificação cultural com uma das duas culturas. Acultura: identificação cultural apenas com a L1. Descultural: não existe identificação cultural.

1.4 Educação bilíngue

Educação bilíngue é um processo educacional específico e personalizado com foco no bilinguismo. A educação bilíngue apresenta diferentes características a depender do país e contexto (fatores histórico-sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder) em que se localiza, como elucida Harmers e Blanc (2000). Também depende das questões éticas, legislativas, políticas e dos próprios educadores como aponta Mackey (1972) *apud* Harmers e Blanc (2000). Não é considerada educação bilíngue as aulas de língua estrangeira que constam obrigatoriamente no currículo.

A fim de pensar o cenário da educação bilíngue no Brasil é preciso primeiro caracterizar o mapa sociolinguístico brasileiro. No Brasil tem-se o contexto bilíngue em comunidades de fronteira, comunidades descendentes de imigrantes, comunidades indígenas e em grandes centros urbanos voltados para o público com alto poder aquisitivo, que visa uma nova opção de escolarização.

Cavalcanti (1999) reflete sobre os motivos que levam à estranheza ao tema de estudo referente aos contextos de minoria bilíngue no Brasil. Primeiro, aponta-se a existência do mito do monolingüismo linguístico no país. Cavalcanti (1999) afirma que na realidade a maioria demográfica brasileira é bilíngue, e não

monolíngue como a população leiga acredita. Segundo, o bilinguismo é estereotipado como sendo relacionado com línguas de prestígio e de elite. E terceiro, os contextos bilíngues acabam sendo naturalizados e se tornam invisíveis para a população.

Salgado (2009) discute sobre a importância da capacitação dos professores que atuam em escolas bilíngues. Para isto defende a necessidade de analisar o currículo de formação destes profissionais de educação e verificar se as disciplinas que compõem o currículo proporcionam o debate a cerca do bi/multilinguismo. O professor deve ter uma formação pedagógica completa e formação linguística e cultural tanto da primeira, quanto da segunda língua que pretende ensinar. O profissional de educação que atua em sala de aula deve ir além, e continuar como pesquisador da prática pedagógica.

O professor que atua na educação bilíngue enfrenta vários desafios, sendo muitos destes a consequência da estereotipia do bilinguismo no Brasil, como apontado por Cavalcanti (1999). Wilson (2006) *apud* Martins (2007) oferece duas estratégias para o ensino da segunda língua: a valorização da língua materna sobre a segunda língua e o incentivo à participação dos pais. Já a visão multidimensional defendida por Harmers e Blanc (2000) diz que o professor deve lecionar a língua e na língua, dando importância igual a ambas as línguas durante o processo educacional. Cavalcanti (1999) lembra-se de mais um desafio que este profissional deve ser capaz de superar a interferência que uma língua faz na outra. Em muitos casos os alunos utilizam, por exemplo, palavras em inglês no meio de uma frase construída em português.

Existem diferentes propósitos aos quais os diferentes modelos de escolas e programas educacionais bilíngues propõem-se a cumprir. O currículo da escola bilíngue deve seguir as normas de educação recomendadas pelo país onde se encontra. A escola deve decidir pelo modelo e programa educacional bilíngue que deseja seguir e construir seu projeto político pedagógico com base nisto. Megale (2005) aponta os diversos tipos de programas educacionais bilíngues que existem; como a educação monolíngue na língua das minorias, educação bilíngue em ambas as línguas e a educação monolíngue na língua dominante.

Com base na perspectiva sociolinguística Fishman e Lovas (1970) *apud* Megale (2005) sugerem três categorias (intensidade, objetivo, *status*) para a definição a educação bilíngue. Categoria de intensidade: Bilinguismo transicional; L1

é utilizada como facilitador na transmissão de L2. Bilinguismo mono-letrado; o aluno é alfabetizado apenas em L2, mas ambas as línguas são utilizadas em todas as atividades. Bilinguismo parcial bi-letrado; L1 é utilizada nas matérias culturais (Português, história e geografia) e L2 nas demais matérias. Bilinguismo total bi-letrado; todas as atividades são desenvolvidas em ambas as línguas. Categoria de objetivo: Programa compensatório; a instrução acontece primeiramente em L1. Programa de enriquecimento; a instrução acontece em ambas as línguas. Programa de manutenção do grupo; a língua e a cultura dos alunos do grupo minoritário são valorizadas. Categoria de *status*: Língua de importância primária X língua de importância secundária. Língua de casa X língua da escola. Língua mais importante no mundo X língua menos importante.

Harmers e Blanc (2000:189) *apud* Megale (2005:9) descrevem a educação bilíngue como “Qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Para os autores, a maior parte dos programas educacionais bilíngues segue alguma destas três categorias: Na primeira categoria a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente. Na segunda, primeiramente a instrução é dada na língua materna, e depois na segunda língua, até poderem ser usadas para fins acadêmicos. Na Terceira, grande parte da instrução é dada na segunda língua e a língua materna é introduzida depois, primeiro como matéria e depois como meio de instrução.

A educação bilíngue é dividida em dois grandes domínios: voltada para crianças de grupos dominantes e para grupos minoritários. O grupo minoritário abrange as comunidades indígenas, de fronteira e de imigrantes. Já o grupo majoritário representa os alunos que procuram educação elitista em busca do novo idioma e o conhecimento de outras culturas.

A educação para grupo dominante pode acontecer seguindo dois principais tipos de programa de educação: as escolas internacionais multilíngues e os programas de imersão. As escolas internacionais multilíngues combinam duas, três e até quatro línguas no programa educacional. Já nas escolas que utilizam os programas de imersão leciona-se na língua L2 para falantes da língua L1, e a língua L1 nativa é introduzida gradualmente no contexto escolar. Existem três tipos de imersão: a imersão inicial total, imersão inicial parcial e imersão tardia. Na imersão inicial total as aulas na educação infantil devem ser em L2, e L1 é introduzida

gradualmente até que, no terceiro ano, ambas as línguas tenham o mesmo tempo de dedicação. Na imersão inicial parcial ambas as línguas são utilizadas desde a educação infantil. Já na imersão os alunos tem instrução tradicional em L2 até o ensino médio. No primeiro ano do ensino médio os alunos têm 85% das aulas em L2, e nos segundo e terceiros anos devem ter ao menos 40% das aulas em L2.

Capítulo II - Etnografia e observação participante

A fim de construir uma pesquisa científica faz-se necessário seguir a rigor o método científico, delinear o modelo de pesquisa, metodologia de abordagem, de procedimento e técnicas utilizadas. No caso deste trabalho ficou decidido pelo modelo qualitativo de pesquisa, procedimento etnográfico e observação participante.

Vários autores definem de forma incompleta o conceito de ciência. Ander-Egg (1978:15) *apud* Marconi e Lakatos (2011:22) conceitua de forma bastante abrangente dizendo que “A ciência é um conjunto de conhecimentos racionais, certos ou prováveis, obtidos metodicamente sistematizados e verificáveis, que fazem a objetos de uma mesma natureza.”.

Bunge (1976) *apud* Marconi e Lakatos (2011), classifica a ciência entre formal, que estuda as ideias, e a factual, que estuda os fatos. Dentro das ciências factuais existe a classificação entre a natural e cultural. As ciências sociais estudam o cultural.

Trujillo (1974) *apud* Marconi e Lakatos (2011), define o conhecimento científico como um trabalho que parte do real, é sistemático, verificável, aproximadamente exato e falível. O conhecimento é real, pois trata dos fatos. É sistemático, segue um método e é formado por teorias. É verificável já que as hipóteses podem ou não serem corroboradas. É aproximadamente exato, sendo considerado como a explicação mais próxima da realidade. É falível, seu resultado não é absoluto.

Bunge (1974:15-39) *apud* Marconi e Lakatos (2011:30) “Assim, o conhecimento científico no âmbito, das ciências factuais, caracteriza-se por ser: racional, objetivo, factual, transcendente aos fatos, analítico, claro e preciso, comunicável, verificável, depende da investigação metódica, sistemático, acumulativo, falível, geral, explicativo, preditivo, aberto e útil.”.

O modelo de pesquisa qualitativa tem origem na prática de investigação desenvolvida pela antropologia, conhecida como pesquisa de tipo etnográfico. Posteriormente passou a ser utilizada na Sociologia, Psicologia e áreas de Educação, Saúde. (Marconi e Lakatos, 2011).

Assim como existem várias definições do conceito de ciências, há também varias definições a cerca da metodologia qualitativa. Richardson (1999)

apud Marconi e Lakatos (2011) fala da compreensão detalhada dos significados e características apresentadas pelos entrevistados, Minayo (2002:21–22) *apud* Marconi e Lakatos (2011:55) afirma que há “um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Menga (1986) *apud* Marconi e Lakatos (2011) lembra que este tipo de estudo é desenvolvido em um ambiente natural, com muitos dados descritivos.

A pesquisa qualitativa exige um mínimo de estrutura prévia, como embasamento metodológico e teórico geral. Mas não se aceita a definição *a priori* dos problemas, hipóteses, variáveis e definição de um quadro teórico. Tais coisas devem ser delineadas no decorrer da pesquisa. Dentro da pesquisa qualitativa pode-se usar vários métodos e técnicas, a depender dos dados que o pesquisador deseja coletar. A pesquisa apresentada neste trabalho utiliza o método de procedimento etnográfico e observação participante.

Segundo Marconi e Lakatos (2011) Existem diversos métodos de procedimento que podem ser adotados em uma pesquisa qualitativa como a entrevista qualitativa, método etnográfico, observação qualitativa e estudo de caso. Neste trabalho será utilizado o método etnográfico. E dentre as diversas técnicas que o pesquisador pode utilizar para coletar os dados há a observação assistemática, sistemática, não participante, participante, individual, em equipe, entrevista, história de vida, história oral, triangulação, questionários. Durante a pesquisa fez-se uso da observação participante. Neste capítulo delinerei e justificarei a escolha por este método e técnica.

O método de procedimento etnográfico não exige um esquema rígido por ser mais flexível do que outros métodos. Entretanto, antes de ir a campo o pesquisador deve ter conhecimento básico acerca da metodologia científica. É necessário fazer um estudo prévio do grupo para definir o objeto de pesquisa. Em seguida o pesquisador deve elaborar perguntas, que deverão ser respondidas ao decorrer da pesquisa, acerca da cultura daquele grupo. Depois de coletar os dados deve-se analisá-los de forma minuciosa seguindo rigorosamente o método científico.

O método etnográfico apresenta algumas características, que são apontadas por Angrosino (2009)

1. Baseado na pesquisa de campo. A presente pesquisa ocorreu *in loco*, na escola onde os sujeitos apresentados conviviam.

2. Personalizado. A pesquisa é conduzida pelo etnógrafo que está em contato com sujeitos únicos.

3. Multifuncional. É construída a partir de técnicas de coletas de dados de natureza qualitativa, para triangular a conclusão.

4. Requer compromisso de longo prazo. O pesquisador interage com o grupo estudado por um grande período de tempo a fim de coletar os dados coletados.

5. Indutivo. O etnógrafo utiliza os conhecimentos adquiridos no pequeno local para construir modelos gerais ou teorias.

6. Dialógico. Permite que os pesquisadores discutam com os sujeitos pesquisados sobre as suas interpretações a cerca do material obtido no campo.

7. Holístico. Possibilita ao pesquisador perceber o retrato integral do grupo em questão.

“Os etnógrafos se ocupam basicamente das vidas cotidianas rotineiras das pessoas que eles estudam.” (ANGROSINO, 2009:31). O foco do estudo do pesquisador é a vida dos seus objetos de estudo. Tudo o que vê, ouve e sente deve ser considerado e registrado com a finalidade de caracterizar o grupo em sua integridade. O pesquisador pode optar pelo método etnográfico quando, no grupo pesquisado, os sujeitos estejam interagindo em cenários naturalmente coletivos.

O pesquisador deve entrar no grupo e observar suas vidas, rotinas e costumes. O etnógrafo deve interagir com os sujeitos enquanto eles estão na sua rotina. Deve buscar distanciar-se de seus pré-conceitos e abrir-se para a nova realidade. Segundo Guber (2001:121) *apud* Marconi e Lakatos (2011:275) “o trabalho de campo etnográfico é uma modalidade de pesquisa social que mais demanda do investigador, comprometendo seu próprio sentido do mundo, das pessoas e de si mesmo”.

A etnografia é feita no local onde o grupo se encontra, ou seja, *in loco*. O investigador deve conviver com o seu objeto de estudo participando subjetivamente da vida do seu objeto. O etnógrafo deve buscar entrosar-se com os participantes e viver como eles no panorama particular e natural. Na pesquisa etnográfica o pesquisador deve escolher algumas técnicas para auxiliar a coleta dos dados como observação estruturada, diários de campo e a interpretação da informação.

Os dados coletados são utilizados como conteúdo descritivo na pesquisa já que ofertam subsídios para caracterizar o grupo. O etnógrafo coleta os dados com o objetivo de encontrar diferenças e padrões no comportamento dos componentes do grupo. Os elementos devem ser interpretados atentando a todos os detalhes

percebidos. O etnógrafo enfrenta problema na interpretação pela dificuldade em se manter a objetividade e imparcialidade.

Com base em André (1995), a presente pesquisa não pode ser chamada propriamente de etnografia, mas sim de uma pesquisa de tipo etnográfico. O objeto de estudo neste caso não foi o outro observado, mas sim a própria pesquisadora e a sua experiência em campo, uma vez que esta fez parte do grupo de pesquisa.

Na observação participante natural existe a participação real com a comunidade. O pesquisador incorpora-se ao grupo a ponto de ser confundido um deles e assim coleta dados sobre seu modo de vida sistemático diretamente do contexto. A coleta acontece de forma direta e intensiva, com a participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo que está estudando.

Para Mann (1970:96) *apud* Marconi e Lakatos (2011:279), a observação participante é uma “tentativa de colocar o observador do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles”.

Alves-Mazzotti (1999:167) *apud* Marconi e Lakatos (2011:279) recomenda algumas habilidades: “ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ter sensibilidade para pessoas; ser bom ouvinte; formular boas perguntas; ter familiaridade com as questões investigadas; ter flexibilidade para adaptar a situações inesperadas; não ter pressa de identificar padrões ou atribuir significados aos fenômenos observados”.

Para a coleta de dados na observação participante o pesquisador não faz uso de instrumentos com questionário, entrevista, história de vida ou história oral. A coleta de dados depende da habilidade, flexibilidade, aspectos emocionais, profissionais e ideológicos do observador que deve estar atento a tudo o que acontece no meio.

Existem duas formas de observação, a natural ou artificial. Na artificial, o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações. Já na natural, o observador pertence à comunidade ou grupo que investiga. Na presente pesquisa a observação feita foi a natural, já que eu como pesquisadora participei do grupo como professora assistente e convivia com alunos, professores e direção da escola diariamente.

Segundo Angrosino (2009) o pesquisador deve buscar ser agradável para estabelecer um contato amigável e prazeroso com as pessoas observadas. Não

deve esquecer-se de que ele está em um cenário de vida real e por isto não pode esperar ter controle sobre todos os elementos coletados na pesquisa.

Gold (1958) *apud* Angrosino (2009) define categorias de envolvimento entre o observador e seus observados. As quatro categorias são: observador invisível, o observador-como-participante, o participante-como-observador e o participante totalmente envolvido. Como observadora, enquadrei-me como participante totalmente envolvido. Neste tipo de observação, o pesquisador fica ofuscado em meio ao campo de observação envolvendo-se completamente com os sujeitos, sendo um membro ativo e engajado com as atividades do grupo. O pesquisador deve policiar-se para não perder a capacidade de conduzir a pesquisa, devido ao grande envolvimento e empatia com os observados.

No presente trabalho a observação ocorreu no cenário escolar. Este panorama específico exige do pesquisador observador as seguintes qualidades (ANGROSINO, 2009):

1. Habilidades linguísticas: conhecer a língua local. No caso da pesquisa que foi realizada em uma escola bilíngue eu, como pesquisadora, tinha domínio da língua portuguesa e inglesa.

2. Consciência explícita: Enquanto pesquisadora devia atentar para detalhes.

3. Boa memória: No local da observação não era possível fazer o registro do observado, desta forma faz-se necessário a boa memória para registrar os dados posteriormente.

4. Ingenuidade cultivada: O observador deve perguntar e questionar os sujeitos observados e nunca fazer pressuposições, mesmo que suas respostas pareçam óbvias.

5. Habilidades para escrever. O pesquisador deve ter a capacidade de transcrever os dados para um contexto.

Em pesquisas cujos dados são coletados de forma direta e indutiva, o pesquisador deve atentar-se para a verificação da qualidade dos dados coletados e resultados obtidos, assim como a validação dos mesmos. Existem duas formas de análise de dados, a descritiva, que busca por padrões e a teórica, que busca pelos significados dos padrões.

Miles e Huberman (1994) *apud* Angrosino (2009) elaboraram cinco indicadores práticos para a validação da qualidade da análise da pesquisa. São eles:

1. Objetividade/confirmabilidade. Grau que mostra até onde as conclusões são fruto das informações coletadas.

2. Confiabilidade/garantibilidade/auditabilidade interna. Grau de consistência e estabilidade da pesquisa durante todo o seu processo.

3. Validade/credibilidade/autenticidade internas. Grau em que as conclusões da pesquisa fazem sentido, são críveis, e que o resultado encontrado é fidedigno aos fatos analisados.

4. Validade/transferibilidade/ajustabilidade externas. Grau em que as conclusões de um estudo são relevantes e importantes para assuntos que ultrapassam o próprio estudo.

5. Utilização/aplicação/orientação de ação. Grau que mostra até que ponto programas ou ações decorrem dos resultados de um estudo e grau até onde as questões éticas são seguidas.

A fim de verificar a validade dos dados, Angrosino (2009) sugere a verificação da validade através da sistematização de alguns elementos importantes. É preciso procurar por consistências e inconsistências na fala dos sujeitos, assim como assuntos que gerem divergência de opinião dentro do grupo. Comparar o que os membros da comunidade falam sobre comportamentos e acontecimentos de terceiros. Estar aberto a refletir acerca de questões que não sejam compatíveis à ética do pesquisador e pensar neste elemento como meio de vir a conhecer melhor a comunidade. Ficar atento para possíveis explicações alternativas para os padrões até então observados e não se prender em uma única perspectiva.

Para fazer a análise dos dados não existe uma fórmula padrão, a análise é feita para satisfazer a exigência da pesquisa. Entretanto existe uma regularidade na nas abordagens, que acaba por exigir três etapas flexíveis assim como sintetiza Angrosino (2009):

1. Gerenciamento dos dados. É importante manter o diário de campo organizado para facilitar a consulta posterior do material. Este diário deve ser ordenado na forma que mais agrada o pesquisador, pode ser em bloco ou caderno de papel, fichas de papel em pastas de arquivo ou meio eletrônico.

2. Leitura panorâmica. Fazer uma leitura geral das anotações antes de começar a análise permite refrescar a memória sobre os detalhes coletados.

3. Elucidação/Esclarecimento das categorias. Descrição do tema das notas seguida da classificação dessas anotações para distinguir categorias.

Durante o processo de observação manteve-se registrado os dados coletados em meio eletrônico, assim como guardadas as fichas de treinamento e manual escolar fornecidas pela instituição. Anteriormente à análise dos dados coletados, pude recorrer aos meus registros e assim fazer a categorização dos ambientes de rotina escolar onde ocorria interação entre os alunos.

Na pesquisa em questão foi utilizado o método etnográfico com observação participante. A observação participante possibilitou fazer as observações como membro do grupo escolar. E com o método etnográfico foi possível analisar os dados coletados de forma detalhada a fim de descrever minuciosamente tal grupo.

Antes de ir a campo, a pesquisadora não havia delimitado a metodologia de pesquisa, contudo possuía embasamento metodológico e teórico geral construído durante projeto de pesquisa do qual participou durante a universidade. Após cerca de dois meses em campo, em uma das reuniões com a orientadora, decidiu-se iniciar o registro das experiências.

O ambiente da escola bilíngue permite discutir a ocorrência de impactos na socialização do professor assistente em um espaço bilíngue. A pesquisadora com função de professora assistente coletou dados sobre a rotina escolar. Esta observou como se dá a relação dos professores assistentes com os demais assistentes, com os professores titulares, com a direção, com os funcionários, com os pais e com os alunos. A observação abrangeu o âmbito da organização escolar, das atividades, e da alfabetização e letramento no ambiente bilíngue, nos ambientes citados no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Ambientes onde ocorria a observação participante

Ambientes	Jardim 1	Jardim 2
Aula de atividades	X	X
Aula de música	X	X
Aula de educação física	X	X
Lanche	X	-
Parque Infantil	X	X
Higiene pessoal	X	-
Entrada	X	-
Saída	X	-
Celebração de aniversário	X	-

Saída de Campo	X	-
Atividades extraclases	X	-
Saída de campo	X	-

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

As observações iniciaram-se em março de 2012 até março de 2013. A pesquisadora foi contratada como estagiária por intermédio do *Centro de Integração Empresa Escola* (CIEE). Na escola bilíngue tinha a função de professora assistente. No ano de 2012 foi assistente da turma de jardim 1 e no ano de 2013 da turma do jardim 2. O papel da professora assistente será detalhado no capítulo 3.

Como assistente, participou de todos os momentos da rotina da escola e nestes espaços pode colher dados para a pesquisa.

Capítulo III – Etnografia de uma experiência em educação bilíngue

A seguinte escola foi escolhida como campo de observação por apresentar um diferencial em relação às demais escolas localizadas em Brasília, o de oferecer educação infantil bilíngue e seguir os parâmetros curriculares brasileiros.

Para apresentar o campo de pesquisa é preciso considerar as diversas variáveis que o constituem. Assim faz-se necessário descrever minuciosamente como acontece a organização da instituição observada, como é a sua estrutura física do campo, como se dá a capacitação dos docentes que trabalham na instituição e como funciona a rotina da escola e das turmas observadas. Ao longo do capítulo, o leitor encontrará a descrição de todos esses aspectos.

A fim de manter a privacidade de todos que foram observados durante a experiência de estágio e que foram citados na etnografia, substitui-se os nomes reais dos indivíduos. Os alunos da turma do jardim 1 estão identificados da seguinte forma: letra seguida de número. A letra F representa os indivíduos do sexo feminino e a letra M os do sexo masculino. O número representa a posição na lista de presença. Um exemplo de nomenclatura de aluno do jardim 1 seria F4, sendo F para uma aluna do sexo feminino, cujo nome esta na 4ª posição da lista alfabética. Já os alunos da turma do jardim 2 foram identificados da seguinte maneira: número seguido de letra. Mais uma vez o número representa a posição na lista de presença, F para sexo feminino e M para sexo masculino. Um aluno do jardim 2 está representado por exemplo como 3M, sendo que este é o 3ª aluno seguindo a ordem da lista de presença e M por ser do sexo masculino. Utiliza-se “professora assistente” ou “assistente” para referir-se à observadora da pesquisa participante.

3.1 Organização da instituição

A escola bilíngue na qual ocorreu a pesquisa de campo é uma instituição de educação infantil e ensino fundamental incompleto. A instituição oferece educação infantil para alunos a partir de 1 ano e 8 meses até completar 6 anos de idade, e ensino fundamental para alunos a partir de 6 anos. O estabelecimento está expandindo seu atendimento. No ano de 2012 ofereceu turmas desde o maternal 1

até o 5º ano. No ano de 2013 começou a ofertar turma de 6º ano. A meta é ter o ensino fundamental completo no ano de 2016.

3.1.1 Organização Administrativa

A organização administrativa da instituição é feita pela Direção Executiva, Direção acadêmica e Coordenação Acadêmica. O Diretor Executivo é responsável pela instituição e responde pela estrutura financeira, física e humana da instituição. Também é responsável pela administração material, jurídica, contábil e de recursos humanos. A Direção Acadêmica é representada por uma psicopedagoga que fica responsável pela estrutura pedagógica/acadêmica. Esta direção tem a função de planejar, deliberar e acompanhar as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação da escola. A Coordenação Acadêmica é representada por quatro pedagogas que tem a função de orientar, planejar e supervisionar assuntos referentes à educação, ensino-aprendizagem e avaliação dos alunos. A Direção Acadêmica e a Coordenação Acadêmica trabalham em conjunto no processo de acompanhamento e avaliação do desempenho dos professores titulares, professores suporte e professores assistentes. Todas as questões, dúvidas, reclamações, sugestões e outros assuntos que partam dos professores e assistentes devem ser levados para o superior responsável.

O professor titular é responsável pela elaboração dos planos de aula segundo o indicado no programa da instituição, correção dos materiais dos alunos, organização dos portfólios, avaliação dos alunos, envio de retorno sobre a unidade trabalhada para coordenação e envio de mensagens eletrônicas para os familiares, descrevendo as atividades desenvolvidas durante a unidade. A escola espera profissionalismo da parte do professor titular, interação amigável com os alunos e família, organização e gerenciamento da sala de aula.

O professor assistente deve auxiliar o professor titular com a elaboração dos planos de aula, execução de atividades, acompanhamento pedagógico, organização de material escolar. O assistente deve estar disponível para eventual substituição do professor titular. Este profissional organiza e participa dos procedimentos de entrada e saída de alunos e no acompanhamento das atividades extraclases.

O professor suporte acompanha os alunos que apresentam dificuldades acadêmicas ou comportamentais. A escola oferece o atendimento de um professor suporte para os alunos a partir do 1º ano. Este serviço acontece em uma sala específica, chamada sala de recursos, no turno contrário ao do aluno.

Abaixo quadro-resumo com os cargos e funções dos funcionários da escola.

Quadro 2 – Organização administrativa. Cargos e funções.

Cargo	Função
Direção Executiva	Gerência da estrutura financeira, física e humana. Administração material, jurídica, contábil e de recursos humanos.
Direção Acadêmica	Gestão pedagógica/acadêmica. Função de planejar, deliberar e acompanhar as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação da escola.
Coordenação Acadêmica	Orientação, planejamento e supervisão de ensino aprendizagem e avaliação dos alunos. Acompanhamento e avaliação do desempenho dos professores titulares, suportes e assistentes.
Professor Titular	Elaborar planos de aula; correção materiais alunos; organizar portfólios; avaliar alunos e relatar atividades desenvolvidas à coordenação e família.
Professor Assistente	Auxilia o professor titular a elaborar planos de aula, executar atividades, acompanhamento pedagógico, organizar material escolar. Organiza e participa dos procedimentos de entrada e saída de alunos e no acompanhamento as atividades extracurriculares.
Professor Suporte	Acompanha alunos que apresentam dificuldades acadêmicas ou comportamentais.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo.

3.1.2 Organização educacional

A escola oferece educação infantil para alunos a partir de 1 ano e 8 meses até 5 anos completos. As turmas do maternal 1 e do maternal 2 têm uma professora titular e duas assistentes. A turma do jardim 1 tem uma professora titular e uma assistente. A turma de jardim 2 tem duas professoras titulares e uma assistente.

No ano de 2013 a escola oferecia o Ensino Fundamental até o 6º ano. O 1º ano e o 2º ano têm duas professoras titulares, sendo uma de língua inglesa e uma de língua portuguesa e uma assistente. O número de professoras assistentes por sala pode ser aumentado de acordo com a necessidade da turma. As demais turmas

têm apenas professores titulares, 3º ano, 4º ano e 5º ano com dois professores titulares e a turma de 6º ano conta com um professor titular para cada disciplina.

Segue abaixo quadro sintético da organização educacional da instituição.

Quadro 3 – Estrutura pedagógica

	Turma	Faixa etária	Professor Titular (1)	Professor Assistente (2)
Educação Infantil	Maternal 1	1 ano/8 meses – 3 anos	3	2
	Maternal 2	3 anos – 4 anos	3	2
	Jardim 1	4 anos – 5 anos	3	1
	Jardim 2	5 anos – 6 anos	4	1
Ensino Fundamental	1º ano	6 anos – 7 anos	4	1
	2º ano	7 anos – 8 anos	4	1
	3º ano	8 anos – 9 anos	4	0
	4º ano	9 anos – 10 anos	4	0
	5º ano	10 anos – 11 anos	4	0
	6º ano	11 anos – 12 anos	7	0

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

3.1.3 Organização curricular

Será apresentada apenas a estrutura curricular das turmas de Jardim 1 e Jardim 2 por serem relevantes para este trabalho.

As aulas de atividades das turmas de Jardim 1 são ministradas pela professora titular em língua inglesa e abordam noções de matemática, ciências, artes plásticas, vocabulário, apresentação e reconhecimento de letras. A aula de música é ministrada por uma professora titular de música e a aula de educação física é ministrada por um professor titular de educação física.

As turmas de Jardim 2 têm uma professora titular que ministra aulas usando a língua inglesa, e a outra ministra aulas em português. A professora titular de inglês trabalha com noções de matemática, ciências, artes plásticas, vocabulário e apresentação e reconhecimento de letras. E em português acontecem as atividades de letramento em língua materna. No Jardim 2, as aulas de música e educação física também são ministradas por professores titulares específicos a cada disciplina, e na língua inglesa.

A seguir quadro sintético da organização curricular do Jardim 1 e do Jardim 2.

Quadro 4 – Organização curricular do Jardim 1 e Jardim 2.

	Língua utilizada	Professor	Matéria
Jardim 1	Inglês	Titular	Noções de matemática, ciências, artes plásticas, vocabulário e apresentação e reconhecimento de letras
		Titular de música	Música
		Titular de educação física	Atividades físicas
Jardim 2	Inglês	Titular de língua inglesa	Noções de matemática, ciências, artes plásticas, vocabulário
	Português	Titular de língua portuguesa	Alfabetização e letramento
	Inglês	Titular de música	Música
		Titular de educação física	Atividades físicas

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

(1) e (2) quantidade de professores em cada turma.

3.2 Estrutura física da escola

A escola possui um prédio principal de dois andares, um campo de grama de futebol, uma quadra de areia de vôlei e um ginásio aberto de concreto com banheiro, parques infantis, quadra poliesportiva.

A entrada da escola é feita pelo térreo. Na entrada encontram-se a recepção, à esquerda a secretaria e à direita o corredor principal do térreo. No térreo existem oito salas de aula, sendo quatro à esquerda e quatro à direita do corredor, todas têm um mural de vidro que ocupa toda a extensão da frente da sala, banheiros com dois sanitários e duas pias. No caso das salas destinadas às turmas de maternal 1 e maternal 2 existe também um trocador de fraldas no banheiro. Os vidros da frente de cada sala são decorados com os temas das unidades que estão sendo estudadas. A cada três a sete semanas, a decoração dos murais de vidro muda. As paredes internas da escola são pintadas com tons de vermelho e branco.

No corredor do térreo encontram-se: a sala de vídeo e a sala de balé à direita. À frente fica a cantina, banheiros femininos e masculinos para adultos e para crianças, todos separados. As sala de reuniões, de professores, coordenação, de direção e tesouraria também ficam no térreo. Ocupando toda a extensão dos fundos do prédio há o parque infantil, que é dividido em dois ambientes. Em um dos

ambientes do ginásio existe uma quadra poliesportiva coberta e no outro espaço há várias mesas, materiais de colorir, livros, revistas infantis, jogos e brinquedos.

O acesso dos alunos ao segundo andar é feito pela rampa, que fica no começo do prédio, e o dos funcionários pode ser feito pela rampa ou pelas escadas. No segundo andar à esquerda ficam a biblioteca, a sala de recursos, cinco salas de aulas e um depósito. À direita existem sete salas de aula e banheiros femininos e masculinos exclusivos para os alunos, um banheiro para funcionários e outro pequeno depósito. Do segundo andar é possível ver o movimento do primeiro andar, pois há uma marquise, ela é de metade de grade e a outra metade com tela protetora. No segundo andar apenas as salas destinadas ao jardim 2 e ao 1º ano tem banheiro dentro da sala.

O parque infantil onde os alunos do maternal 1, maternal 2 e jardim 1 brincam durante o intervalo é localizado no térreo em um ambiente aberto com grama artificial e brinquedos de parquinho. No espaço externo da escola existe um campo de grama de futebol, uma quadra de vôlei de areia e um ginásio aberto. No ginásio existem banheiros femininos e masculinos para crianças e adultos, uma quadra poliesportiva, brinquedos de parquinho e mesas e cadeiras de concreto onde fazem o lanche. Os alunos do jardim 2 ao 6º ano passam o intervalo, momento em que fazem o lanche e brincam, na área externa da escola.

3.3 Capacitação docente

3.3.1 Capacitação

Os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental são formados em Pedagogia. Já os professores do ensino fundamental têm formações específicas nas áreas em que ministram suas aulas. Considero importante frisar que a maior parte dos professores titulares de educação infantil são graduados pela Universidade de Brasília (UnB).

As professoras assistentes contratadas são formadas em Pedagogia ou Letras Inglês. As assistentes estagiárias são em sua maioria estudantes de Pedagogia da UnB ou também estudantes do curso de Letras Inglês.

No início de cada semestre ocorre a semana pedagógica. Nessa semana os professores titulares, professores suporte e professores assistentes fazem

treinamentos com canadenses especialistas em educação e têm a oportunidade de organizar e preparar a sala de aula para esperar os estudantes. A semana pedagógica do início do ano letivo geralmente tem a duração de duas semanas e da do meio do ano letivo tem a duração de uma semana.

As capacitações acontecem de três formas: 1) treinamento de toda a equipe de professores (inclui os titulares, suporte e assistentes), 2) treinamento de professores titulares e suporte e 3) treinamento de professores assistentes. A programação que acontece no período da manhã repete-se à tarde e ocorre por uma semana. As capacitações que aconteceram nos anos de 2012 e 2013 seguiram a seguinte configuração. No primeiro dia, foi ministrada palestra com todo o corpo discente, coordenação, direção e professores palestrantes, para que todos pudessem se apresentar e se conhecer. Os temas deste dia foram: profissionalismo, união da equipe, princípios, filosofia, metodologia e forma de ensinar da escola. No segundo dia, os professores titulares e suporte formaram um grupo e as professoras assistentes formaram outro, a fim de participar de palestras separadas, cujo tema foi o universo da criança. No terceiro dia, os grupos participaram em separado de palestras com o tema de atribuições das assistentes. No quarto dia, os grupos assistiram juntos à palestra a respeito da leitura para crianças e da discussão do conceito de *read aloud* e *read loud*. No quinto dia, os grupos assistiram juntos à palestra com o tema da relação professor titular, assistente e suporte. No primeiro momento da palestra, aconteceu a apresentação das atribuições de cada função e, no segundo momento, a reunião de professoras titulares com suas respectivas assistentes.

A socialização profissional é a socialização secundária, pois acontece por meio da agência socializante do trabalho. A capacitação que ocorre no ambiente de trabalho é um espaço relacional de socialização secundária além do trabalho cotidiano. As capacitações são importantes para a socialização do profissional, e especialmente para o professor com função de assistente, que em sua maioria ainda está em formação ou é recém formado.

3.3.2 Reflexões sobre o cargo de assistente

Assim que a pesquisadora ingressou como professora assistente na instituição em março de 2012 não recebeu qualquer tipo de treinamento e também

não teve acesso às regras escritas da escola devido ao fato de o ano letivo já ter iniciado. A pesquisadora com função de assistente teve dificuldade especialmente por não saber quais eram as suas funções e não conhecer as normas da escola.

As dificuldades acerca das funções da professora assistente serão apresentadas no tópico 3.4.1 atribuições das professoras assistentes, neste mesmo capítulo. Sobre as questões relativas às regras da instituição, em vários momentos a pesquisadora com função de assistente não soube como agir principalmente com relação ao que era permitido o pai fazer na escola. Nos primeiros dois meses, recebeu algumas broncas da chefe de secretaria e da recepcionista por permitir que alguns pais entrassem no corredor da escola no horário de entrada e saída dos alunos. Até mesmo foi advertida por permitir que pais entrassem para comprar lanche na cantina antes do início das aulas. No dia da festa de encerramento do primeiro semestre letivo, as famílias contribuíram com comidas e bebidas para realizar o lanche. Nesta ocasião muitos pais chegaram à escola com grandes embalagens de comida e pediram para deixar a comida com a recepcionista mas ela recusava-se a receber os alimentos. Sabendo da situação, a pesquisadora com função de assistente, que na época ficava com a função da recepção durante a entrada, achou certo ajudar os pais, e permitiu que eles entrassem na escola e deixassem as comidas na sala de aula.

Mesmo não tendo recebido as orientações formais sobre o papel da professora assistente e de condutas específicas assim que começou a trabalhar na instituição, a pesquisadora com função de assistente aprendeu depois de dois a três meses, através da observação e imitação das assistentes veteranas. No segundo semestre de 2012, a pesquisadora participou da semana pedagógica com duração de uma semana e sanou suas dúvidas acerca do cargo e questões normativas. Já no início do ano letivo de 2013, a pesquisadora com função de assistente participou da semana pedagógica com duração de duas semanas e de treinamentos com profissionais de educação canadenses.

Devido à alta rotatividade das professoras com função de assistente na instituição nem todas tinham acesso às capacitações, uma vez que ocorriam somente no início de cada semestre. Neste sentido as professoras assistentes tinham que aprender as regras da instituição por meio de imitação e observação de seus pares.

3.4 Rotina da escola

Para que a escola funcione de acordo com os princípios propostos é necessário seguir uma organização, que é obtida através da rotina. A fim de manter a rotina escolar, tanto professores quanto assistentes devem estar sempre atentos para cumprir com suas obrigações no momento correto.

No momento de entrada todos os alunos que chegam à escola antes da aula começar vão para o parque infantil. Os alunos que chegam a pé ou de carro, pela entrada principal aguardam no parque infantil interno, já o aluno que chega pelo *drive* aguarda no parque infantil da área externa, o conhecido como o parque infantil do *drive*. Cinco minutos antes do início da aula uma professora, a professora titular da turma ou a professora assistente da turma, busca os seus alunos no parque infantil do *drive* e no parque infantil interno, organiza uma fila (não obedece a qualquer tipo de critério de divisão por sexo ou altura, por exemplo) e acompanha-os até a sala. Os alunos que chegam à escola na hora do início da aula vão para a sala de aula sozinhos. Já quando o aluno chega atrasado ele é encaminhado para a sala com o auxílio da assistente que fica na recepção.

Ao chegar na sala de aula os alunos colocam suas mochilas na parede externa da sala de aula, abaixo da janela de vidro onde fica o mural da sala, pegam seus materiais e entram na sala. A professora titular tem a liberdade de estabelecer a rotina interna de sala de aula.

O intervalo abrange o horário do lanche, de escovar os dentes e de brincadeira livre nos brinquedos do parque infantil. As turmas da educação infantil fazem o lanche e o momento de escovar os dentes dentro de sala de aula e depois descem para o parque infantil adequado para a sua turma. As turmas do ensino fundamental fazem o lanche e brincam no parque infantil da área externa e escovam os dentes quando retornam do parque infantil.

Após o intervalo, os alunos retornam para a sala e a aula continua seguindo a organização do cronograma. As aulas de matemática, português, inglês, geografia, história e artes acontecem na sala de aula. As aulas de educação física acontecem na quadra poliesportiva interna, na quadra poliesportiva externa ou no gramado.

No momento da saída, os pais devem buscar as crianças das turmas maternal 1, maternal 2 e jardim 1 na sala de aula. Para as demais turmas a

professora organiza uma fila e desce a rampa com os alunos. A fila passa pela recepção, e nesse momento, os pais podem buscá-los. Caso o pai não tenha chegado no momento em que a turma desceu, o aluno vai para o parque infantil interno ou externo, dependendo se ele utiliza do *drive* ou não. As crianças que retornam para casa pelo *drive* aguardam no parque infantil externo e as que vão embora pela entrada principal/recepção, aguardam no parque infantil interno.

O uso do uniforme completo é indispensável. O uniforme completo é composto pela roupa de duas peças com a logomarca da escola, camiseta e parte de baixo como calça, bermuda ou calção-saia, e tênis. Esta regra não vale para as sextas feiras, pois acontece o “dia feliz”, e os alunos podem ir fantasiados e levar um brinquedo.

3.4.1 Atribuições das professoras assistentes

As três funções que as professoras assistentes possuem são bem definidas. No momento em que estão em sala de aula devem trabalhar de forma coesa com a professora titular, acompanhando a sua proposta e estilo de aula. No procedimento de entrada e saída, todas as assistentes da instituição trabalham em equipe, e cada uma recebe uma atribuição específica. E nas atividades extraclasse como balé, judô e futebol de campo as professoras assistentes devem trocar seus alunos para as aulas e uma professora assistente sempre fica acompanhando a aula.

3.4.1.1 Procedimento de Entrada

Para que o procedimento de entrada funcione de forma eficaz, cada assistente recebe uma atribuição. No momento da entrada, uma assistente fica na recepção para encaminhar os alunos para a sala de aula ou para o parque infantil, algumas assistentes ficam no parque infantil interno com as crianças que chegam pela recepção e outras ficam no parque infantil externo com as crianças que chegam pelo *drive*.

3.4.1.1.1 Observar as crianças e fazer atividades no parque infantil

As assistentes que ficam no parque infantil no momento de saída, geralmente cinco, têm a responsabilidade de observar e cuidar das crianças que ficam brincando com jogos nas mesas, e preparar atividades para as demais. Em cada mesa do parque infantil uma assistente fica com um jogo, Jenga, Lego, Quebra-Cabeça, ou com uma atividade como, massinha, colorir, revistas em quadrinhos ou atividade de artes da semana.

Esse é o momento mais tranquilo do dia, já que a maior parte das crianças costumavam estar bem calmas. Algumas chegavam dormindo e são colocadas para dormir pelas assistentes. Também acontecia, mas em menor quantidade, de a criança chegar chorando, e nessas situações, as assistentes tinham que acalmá-la e auxiliá-la a entrar no parque infantil.

A coordenação pede para que as assistentes que estão no parque infantil da entrada mantenham os alunos calmos e sentados nas mesas de atividades, para que eles não chegassem agitados na sala de aula. Por isso, em vários momentos as assistentes têm que chamar a atenção de crianças que estavam correndo, jogando bola e brincando de atirar aviões ou brinquedos.

Nas sextas-feiras acontece o “dia feliz”, e nesse dia é necessário intervir a todo o momento. Algumas situações eram comuns nas sextas-feiras como: ter que chamar a atenção das crianças que brincavam com os jogos e brinquedos que traziam de casa ou com suas fantasias. Neste dia era praticamente impossível manter os alunos sentados nas mesas e evitar que eles conversassem alto.

3.4.1.1.2 Ficar na recepção na entrada

A assistente que fica na recepção na entrada precisa saber quais turmas já foram para a sala de aula, aula de educação física, sala de vídeo e quais ainda estão no parque infantil e encaminhar o aluno para o local correto.

No começo de junho de 2012 e em 2013, a pesquisadora com função de assistente ficou na recepção da escola no momento de entrada. Lá encontrou dificuldades sobre que conduta seguir, já que foi colocada nesta posição sem que antes alguém tivesse explicado o que a função significava e o que deveria fazer. Com o tempo, e depois de muitas perguntas, descobriu que deveria ajudar as

crianças que chegavam atrasadas a saber para onde elas deveriam se encaminhar; para a sala de aula, parque infantil, sala de vídeo ou aula de educação física.

A maior dificuldade desta função é saber como lidar com os pais. A pesquisadora com função de assistente não havia sido orientada sobre, por exemplo, até onde o pai pode entrar na escola, até que horas ele pode entrar, onde os pais devem agendar reunião e como eles podem fazer para levar os seus filhos ao banheiro. Por este motivo algumas vezes tomou atitudes que depois, descobriu que não eram as que a escola recomendava.

3.4.1.2 Procedimento de Saída

Assim como no procedimento de entrada, no procedimento de saída cada assistente também fica responsável por uma atribuição. No momento da saída ficam duas assistentes na recepção, algumas no parque infantil interno, duas no parque infantil externo e uma em cada atividade extraclasse. Há várias funções na hora da saída como: observar as crianças, fazer atividades de artes, ficar na recepção, ficar com o rádio da recepção e ficar com o rádio do *drive*.

3.4.1.2.1 Observar as crianças e fazer atividades no parque infantil

As assistentes devem seguir o mesmo procedimento recomendado para o momento da entrada.

3.4.1.2.2 Ficar na recepção na saída

A assistente que fica na recepção ao final do dia deve receber os responsáveis que vêm buscar os alunos. Esta assistente deve pedir ao responsável a carteirinha escolar do aluno e depois chamar a criança pelo rádio *walkie-talkie*. Nesta função aprende-se a lidar com a autoridade dos pais e com a autoridade como funcionária da escola. Em vários momentos os pais pediam para que a professora assistente burlasse as regras da escola, que exigem a apresentação da carteirinha. Em algumas situações os pais brigam com as professoras assistentes porque estas não permitirem que as crianças saiam sem os responsáveis apresentarem a identificação.

3.4.1.2.3 Ficar com o rádio da recepção na saída

A assistente que fica com o rádio da recepção dentro do parque infantil deve localizar e chamar as crianças que são solicitadas pela assistente que fica na recepção. A maior dificuldade para quem está no início desta função é conhecer as crianças e saber o nome delas, para poder avisá-las que podiam ir para embora e depois poder conferir se elas já tinham ido ou se continuaram brincando.

3.4.1.2.4 Ficar com o rádio do drive e ficar no drive na saída

No sistema do *drive*, o responsável por buscar a criança na escola chama pelo aluno, e o busca sem precisar sair do carro. O responsável entra no terreno da escola por uma entrada específica do *drive*, passa por uma guarita onde apresenta a carteirinha do aluno e um segurança que fica com um rádio do *drive* chama pelo nome do aluno. As assistentes que ficam no parque infantil do *drive* localizam a criança, colocam um crachá vermelho, com a logomarca da escola e escrito *drive*, e a encaminham para a rampa do *drive*. Assim que o carro do responsável chega na bainha do *drive*, o porteiro da escola levanta a cancela para veículos permitindo que o carro aproxime-se da rampa. Assim que o carro para, a assistente abre a porta do carro, guarda os materiais da criança no carro e em seguida assenta a criança dentro do carro e a prende na cadeirinha ou no cinto.

3.4.1.2.5 Atividades extraclases dos alunos

As atividades extraclases são ministradas por professores de educação física. A escola oferece aos alunos atividades extraclases como balé, judô e futebol após o horário de aula. As assistentes devem auxiliar os alunos da sua turma a vestir a roupa que a modalidade exige. A troca da roupa é feita no banheiro da sala no final da aula regular ou no banheiro do parque infantil antes da aula extraclasse começar. Os professores das atividades passam no parque infantil e buscam os alunos para ir até o local onde as aulas acontecem. Uma assistente sempre acompanha as aulas para auxiliar os professores caso algum aluno precise ir ao

banheiro ou se machuque e precise ser encaminhado à enfermagem por exemplo. Assim que a aula termina a assistente retorna para o parque infantil com os alunos.

3.4.1.3 Atribuição em sala de aula

Dentro da sala de aula a assistente deve auxiliar a professora titular com a execução de atividades, organização do material escolar, acompanhamento pedagógico dos alunos, substituição eventual do professor titular e participação na elaboração dos planos de aula. Estas atividades serão discutidas na parte de rotina do jardim 1 e jardim 2.

3.4.1.4 A relação entre as assistentes

As assistentes trabalham juntas nos momentos da entrada, intervalo e saída e mantem uma boa relação de trabalho. A maior parte das assistentes era contratada como estagiarias e alunas de pedagogia da UnB. O trabalho na escola permitiu a muitas formar verdadeiros laços de amizade que ultrapassaram o ambiente da escola. As assistentes chefes dos anos letivos de 2012 e de 2013 também eram estudantes de pedagogia na UnB.

3.4.2 Questão disciplinar

As regras da escola permitem o uso do *time out* como ferramenta disciplinadora que visa à reflexão. Professores titulares, assistentes e coordenação podem colocar qualquer aluno de *time out* quando necessário. A aplicação deste deve seguir algumas regras. A escola intitula o castigo de *time out*, em função disto usarei este termo.

O *time out* pode ser aplicado nas situações onde o aluno teve sua atenção chamada por ao menos três vezes no mesmo dia e continuou no erro. Se o aluno cometer um erro muito grande pode ir para o *time out* naquele momento, como por exemplo, agredir verbalmente ou fisicamente alguém. Antes de colocar o aluno de *time out* o educador deve se posicionar na altura do aluno, ficando face a face e questionar a criança sobre quais os motivos de ela ter feito tal coisa, pedir que ela responda e que fique pensando sobre o que ela fez. O educador deve apontar para

a criança qual foi o erro de conduta dela caso ela não consiga explicar. O aluno deve ficar refletindo sobre a sua conduta pelo tempo equivalente à sua idade, por exemplo, uma criança de cinco anos deve ficar cinco minutos no *time out*. Após passado o tempo o educador deve voltar até onde o aluno está, posicionar-se novamente ficando face a face e perguntar novamente o que ele fez, e desta vez deve esperar a resposta do aluno. Caso o aluno demore a responder ou fique sem saber o que dizer é preciso estimulá-lo a falar. É preciso certificar-se que o aluno realmente compreendeu os motivos que o levaram ao *time out*. Em seguida, a pessoa que colocou de *time out* vai até a criança e fala qual é a conduta esperada da criança e da necessidade de se pedir desculpas. O aluno então pede desculpas àquele ou àqueles a quem agrediu de alguma forma e fica liberado. Todo *time out* aplicado deve ser reportado aos responsáveis pela agenda.

Mais uma vez observa-se a fragilidade da socialização secundária das professoras com função de assistente já que as professoras titulares passavam a responsabilidade de aplicar o *time out* para as assistentes. As assistentes relatam o sentir-se inseguras para o uso de sua autoridade como professoras. Nesta situação a autoridade da professora é aplicada de forma reducionista, uma vez que a autoridade das professoras assistentes só é exigida nesta circunstância, e por isto não é reconhecida pelos alunos.

3.5 Ano letivo de 2012

Em 2012 o ano letivo começou em 30 de janeiro e encerrou em 14 de dezembro. O estágio em que se realizou a etnografia iniciou-se no dia 21 de março. Neste ano, a pesquisadora com função de estagiária foi professora assistente da turma do jardim 1. Nesta turma conta com uma professora titular e uma professora assistente. Na sala havia oito meninas e doze meninos, com idade entre quatro e cinco anos.

3.5.1 Primeiras Impressões

As primeiras impressões que a pesquisadora com função de assistente teve da instituição, durante os primeiros dois meses do estágio, foram ruins. A estagiária começou em uma quarta-feira, com oito semanas de aula já

encaminhadas, e sentiu-se como se tivesse “caído de paraquedas” na sala de aula. Antes de entrar em sala de aula não recebeu qualquer tipo de orientação prévia das atribuições e da conduta que a instituição e que a professora esperavam dela.

Nos primeiros minutos de aula do dia 21, a professora falou rapidamente o que ela desejava que a assistente fizesse naquele dia. Ao longo das primeiras semanas de aula a professora titular a orientou sobre o que deveria fazer dentro da sala de aula e explicou vários aspectos do funcionamento da dinâmica da sala.

Passado o primeiro mês, a professora assistente não havia recebido qualquer informação clara da coordenação para conduta quando não estava dentro de sala de aula, ou seja, nos demais ambientes da escola. Em vários momentos deparava-se com situações onde não sabia o que fazer ou falar, e assim fazia o que julgava ser o correto. A pesquisadora com função de assistente não sabia se tinha autoridade para poder pedir para que um aluno de outra turma a obedecesse, por exemplo, quando via um aluno de outra turma fora de sala de aula ou correndo pela escola. Em outros momentos, pais e responsáveis perguntavam a ela onde poderiam agendar reunião com a professora titular, coordenadora, diretor, e até mesmo sobre assuntos burocráticos da escola e não sabia como orientá-los.

Como estudante de pedagogia, a pesquisadora com função de assistente tinha conhecimento de que cada escola possui as suas próprias regras, e por isso tinha o constante medo de estar fazendo algo errado. Sempre que tinha oportunidade perguntava para as demais assistentes sobre as regras do local, buscando sanar as dúvidas.

O medo que as professoras assistentes relatavam sentir ocorria por falta de orientações precisas por parte da instituição. Por falta de um referencial de socialização adequado as professoras assistentes não consideravam que seus processos de imitação e de observação eram insuficientes.

3.5.2 Combinados estabelecidos entre a professora titular e professora assistente

No momento em que a professora fazia a roda de conversa, a assistente ficava responsável por organizar o material que iam usar para as atividades. A professora pedia com uma semana de antecedência para que a assistente providenciasse coisas como: cortar os papéis, organizar as mesas, decorar os

murais, colocar em ordem as pastas de atividades dos alunos, entre outras. Quando terminava os afazeres ou quando não tinha atividades para organizar, a assistente juntava-se aos alunos no momento da roda de conversa. Após a roda, os alunos iam para as mesas, e a professora assistente e a professora titular os acompanhavam.

As atividades que os alunos realizavam durante a semana eram escolhidas e elaboradas pelas professoras do jardim 1 nas sextas-feiras. As atividades eram planejadas para que duas mesas tivessem atividades que necessitassem de auxílio, e as outras duas mesas ficassem com atividades que não necessitassem de auxílio. Toda segunda-feira a professora titular dizia em qual mesa a professora assistente deveria ficar naquela semana e a instruía sobre o conteúdo das atividades, para que pudesse orientar os alunos corretamente e com eficiência.

A professora titular ficava responsável por orientar uma mesa e a auxiliar por orientar outra. Sempre ficavam atentas aos alunos para auxiliá-los quando necessário. A assistente também ficava responsável por circular pelas duas mesas que estavam sem auxílio a cada dez minutos. Os alunos, sempre que tinham dúvidas, tinham o impulso de levantar-se para falar conosco, mas era pedido que eles chamassem as professoras, levantassem a mão e esperassem. Sempre que a professora titular percebia ser pertinente, ela pedia para que os alunos tentassem fazer sozinhos, e incentivava a independência deles. Quando as crianças terminam as duas atividades na mesa elas podiam pegar livros, blocos ou quebra-cabeças para brincar. Foi observado que a maior parte da turma adorava pegar os livros e folheá-los.

Todas as aulas devem ser ministradas em inglês e só é permitido utilizar o português quando as crianças realmente não compreendiam os comandos. As professoras não costumavam traduzir o que era falado, pois segundo a professora titular, é quando não traduzimos as palavras que as crianças aprendem. Entretanto percebe-se que os alunos conversam entre si em português na maior parte do tempo, e falavam em inglês quando requisitado pelas professoras. O processo de aquisição da segunda língua acontece com a imersão da criança em um ambiente onde é falada apenas esta língua.

Ao final de cada trimestre a professora titular reúne-se com a coordenação e relata o desenvolvimento da turma, o crescimento individual de cada um dos alunos e o relacionamento que a professora assistente estabelece com os

alunos e com ela. Essas reuniões são importantes para que a coordenação possa estar a par dos acontecimentos dentro de sala de aula a partir dos relatos da professora titular. A coordenação também recebe retorno do trabalho das professoras assistentes por intermédio dos relatórios passados pela assistente chefe.

Uma forma de ser promovida na escola é através da indicação de uma professora titular e também por este motivo é tão importante ter uma boa relação com a sua professora titular. Como a professora titular observa o trabalho da assistente todos os dias, ela é quem dá o retorno do desempenho para a coordenação e diz se a pessoa já está apta a assumir um cargo de maior responsabilidade. Ser elogiado e ter seu trabalho reconhecido pelos pais, e até mesmo pelos alunos, também conta pontos para entrar na lista para possíveis promoções.

3.5.3 Rotina de aula do jardim 1

Dentro de sala de aula, a função da assistente era a de ajudar a professora com: a preparação de atividades; a execução das mesmas; cuidar e observar os alunos; auxiliá-los em atividades que precisam ser monitoradas. Toda semana seguia-se a mesma rotina; ao chegar na sala às 14h, os alunos pegam a agenda e a garrafa de água de dentro da mochila e as colocam na prateleira. Após pegar os objetos na mochila, os alunos vão ao banheiro e bebem água antes que a aula comece. No jardim 1 os alunos têm cerca de quinze minutos para se organizar. Em seguida os alunos sentam no chão junto com a professora titular e a professora assistente e começa o momento da roda. Durante o momento da roda pergunta-se como está o dia de cada aluno, como estão se sentindo, e depois cantam-se cerca de sete músicas relacionadas à unidade estudada e a professora titular ensina o conteúdo. O momento da roda dura em média uma hora.

Após a roda, nas segundas, terças, quartas e quintas, os alunos vão para as mesas para fazer as atividades. As crianças que têm grupos fixos, e ao longo da semana elas mudam de mesa (que são diferenciadas por cores) e conseqüentemente de atividade. O tempo para as atividades, apresentadas no Quadro 4 neste mesmo capítulo, é de cerca de uma hora, mas muitas vezes eles

terminam em quarenta minutos. Nas sextas-feiras os alunos vão para as mesas para brincar com os brinquedos que trouxeram e com os jogos que existem na sala.

Quando terminam as atividades é a hora do lanche, e nesse momento elas podem escolher em que mesa desejam sentar. Assim que terminam de comer, elas vão até as suas mochilas e pegam o seu conjunto de escova de dente e vão sozinhas escovar os dentes e lavar as mãos. Os alunos têm meia hora a quarenta minutos para comer, escovar os dentes e brincar, e cada um faz essas coisas no seu ritmo. Ao final do tempo do lanche, faz-se a organização onde as crianças organizam toda a bagunça que fizeram durante a brincadeira e o lanche. Em seguida, eles pegam as suas garrafas de água, formam uma fila e vão para o parque infantil, onde eles brincam por cerca de quarenta minutos.

Terminado o intervalo, voltam em fila para a sala, há o momento da história onde a professora titular lê um livro relacionado ao tema que estão estudando. Quando há tempo, ao final da leitura, eles ficam livres para brincar ou fazer alguma outra atividade escolhida. Às 17h50min organiza-se a fila para a hora da saída e a professora titular desce a rampa com os alunos.

Nas segundas e quintas feiras a rotina é um pouco diferente, pois às 14h, no horário do momento da roda, ocorre a aula de artes e de educação física respectivamente, então o momento da roda, que geralmente dura uma hora, começa com quarenta a cinquenta minutos de atraso e tem uma duração menor. Mesmo tendo aula de música e de educação física no primeiro horário, no jardim 1, a rotina de subir a rampa às 14h todos os dias mantém-se. Assim, na segunda-feira, a professora de artes chega na sala e os alunos já estão lá e nas quintas o professor de educação física busca-os na sala de aula.

3.5.4 Rotina de alimentação e higiene

A escola exige e cobra que seja seguido e obedecido hora da água, banheiro, lanche e escovar os dentes. É aconselhado que a inclusão da rotina de água em ao menos dois momentos do dia. Cada criança tem a sua garrafa e as professoras enchem as garrafas quando a água acaba. Os que esqueciam a garrafa bebiam água em copo descartável. A hora da água era assim que chegavam na sala de aula e após o intervalo.

A professora recomendava que todos fossem ao banheiro assim que chegassem na sala no início do dia, depois do lanche e antes da saída. A professora também autorizava que eles fossem ao banheiro durante o momento da atividade na mesa. O banheiro fica dentro da sala de aula e por isto a professora assistente acompanhava as crianças que precisavam de ajuda para se limpar e vestir a roupa depois que utilizavam o banheiro.

A hora do lanche acontece durante o intervalo. No horário do lanche as crianças se dirigem para fora da sala de aula a fim de buscarem suas lancheiras no cabineiro de mochilas. Algumas crianças trazem o lanche de casa e outras comem um lanche preparado por nutricionista e fornecido pela cantina. A escola não permite que os alunos levem comidas gordurosas e nem que troquem o lanche com os demais colegas. Após a hora do lanche, os alunos do jardim 1 e do jardim 2 buscam na mochila o conjunto de higiene que contém escova de dente, pasta de dente e fio dental.

3.5.5 A educação bilíngue

3.5.5.1 Atividades

Assim que as observações tiveram início, a turma do jardim 1 estava terminando a terceira unidade do primeiro trimestre, estudando o tema “linhas”. O tema seguinte foi o de “formas” seguido por “cães” e “feijões” finalizando o primeiro trimestre. O segundo trimestre começa com a unidade “elefantes”, seguida de “ovíparos”. A terceira unidade começa com o projeto literário, depois unidade “transportes”, seguido por “abelhas” e por fim “três porquinhos”.

Segue abaixo um quadro com a relação das atividades pedagógicas realizadas em cada uma das unidades do Jardim 1 e do Jardim 2.

Quadro 5 – Unidades, conteúdos e atividades pedagógicas.

Turma	Unidade	Conteúdo	Atividades
Jardim 1	Linhas	Contínuas, pontilhadas, ziguezague e curvas	Cobrir as linhas com papel crepom e desenhá-las a mão livre
Jardim 1	Formas	Círculo, quadrado, triângulo e retângulo	Identificar as formas, colori-las e encontrar formas em objetos cotidianos

Jardim 1	Cães	Cachorro e outros animais domésticos.	Cortar em revistas e jornais imagens que compõe o ambiente onde um cão e demais animais domésticos vivem
Jardim 1	Feijões	Ciclo de vida das plantas e como cuidá-las	Plantar feijão em diversos tipos de condições
Jardim 1	Elefantes	Africano, asiático e demais animais selvagens	Desenhar sobre o ambiente e animais selvagens
Jardim 1	Ovíparos	Classes de animais que usam esse tipo de reprodução	Ordenar o ciclo de vida de diferentes ovíparos
Jardim 1	Transportes	Aéreo, terrestre, aquático e ferroviário	Identificar os transportes e em qual ambiente circulam
Jardim 1	Abelhas	Organização e produção de mel	Desenhar a organização hierárquica da colméia
Jardim 1	Três porquinhos	Diferentes versões da história	Identificar semelhanças e diferenças nas histórias
Jardim 1	Projeto literário	Apresentação da estrutura e do livro. Construção de um livro pela turma.	Compreender e construir lógica narrativa com introdução desenvolvimento e conclusão
Jardim 2 inglês	Tudo sobre mim	Auto apresentação pelo aluno	Desenhar-se e também à família. Escrever palavras que definam a personalidade
Jardim 2 inglês	Linhas e Formas	Contínuas, pontilhadas, ziguezague e curvas. Círculo, quadrado, triângulo e retângulo.	Identificar e representar as diversas linhas e formas
Jardim 2 português	Alfabetização e Letramento	Apresentação das letras A, B, C e D	Lê-se um livro ou conta-se uma parlenda sobre um animal cuja letra inicial corresponde à letra estudada. Confecciona-se uma página do bichodário para cada letra

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Em cada unidade é trabalhado com os alunos as noções gerais, curiosidades e características do tema. Também se trabalha as questões matemáticas e de reconhecimento das letras. O assunto norteador da unidade instiga os alunos permitindo um trabalho de alfabetização, letramento e conhecimento matemático mais prazeroso e eficaz.

O tema da unidade inspira a construção da decoração do mural de vidro que ocupa toda a extensão da frente da sala. As músicas cantadas na roda de conversa mudam a cada unidade, fazendo referencia ao tema. Os livros ficam disponíveis na prateleira, e são de livre acesso para as crianças, são trocados à cada unidade e fazem alusão ao tema. As atividades que são aplicadas durante a unidade também são inspiradas e tem como base o tema da unidade.

3.5.5.2 Momento da roda de conversa

O momento da roda de conversa começa com o “olá” onde a professora pergunta para todas as crianças como estão e como vai o seu dia. Em seguida, canta-se a música “Hello” e algumas outras músicas infantis. Após o momento de músicas a professora começa a falar sobre o conteúdo da unidade e em seguida cantam-se algumas músicas relacionadas à unidade.

A maioria dos alunos dizia estar bem durante o “olá”, mesmo usando palavras que se considera controversas como feliz e triste. As palavras que eles mais usavam eram feliz, bem, sonolento, cansado e triste. Quase todas as segundas-feiras a criança M11 dizia estar feliz, triste sonolenta ao mesmo tempo. Certo dia falava-se sobre o aniversário da criança F7 e perguntando a ela o que ela faria para comemorar seu aniversário, ela respondeu que iria para a Disney, convidou a professora titular e assistente, e acrescentou dizendo que precisavam pedir autorização para nossos pais antes! As professoras riram muito. No dia seguinte a aluna F5, que faz aniversário próximo ao da F7, também as convidou para ir para a Disney com ela.

3.5.5.3 Unidades e atividades nas mesas

As atividades que são realizadas nas mesas têm sempre alguma relação com tema estudado, visando o desenvolvimento da alfabetização, letramento e conhecimento matemáticos. Estas atividades visam o preparo da criança para a alfabetização no ano seguinte.

Unidade Linhas. Na unidade ensina-se as linhas contínuas, pontilhadas, zigzague e curvas. Em uma das atividades os alunos deviam colar bolinhas de papel crepom sob as linhas. Na mesa que estava o aluno M12, este estava fazendo bolinhas grandes, enquanto o aluno M11 estava fazendo bolinhas muito pequenas. De repente o aluno M11 vira-se para a professora assistente e fala “Miss x, o M12 é preguiçoso, ele faz bolinha grande!”.

Unidade Formas. Nesta unidade apresenta-se os seguintes formatos: círculo, quadrado, triângulo e retângulo. O aluno M10 durante uma das atividades falou: “Sabia que o Brasil é penta e tem cinco lados.”. Em outra atividade eles eram requisitados a pintar cada forma com uma cor. A professora assistente percebeu que

um dos alunos pintava todas as formas de azul, então perguntou a ele porque ele não havia pintado com outras cores e a resposta foi “Eu só gosto de azul.”.

Unidade Cães. Discutiu-se como cuidar de um cachorro, o que ele come, onde ele dorme e onde ele brinca. Em uma das conversas na roda surgiu a pergunta de quem tinha cachorro. Cerca de metade da sala disse ter cachorro e a aluna F2 disse que teve que dar seu cachorrinho pois ele dava alergia nela, e a aluna F6 contou chorando que sua cachorrinha havia morrido há pouco tempo. Todos os alunos da sala solidarizaram-se e foram abraçá-la.

Unidade Feijões. Explica-se como crescem as plantas, como deve-se cuidar delas, quais tipos de solo plantar, que precisam de luz, que fazem fotossíntese e sobre elas terem vida. Nesta unidade faz-se vários experimentos. Experimenta-se plantar feijão em solo adubado, em solo arenoso, em cascalho, em algodão, em papel, em plástico, recebendo luz ou não e recebendo água ou não. Antes de começar-se a plantar a professora perguntou se eles achavam que a planta precisava de luz e água, e o aluno M3 foi o único a dizer que não. Ao final da unidade a planta do M3 foi uma das únicas que cresceu, então ele pensou e falou no circle “É, acho que a planta precisa de luz!”.

Paralelamente ao estudo das unidades Cães e Feijões realizou-se a construção de um “Livro dos números”. As crianças deveriam identificar, copiar e representar o números de um a dez. A cada semana eram trabalhos dois números, e as crianças deveriam dizer o número, tracejá-lo, copiá-lo ao lado, representar a quantidade com objetos e colar o número correspondente com adesivos.

Unidade Elefantes. Explanam-se sobre as diferenças entre os elefantes asiáticos e africanos. A professora apresentou o nome da unidade e o aluno M10 pediu para falar e começou a dizer todas as diferenças que ele conhecia como tamanho e formato da orelha. O mais impressionante é que ele acertou todas as características antes de a professora ter falado sobre elas.

Unidade Ovíparos. Apresentam-se as várias classes de animais que botam ovos. Em um dos momentos da roda de conversa a professora questionou os alunos sobre se pode-se comer os animais que botam ovos e seus ovos. A aluna F3 respondeu que podemos comer os ovos, mas não os animais. Assim que ela disse isto o aluno M7 falou “A gente não come animal” e ela respondeu a ele “Você come hambúrguer.”, neste momento M7 ficou intrigado e disse que não sabia que hambúrguer era feito de animal.

Unidade Transportes. Fala-se e dá-se exemplo de transportes aéreos, terrestres e aquáticos. Durante a roda de conversa os alunos falavam sobre os tipos de transporte que conhecem e em quais já haviam andado. Os alunos F1 e M11 imediatamente disseram que sempre dormiam no carro dos pais, e M11 ainda completou “*Miss* você já viu que eu chego dormindo né, você já até me pegou no colo.”. O aluno M5 disse que já havia andado em todos estes tipos de transporte, e todos os colegas da sala o olharam com espanto, então ele continuou contando que seu pai tem um barco. Assim que ele terminou de contar algumas crianças começaram a cochichar dizendo que ele era rico.

Unidade Abelhas. Nesta unidade fala-se sobre como as abelhas se organizam, como vivem e como produzem mel. Em uma das atividades as crianças precisavam desenhar uma colmeia e desenhar as abelhas dentro. Curiosamente cinco alunos em mesas diferentes representaram os membros de sua família como abelhas, e justificaram dizendo que as abelhas vivem em grupo.

Unidade Três porquinhos. Nesta unidade a professora lê diferentes versões dessa história. Em umas das versões o lobo mau não morria, mas fugia da cidade com medo de ser perseguido pelos porcos depois de tentar derrubar suas casas. Assim que a professora leu esta história o aluno M9 disse espontaneamente “Esse lobo é covarde” e na hora todos os colegas começaram a rir.

Projeto literário: Livro *If you give a dog a donut* da autora Laura Numeroff e da ilustradora Felicia Bond. A tradução literal do título é “Se você der uma rosquinha para um cachorro.” O trabalho com o livro durou duas semanas. Na primeira semana a professora titular lê o livro todos os dias, cada vez apontando a atenção deles sobre um aspecto do livro. Na segunda semana constrói-se um livro coletivo intitulado *If you give a rabbit a carrot*, com tradução livre para “Se você der uma cenoura para um coelho”, onde cada aluno faz uma frase e todos participaram da elaboração da capa. No último dia leva-se rosquinha e confeitos e cada aluno pode decorar a sua própria rosquinha.

3.5.5.2 Aula de música

A escola oferece aula de artes. As artes plásticas são ministradas pela professora titular e as aulas de músicas são ministradas por uma professora com formação em artes. As aulas de música acontecem uma vez por semana e têm

duração de uma hora. A maior parte das músicas são tradicionais do Canadá, com exceção das músicas cantadas na Festa Junina, e por isto são cantadas em inglês pelas professoras, e repetidas em inglês pelos alunos. Sempre que havia uma data comemorativa o tema da aula de música refere-se à data.

Próximo à época da páscoa as músicas da aula eram temáticas. Como a escola não professa qualquer religião, o tema da páscoa, e conseqüentemente, as músicas pascoais só faziam referência ao coelhinho da páscoa. Uma atividade que foi realizada nas semanas que precediam a páscoa foi um jogo de caça aos chocalhos de ovos. A professora assistente esconde pequenos chocalhos em formato de ovinhos pela sala. Enquanto a professora titular de música tocava no teclado, os alunos procuravam pelos objetos. Assim que os alunos encontravam os ovinhos eles se sentavam no chão e participavam da música tocando o chocalho.

As músicas trabalhadas nesta aula mudavam conforme as unidades trabalhadas pela professora titular. Quando se estava na unidade de linhas cantava-se uma música sobre uma calçada com vários caminhos com diferentes. Na unidade formas a música diz quantos lados cada um dos formados apresentados têm. Em feijões cantávamos a música sobre o crescimento do feijão. Em elefantes canta-se sobre o caminhar de um elefante. Na unidade ovíparos a música cantada falava sobre aranha. Em transportes falava sobre ônibus, avião e barco e suas partes. Já em abelhas a música falava da vida de uma abelha bebê.

Existiam duas brincadeiras, cantadas em inglês, que a maioria dos alunos adorava e por isso pediam para fazer todas as aulas. Nestas brincadeiras a professora titular de música canta em inglês e os alunos repetem também em inglês. A primeira é chamada "*Bear hunt*", que conta a história de um caçador que, para chegar à floresta, passa por uma plantação, uma ponte, uma árvore, um lago, uma caverna onde encontra o urso. Em cada lugar que o caçador passa os alunos fingem passar pelos obstáculos, como passar pela plantação, andar pela ponte, por exemplo. Quando o caçador encontra o urso todos devem começar a correr. A aluna F4 dizia ter medo do escuro. Na primeira vez que se brincou com esta música a professora apagou a luz, e a aluna começou a chorar de medo.

No último dia do primeiro semestre, acontece a festa junina e nesta festa cada turma prepara uma apresentação musical de uma música brasileira. Por três semanas foi ensaiado com a turma durante as aulas de música e todos os dias no último horário, a música "O cravo e a rosa", de autor desconhecido. A apresentação

incluía cantar e dançar uma pequena coreografia. No dia da Festa Junina fez-se a apresentação.

Para a apresentação de final de ano a professora de música, as professoras titular e a assistente preparam uma música com coreografia. Também ensaiavam por três semanas uma música em inglês que falava sobre o papai Noel descendo pela chaminé para deixar os presentes de natal embaixo da árvore. No último dia letivo, em um sábado, foi feita a apresentação no palco. Durante a apresentação os alunos M2 e M7, os que no ensaio pareciam bem empolgados, não quiseram cantar por vergonha e por isto ficaram parados nas suas posições.

3.5.5.3 Aula de educação física

A aula de educação física é ministrada por um profissional formado em educação física. As aulas são preparadas e planejadas segundo a idade e desenvolvimento dos alunos. As atividades propostas visam a movimentação do corpo, a conscientização corporal, o trabalho em grupo e o aprimoramento dos movimentos motores grossos e finos. Durante as aulas de Educação Física a professora assistente ficava responsável por levar os alunos ao banheiro e à enfermaria quando necessário, então não participava das atividades com eles.

Durante as aulas de PE a aluna F3 sempre dizia estar muito cansada e por isto não participava da aula e se sentava ao lado da professora assistente. Observei que todas as vezes que F3 saía das atividades as alunas F5 e F7 também diziam estar cansadas ou passando mal para poder sair da aula.

Os alunos M1, M4, M5 e M12 constantemente ficavam *time out* por brigarem, baterem ou desobedecerem ao professor. Em várias situações os alunos M3 e M10 ficavam tristes e às vezes até choravam porque M7 e M8 estavam sendo egoístas e não chutavam a bola para os demais.

3.5.5.4 Intervalo

A hora do lanche acontece na sala de aula. Os alunos comem nas mesas e são proibidos de trocar lanches. Um dia, o aluno M12 ofereceu uma castanha para o aluno M6, que é alérgico a qualquer tipo de castanha, e dizendo que não tinha problema se ele comesse e que não iria fazer mal para ele. O aluno M12

começou a forçar o M6 a comer, colocando a comida em sua boca, então M6 começou a chorar. Neste momento a professora titular entrevistou. Ela conversou com os dois, acalmou M6, e colocou o M12 de *time out* e relatou na agenda dos dois alunos o ocorrido.

A aluna F2 tinha o hábito de levar ao menos uma fruta todos os dias e às vezes levava frutas incomuns como carambola, mirtilo e framboesa. Certa vez F2 levou um potinho com mirtilos. Durante o lanche ela levantou-se e foi ao banheiro e quando retornou M12 e M4 haviam colocado todos os seus mirtilos na boca!

Muitas vezes as crianças ficam impressionadas com certos alimentos e embalagens. Um dia M4 levou um pão de queijo gigante, que se assemelhava a uma nave espacial, segundo ele. Neste dia, M4 orgulhoso de seu pão de queijo, teve permissão para passar nas mesas mostrando seu pão de queijo. O sucesso foi tão grande que M4 não quis comer o pão de queijo, pois queria guardá-lo para mostrar para os seus pais. Em outra situação o aluno M1, que acabara de voltar de uma viagem de Miami, levou um pote com cereais tão diferente, com formato de uma cabeça de macaco, que ninguém nem ao mesmo sabia como abrir.

As alunas F3 e F5 sempre levavam seus lanches em potes com formato de frutas. Todos os dias elas chamavam e pediam que a professora assistente adivinhasse qual comida tinha dentro do pote. Uma vez F5 levou um pote com formato de uva e perguntou “Qual fruta tem dentro?”, a professora assistente respondeu “Pêssego!”, ela começou a rir e disse “Te peguei! Hoje é uva mesmo!!!”

Os alunos F1, M10 e M3 levavam sempre o mesmo lanche e se houvesse alguma mudança não comiam a comida. Um dia a aluna F1 levou um pedaço de bolo e recusou-se a comer. Como F1 só havia levado bolo a professora insistiu para que comece ao menos um pouco. F1 começou a chorar descontroladamente e toda a sala parou de comer e ficou olhando para ela. Vários alunos começaram a chamá-la de bebê e isto fazia com que ela chorasse ainda mais, até que M11 levantou, foi até ela e a defendeu dizendo que ela não era bebê e que não tinha problema ela não gostar de bolo.

Assim que os alunos terminam o lanche eles guardam seus pertences na lancheira, levam a lancheira até o lado de fora da sala e buscam o conjunto de higiene para escovar os dentes. Os alunos escovam os dentes sozinhos, mas com supervisão. Os alunos M3 e M6 sempre tentavam trocar as pastas de dentes. Era necessário intervir e lembrá-los de que não podiam trocar os materiais. M6 também

passava muito tempo para escovar os dentes e quando terminava saia correndo do banheiro para brincar na sala e esquecia o conjunto de higiene no banheiro. Uma das vezes que M6 esqueceu seu conjunto no banheiro, este foi encontrado mais tarde dentro da lixeira e molhado. M11 pedia ajuda todos os dias para abrir a embalagem da pasta de dente, pois dizia que ela era “muito durona” e M12 ria dele.

A aluna F2 era a que tinha o conjunto mais completo. O seu conjunto de higiene tinha o próprio sabonete, e até mesmo creme de corpo, de mão e escova de cabelo. F2 costumava ser a última a sair do banheiro, pois passava muitos minutos escovando o cabelo depois de escovar os dentes e lavar as mãos com o sabonete dele. Muitas vezes na hora de formar a fila para descer para o parque infantil percebia-se que ela ainda não tinha saído do banheiro. Então chamava-se pelo nome dela e pedia-se que se apressasse e em muitas ocasiões a sala como que em um coro dizia “A F1 está penteando o cabelo!”.

A professora titular montava a fila para descer para o parque infantil depois que todos já haviam comido e escovado os dentes. Ela pedia para que todos pegassem suas garrafinhas de água e entrassem na fila. Para descer à rampa, a professora titular seguia na frente da fila e a estagiária no final. Durante o caminho até o parque infantil, as crianças sempre iam cantando uma música guiada pela professora titular. Chegando ao parque infantil os alunos ficavam livres para brincar por trinta minutos nos brinquedos e na quadra esportiva. As turmas do jardim 1 brincavam no parque infantil das 16h até às 16h30min e ficavam sob a supervisão das assistentes do jardim 1. Durante o intervalo as crianças conversavam em português enquanto brincavam com os colegas e em inglês quando precisavam falar com as professoras.

As alunas F1, F2, F4, F6 e F8 costumavam brincar juntas. Constantemente F1, F2 e F8 vinham reclamar, alegando que a F6 queria mandar na brincadeira. Um dia F2 veio chorando, dizendo que ela não queria brincar de casinha e que as demais colegas queriam que ela fosse a empregada, mas ela recusava-se pois queria ser a filha.

As meninas F4, F5 e F7 também brincavam juntas na maior parte do tempo. Elas gostavam de brincar de casinha, de princesas e de “imitar a *Miss*”, como elas diziam. F4 e F5 brigaram várias vezes, pois ambas queriam ser a mamãe na brincadeira. Uma vez F5 veio dizer que a F7 tinha ciúmes dela porque ela criava as histórias mais legais.

Assim que chegávamos na quadra o grupo dos meninos do futebol, como eles mesmo se chamavam, e faziam parte o M1, M3, M6, 7, M8, M9, M10 e M11, já pediam a bola para poder jogar na quadra.

Certa vez em um jogo de futebol, M4, que segundo os outros garotos não fazia parte do grupo, entrou no jogo. Os meninos começaram a pedir para ele sair, mas M4 queria jogar, até que M11 disse “*Miss*, faz o M4 sair, por favor, ele é muito ruim!”. Eles continuaram a jogar e M4 também continuou no jogo, até que M2 chutou a bola na boca do M4. M4 começou a chorar na hora e este foi levado à enfermaria já que sua boca estava sangrando. Em seguida conversou-se com M2 e este foi colocado de *time out*.

M5 e M12 brincavam juntos quase todos os dias. M12 criava apelidos para M5 como “cara de queijo”, “cara de esgoto” e outros. M5 não gostava dos apelidos e por várias vezes mordeu e bateu em M12 para se defender das ofensas.

Quando o horário do intervalo terminava chamava-se todos os alunos para fazer a fila para voltar para a sala.

3.5.5.5 Momento de entrada e saída

Os alunos são acompanhados no parque infantil durante a entrada por quase todo o ano letivo de 2012. Estes são observados e vigiados das 13h30min até 14h, quando faziam fila para ir para a sala de aula.

As alunas F1 e F8 não gostavam de ficar no parque infantil durante a entrada. Elas ficavam esperando a fila passar pela entrada para subir a rampa e então entravam na fila. Certa vez o pai da F8 não pode esperar com ela na recepção e pediu que ela fosse para o parque infantil. Neste dia ela recusou-se a entrar, chorava e fazia gestos manuais de rejeição. Depois de vinte minutos conseguiu-se convencê-la a entrar. Questionada sobre o motivo de ela não querer entrar, ela respondeu “Eu odeio o parque porque tem massinha. Eu não consigo não comer massinha”.

Outros alunos como F2, F3, F4 e M5 não gostavam de ficar no parque no final do dia. Nos raros dias em que seus pais não estavam esperando na recepção no horário de saída eles eram encaminhados ao parque infantil a contragosto e quase sempre choravam. Em duas situações F4 teve que ir para o parque no final

do dia, e F4 ficava chorando e repetindo que sua mãe nunca iria buscá-la e que a havia esquecido.

Já os alunos M4 e M12 reclamavam quando seus pais chegavam para buscá-los. Os pais destes dois alunos costumavam buscá-los por volta de 19h e os dois aproveitavam este tempo para brincar de lego juntos. Um dia a mãe de M12 chegou para buscá-lo no momento da saída, as 18h, pois tinham um compromisso. Neste dia, o aluno M12 sentou-se no meio do corredor e começou a chorar e a gritar, dizendo que queria brincar.

3.5.5.6 A celebração dos aniversários

Foram celebrados os aniversários de quase todos os alunos da sala, com exceção de M4, M11 e M12. As celebrações de aniversário da escola acontecem nas sextas feiras e seguem diversas regras. É proibido fazer convite, usar toalhas de mesa, levar balões, lembrancinhas e servir comidas salgadas, docinhos e refrigerante. A celebração deve durar no máximo vinte minutos, e fica permitido o comparecimento de apenas três membros da família, além do bolo, vela de aniversário e suco.

Na celebração todos cantam parabéns, o aniversariante assopra a vela, corta-se o bolo e serve com suco. No aniversário da F5, por exemplo, seus pais passaram quase todo o tempo tirando fotos. Eles interrompiam as crianças que estavam comendo e as chamavam para fotografá-los com a filha.

3.5.5.7 A saída de campo

No dia 10 de outubro as turmas do jardim 1 vespertino fizeram uma saída de campo. Este passeio teve como objetivo mostrar os meios de transporte. A escola alugou três ônibus para fazer o transporte dos alunos e das professoras. O caminho feito foi o seguinte: descida do eixo monumental por toda a esplanada; parada no Palácio da Alvorada; passagem pela ponte jardim 1 para ver o lago e retorno pela esplanada para lanchar no parque da cidade.

Durante o caminho, os alunos F1, F4, M1 e M11 dormiram. Outros conversavam em inglês e apontavam para a paisagem que viam no caminho. M6 e M7 diziam que conheciam os lugares e pontos turísticos. F6 disse que aquele era o

caminho que ela fazia todos os dias para ir para a escola. F6 e F8 competiam sobre quem iria ver mais aviões.

Quando se parou no Palácio da Alvorada, um dos seguranças avisou que a Presidente Dilma Rousseff iria sair, portanto passaria por ali de carro. Então decidiu-se esperar para vê-la. Enquanto se esperava, os alunos M1 e M4 ficavam tocando na roupa dos Dragões da Independência e perguntando se eles eram estátuas ou se eram pessoa mesmo. Dilma passou em seu carro, abaixou o vidro e acenou rapidamente para nós. As crianças gostaram muito e comentaram sobre o assunto durante toda a semana.

Voltou-se para o ônibus a caminho do parque da cidade. Chegando ao parque organizou-se o local para o lanche. Os alunos levaram seus lanches de casa. Depois do lanche as crianças puderam brincar um pouco.

3.5.5.8 Atividades extraclasse

As aulas extraclases têm início às 18h15, depois das aulas regulares. A professora assistente tinha a responsabilidade de auxiliar os alunos a trocarem o uniforme da escola pela roupa exigida para a realização das atividades às 17h. Segunda-feira e quarta-feira ocorria o balé, terça-feira e quinta-feira o judô e sexta-feira o futebol.

As alunas F1, F3, F5, F6, F7 e F8 faziam aulas de balé. Os alunos F8, M2, M3, M7, M8 e M11 faziam judô. E os alunos M2, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M10 e M11 faziam aula de futebol.

Os meninos sempre competiam quem iria terminar de se vestir mais rápido. Algumas vezes eles trapaceavam dizendo que já estavam prontos, quando claramente não estavam, só para sair primeiro no banheiro. Os alunos M9 e M11 orgulhavam-se muito por serem os únicos que sabiam vestir o uniforme sem ajuda. Quando eles terminavam de se vestir, ofereciam ajuda para colocar a caneleira e amarrar o tênis dos colegas. Já as meninas passavam muito tempo no banheiro conversando e, até meados do mês de junho, nenhuma delas ainda conseguia colocar a meia calça do balé sozinhas. A professora assistente estimulava-os a serem independentes e por isso os ensinou como colocar as peças de roupa difíceis como meias calça, meia do futebol e quimono do judô. Por volta do mês de agosto todos já conseguiam vestir todas as peças das roupas sozinhos.

Quando havia reposição das aulas das atividades extraclasses os alunos do judô e do balé tinham que trocar de roupa juntos. As alunas F1 e F8 trocavam de roupa dentro da cabine do sanitário enquanto os meninos trocavam de roupa no espaço restante do banheiro. As meninas, quando iam-se vestir, falavam em português “Não espia a gente”, e os meninos as respeitavam. Algumas vezes aconteceu de enquanto elas estavam trocando de roupa na cabine alguém tentou entrar para usar o sanitário, e neste momento elas começavam a gritar em português “Miss, ele tá espiando!”.

3.6 Ano letivo de 2013

O ano letivo de 2013 teve início em 18 de fevereiro. Neste ano a professora assistente ficou responsável pela turma de jardim 2 até o dia 29 de março de 2013. Neste nível existem duas professoras titulares; uma responsável pelas aulas de inglês e outra pelas aulas de português, e a professora assistente. Na sala existiam nove meninas e onze meninos com idade de cinco a seis anos. No jardim 2 durante as aulas de inglês todos na sala devem falar somente em inglês, e durante as aulas de português somente se pode falar português.

3.6.1 Combinados estabelecidos entre a professora titular de inglês e professora assistente

A aula tinha início com a roda de conversa dirigida pela professora titular, enquanto a professora assistente organizava as atividades nas mesas. Depois do momento do “olá” a professora titular dava início ao conteúdo da unidade. Após apresentar o conteúdo os alunos dirigem-se às mesas para realizar as atividades, neste momento a professora titular ficava responsável pela mesa com atividades matemáticas e a assistente pela mesa com atividades em língua inglesa referentes à unidade.

3.6.2 Combinados estabelecidos entre a professora titular de português e professora assistente

A aula de português começava com a roda de conversa, este momento era conduzido pela professora titular com o auxílio da professora assistente. Posteriormente a professora titular lia a parlenda enquanto a professora assistente organizava as mesas para as atividades. Em seguida a professora titular começava o trabalho com o “bichodário”, neste momento a professora assistente auxiliava os alunos com dificuldade. Nas atividades nas mesas a professora titular e a assistente auxiliavam os alunos com dificuldade.

3.6.3 Rotina de aula no jardim 2

No jardim 2 também existe uma rotina que é seguida toda semana. Os alunos chegam na sala de aula às 13h30min, pegam na mochila a garrafa de água e a agenda e colocam-nas na prateleira. Já no jardim 2 os alunos têm apenas cinco minutos para pegar os materiais na mochila e ainda ir ao banheiro, beber água e sentar no chão. A primeira aula do dia é ministrada em inglês. Na roda de conversa de inglês a professora pergunta como os alunos estão, mas não um por um, como no jardim 1, canta-se duas ou três músicas para em seguida ministrar o conteúdo da unidade. Em seguida os alunos vão para as mesas designadas pela professora titular.

No jardim 2 os grupos das mesmas se mantêm, e os grupos trocam de mesa duas vezes no mesmo dia, e não somente no dia seguinte como era no jardim 1. Um bloco de atividades é programado para ser realizado no período de dois dias, e não de quatro como no jardim 1, dessa forma no jardim 2 os alunos fazem dois blocos de atividade por semana, um na segunda-feira e terça-feira e outro na quarta-feira e quinta-feira. A aula de inglês termina às 16h, e começa a hora do lanche que é supervisionada pela professora que ministra aulas em português. O lanche no jardim 2 dura apenas quinze minutos, quando os alunos terminam de comer eles buscam o conjunto de escova de dente na mochila, vão ao banheiro escovar os dentes sozinhos e quando terminam, formam uma fila para ir ao parque infantil. O parque infantil do jardim 2 é junto com os alunos do ensino fundamental e o tempo que os alunos brincam é de quinze minutos.

Às 16h30min os alunos devem estar dentro de sala de aula e já sentados esperando a professora titular que ministra as aulas em português. Na roda de conversa de português a professora também pergunta como os alunos estão e canta duas a três músicas, em seguida lê um livro, ou conta uma parlenda para ensinar uma letra do alfabeto. O estudo das letras segue a ordem alfabética. Após a leitura a turma escolhe um animal, geralmente o personagem do livro lido ou da parlenda, cujo nome inicie com a letra estudada para colocar no “bichodário”. O “bichodário” é um livro, construído pela turma ao longo do ano, com animais representando cada uma das letras. Cada aluno monta o seu “bichodário” com desenhos dos animais, colagens e reprodução das letras. Em seguida os alunos vão novamente para as mesas onde fazem duas atividades, assim como nas aulas em inglês, sendo uma

atividade em cada mesa. Desta forma ao final do dia um aluno do jardim 2 realiza quatro atividades, sendo duas atividades na aula de inglês e duas na aula de português.

Nas sextas-feiras, ao invés de fazerem atividades dos blocos de atividades, os alunos que não terminaram todas as atividades da semana devem terminá-las, e os demais podem brincar com os brinquedos que trouxeram. Sempre que um aluno termina as suas atividades, fica liberado para ir até à estante de livros e escolher um livro para ler no cantinho da leitura. Às 17h50min organiza-se a fila para a hora da saída e a professora titular desce a rampa com os alunos.

Nas quartas e quintas-feiras a rotina muda, pois de 13h30min às 14h20min os alunos têm aula de artes e educação física, respectivamente. Na quarta-feira os alunos sobem para a sala normalmente e a professora de artes já encontra na sala. Já na quinta-feira os alunos chegam na escola, vão para o parque infantil e lá o professor de educação física busca-os e leva-os para a quadra poliesportiva que fica na área externa. Nos dias de educação física os alunos só sobem a rampa com os materiais ao final da aula de educação física, ou seja, às 14h20, mudando assim a rotina da aula de inglês. Nos dias de aula de artes e de educação física o tempo da roda de conversa de inglês é menor, e a professora usa esse tempo apenas para explicar o conteúdo da unidade.

3.6.4 Rotina de alimentação e higiene

A rotina de alimentação e higiene segue os mesmos princípios em todas as turmas, sendo muito similar nas turmas do jardim 1 e jardim 2. Essas rotinas apenas são diferentes no horário da realização e o no tempo disponível para realização. Na turma do jardim 2, o momento da água era depois do momento da roda e depois do intervalo. As professoras não recomendavam que os alunos fossem ao banheiro, mas sempre que pediam tinham a autorização para utilizá-lo. Ao final da aula em língua inglesa os alunos iam para o parque infantil, quando retornavam tinha início o lanche, e em seguida o momento de higienização dos dentes.

3.6.5 Educação bilíngue

3.6.5.1 O momento da roda de conversa

No jardim 2 o momento da roda de conversa acontece nas aulas de inglês e nas aulas de português. A rotina da conversa é a mesma da realizada na turma do jardim 1. A professora titular de inglês inicia a aula perguntando como os alunos estão-se sentindo. No jardim 2 cantam-se cerca de duas a três músicas, poucas em comparação ao jardim 1. Em seguida a professora titular inicia a explicação acerca dos conteúdos da unidade trabalhada. Na aula de português durante o momento da roda a professora pergunta como os alunos estão e canta duas a três músicas, em seguida lê uma parlenda e inicia o trabalho com o “bichodário”.

3.6.5.2 Unidades e atividades nas mesas

Unidade de inglês, intitulada “tudo sobre mim”. Procura-se levar os alunos a refletirem sobre como são fisicamente, sua personalidade e quem constitui sua família. Os alunos descrevem-se e representam-se em forma de desenho e a professora titular escreve características que eles dizem ter como, por exemplo, ser feliz, ser esperto. Em outra atividade os alunos levam foto da família e fazem colagem com recortes de revista, atribuindo uma figura para cada membro da família.

Unidade de inglês, intitulada “linhas e formas”. Este conteúdo é ministrado no jardim 1 e é revisado no jardim 2. Ensina-se linhas contínuas, pontilhadas, zig-zague e curvas e os formatos: círculo, quadrado, triângulo e retângulo. São realizadas tarefas de reconhecimento das linhas e formas e de elaboração dos mesmos.

Atividades das aulas de português. Para cada letra estudada era escolhido um livro ou conta-se uma parlenda que conte sobre um animal, o mesmo que seria utilizado para a confecção do “bichodário”. A professora titular trabalhava com a história ou fazia a brincadeira para apresentar o animal, e em seguida mostrar a letra inicial do mesmo, e assim estudá-la e acrescentá-la ao “bichodário”. Para ensinar as letras do alfabeto é usado o chamado “bichodário” que é um dicionário de animais construído ao longo do ano letivo. Cada letra do alfabeto é

representada por um animal, cuja inicial do nome deve corresponder à letra trabalhada. A professora titular ensina uma letra a cada duas aulas. Para a letra “A” foi escolhida a abelha. Para a letra “B” foi escolhida a baleia. Para a letra “C” foi escolhido o cão. Para a letra “D” foi escolhido o dromedário. Para todas estas letras foi realizada a mesma atividade. Os alunos deveriam colorir o desenho do animal, recortar a palavra e colocar em as letras em ordem novamente para colar no caderno. Em seguida tinham que escrever a letra em caixa alta e em letra de forma, em duas linhas.

3.6.6 Aula de música

A escola oferece aula de artes. As artes plásticas são ministradas pela professora titular e as aulas de músicas são ministradas por uma professora com formação em artes. As aulas de música acontecem uma vez por semana e têm duração de uma hora. A maior parte das músicas são tradicionais do Canadá, com exceção das músicas cantadas na Festa Junina. Sempre que havia uma data comemorativa o tema da aula de música refere-se à data.

3.6.7 Aula de educação física

Segue a mesma estrutura das aulas de educação física do jardim 1.

Capítulo IV – Socialização e Bilinguismo

O presente capítulo relaciona os dados coletados durante a pesquisa etnográfica e os analisa com base nos conceitos de socialização, bilinguismo e educação bilíngue.

A escola observada oferece ensino bilíngue. O ensino bilíngue compreende “Qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” Harmers e Blanc (2000:189) *apud* Megale (2005:9). A língua materna (L1) da maioria dos estudantes da escola, e das duas turmas observadas, é o português. A segunda língua (L2) utilizada na escola é o inglês. A língua portuguesa é valorizada e tem prestígio no ambiente escolar e no ambiente familiar da maioria dos alunos. O inglês é adquirido através da interação dos alunos com seus pares e professores, fluentes na língua.

Harmers e Blanc (2000) *apud* Megale (2005) aponta que a escola deve escolher o tipo de programa que irá utilizar. A revisão de literatura permitiu concluir que a escola em questão segue um tipo de programa em que primeiramente a instrução é dada em L1, e depois na L2, até poderem ser usadas para fins acadêmicos. O ambiente de imersão é apontado pelos autores como fundamental para a aprendizagem efetiva da segunda língua. A instrução da segunda língua, neste caso, acontece por meio da imersão inicial total, onde as aulas na educação infantil são em L2, e L1 é introduzida gradualmente até que, no terceiro ano, ambas as línguas tenham o mesmo tempo de dedicação. A educação oferecida pela instituição é voltada para o grupo dominante. Esta oferece a educação para o grupo majoritário, que representa os alunos que procuram educação elitista em busca do novo idioma e o conhecimento de outras culturas. Cavalcanti (1999) aponta que a educação bilíngue no Brasil, em sua maioria, concentra-se nos grandes centros urbanos, e atende a um público de alto poder aquisitivo, como é o caso na escola em questão.

A perspectiva sociolinguística de Fishman e Lovas (1970) *apud* Megale (2005) sugere a existência de três categorias para a educação bilíngue. São elas: intensidade, objetivo e *status*. Constatou-se que a educação bilíngue realizada na escola observada abrange as três categorias. Na categoria de intensidade, o

processo bilíngue estudado é o parcial-bi-letrado onde L1 é utilizada nas matérias culturais (português, história e geografia) e L2 nas demais matérias. Na categoria de objetivo, a instituição observada segue o programa de enriquecimento, onde a instrução acontece em ambas as línguas. E na categoria de *status*, o processo bilíngue observado obedece à contraposição entre a língua de casa e a língua da escola.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (1996) a escola tem autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira. A gestão escolar compete ao estabelecimento de ensino, devendo obedecer às normas comuns apresentadas no artigo 12 da LDB, e às regras do sistema de ensino. Incumbe à coordenação acadêmica fazer a gestão escolar, elaborando e executando a proposta pedagógica da mesma, que é a principal atribuição da escola. A coordenação deve zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada professor, com base nos parâmetros de ensino-aprendizagem da mesma. A escola deve gerir seu pessoal, seus recursos materiais e financeiros. Na escola observada nota-se que os professores assistentes que chegam à instituição fora do início dos semestres não recebem qualquer tipo de orientação por parte da coordenação. A coordenação acadêmica desta escola deveria situar o corpo docente na proposta de educação bilíngue adotada pela mesma, assim como deixar clara a postura profissional esperada de seus funcionários.

A escola e os professores devem, acima de tudo, zelar pelo ensino e aprendizagem, como aponta Vieira (2007). Para isto as escolas particulares podem adotar o sistema de gestão democrática, prevista na LDB (1996) para cumprimento das instituições de ensino público, onde se cria um processo de integração para que haja articulação do trabalho pedagógico com as famílias e a comunidade escolar. A gestão democrática exige a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação, em conselhos escolares, da comunidade escolar e local. Estes pontos, que caracterizam a gestão democrática, segundo o artigo 14 da LDB (1996), são atendidos pela instituição de ensino observada. Uma comissão de professores titulares reunia-se ao início do ano letivo a fim de revisar o projeto pedagógico da escola. Os professores titulares de cada turma encontravam-se mensalmente para avaliar a execução do plano de aula da unidade anterior e planejar os planos de aula para a unidade seguinte. Ao final de cada trimestre, os pais e responsáveis eram convidados a participar de reuniões

individuais com os professores titulares e também à comparecer a uma reunião geral. A reunião de pais e responsáveis com os professores titulares acontecia quatro vezes ao ano, individualmente, proporcionando aos responsáveis ter o retorno da frequência e rendimento dos alunos. Já as reuniões gerais eram em grupo, sendo uma destinada à educação infantil e outra destinada ao ensino fundamental, com a participação das famílias, responsáveis, professores titulares, coordenação, demais funcionários e financeiro a fim de discutir melhorias e a destinação do lucro da escola.

A instituição observada adota muitas regras. Estas não estão registradas em nenhum documento, e são passadas no boca-a-boca. Como apresenta Vieira (2007) no texto *Gestão Escolar*, o papel da gestão escolar é gerir seu patrimônio imaterial e material. É de responsabilidade da coordenação acadêmica da escola administrar o quadro de professores. Esta coordenação exige e cobra dos seus professores titulares e assistentes o cumprimento de regras, que não são, em qualquer momento, informadas em um espaço formal. Sabe-se que o quadro de professores assistentes é alterado com muita frequência, devido ao fato de ser composto em sua maioria por estagiários que não têm carteira de trabalho assinada. A escola credita a falta de treino e instrução de seus assistentes às normas ao grande fluxo de assistentes. Até mesmo o professor assistente que sente a necessidade de conversar com a coordenação acadêmica para sanar dúvida ou relatar algo precisa agendar primeiramente um horário para reunião. O excesso de regras de comportamento social acaba por atrapalhar o trabalho dos professores titulares, e principalmente dos professores assistentes.

Muitas regras dizem respeito a procedimentos que a escola adota visando à organização. Estas regras atingiam diretamente os pais e responsáveis e muitas vezes pareciam complicar, e não facilitar, suas vidas, como: Para agendar reunião com professor/ assistente/ coordenação/ direção/ financeiro, era preciso enviar uma mensagem eletrônica para a escola e verificar disponibilidade, ao invés de agendar na recepção, por exemplo. Os pais e responsáveis não podem ultrapassar a área da recepção da escola. Isto causava muitos problemas já que assim os pais e responsáveis não tinham acesso nem ao banheiro e à lanchonete, enquanto alguma turma estivesse em aula. A questão é que do intervalo entre a primeira e última turma serem liberadas existe um intervalo de uma hora e meia, e nenhum pai ou responsável podia entrar no pavilhão, nem para acompanhar seus filhos ao banheiro

ou comprar alguma coisa na lanchonete. Outro problema que isto causava era evidenciado em dias de celebração de aniversário e de festas comemorativas de final de semestre. Nos dias de aniversário as famílias eram autorizadas a levar apenas bolo e suco, não sendo permitido o uso de toalhas de mesa, balões, decoração, salgados, refrigerantes e até mesmo docinhos. Apenas três membros da família podiam comparecer à celebração, causando conflitos frequentes entre as famílias e a coordenação. Já nas festas comemorativas de final de semestre todas as famílias eram convidadas a colaborar com algum alimento. Nestas duas situações as famílias chegavam à escola com os alimentos, mas não podiam deixá-los na recepção, não podiam entrar na escola para deixar na sala de aula, nem no refeitório e na cantina. A solução, nada prática, era a recepcionista chamar a assistente da turma, independente de onde estivesse e não importando o que estivesse fazendo, para ir até a recepção buscar os alimentos. Outra regra era a que as professoras assistentes não podiam liberar os alunos sem que os pais apresentassem a carteirinha de identificação de seu filho ou responsável, ou com autorização por escrito que fosse enviada ao correio eletrônico da escola com um dia de antecedência. Mesmo quando a assistente conhecia o pai de seu aluno, não era autorizada a entregar a criança ao responsável, quando este estava sem a carteirinha. Nenhuma destas regras de procedimento foram informadas à assistente que fez a observação da presente pesquisa. Esta assistente as aprendeu depois de descumpri-las e receber broncas das secretárias e/ou ser orientada por outras professoras assistentes.

Outras regras de comportamento social atingem os alunos e professores, por dizerem respeito a normas culturais. Estas regras são recomendadas pelos educadores canadenses que criaram a rede de escola em questão, e por isto são cobradas pela escola. Os alunos e funcionários da escola não são autorizados a abraçar, beijar no rosto por exemplo. Os alunos não podiam cumprimentar conhecidos, antigos professores e nem ao menos pai e mãe, no caminho do parque interno até a sala de aula. Os professores não podem de maneira alguma colocar alunos sentados em seus colos, algo que pode ser observado com frequência em turmas de educação infantil, pois é considerado assédio sexual punível de prisão no Canadá. Os alunos da turma de jardim 1 tinham que subir a rampa, pegar coisas na mochila e organizar na sala em quinze minutos, e a turma de jardim 2 tinha apenas cinco minutos para fazer o mesmo. O horário do intervalo pode ser considerado

pouco para padrão brasileiro. O momento do lanche e higiene pessoal durava quarenta minutos no jardim 1 e quinze minutos no jardim 2. O momento no parque para as turmas de jardim 1 era de trinta minutos, e de apenas quinze para os alunos de jardim 2. Todas as sextas feiras ocorria o dia do brinquedo, e os alunos só podiam brincar com eles em sala de aula no horário estabelecido pela professora titular. Os alunos não podiam brincar durante o momento de entrada e saída e nem leva-los para o intervalo. As músicas cantadas no momento da roda e na aula de música eram na língua inglesa e contavam histórias de contexto canadense. Somente na festa junina era permitido cantar e contar histórias do folclore brasileiro. Até mesmo as receitas feitas nas aulas de culinária eram de comidas típicas do canada, como pizza, biscoito com gostas de chocolate e biscoito com creme de chocolate cremoso. Apenas na época da festa junina foi feita uma comida brasileira, o bolo de milho.

Muitas das regras de comportamento social que a escola exige que seus alunos sigam são conflitantes com as ensinadas pelos pais e responsáveis e cobradas pela sociedade brasileira. Nota-se que a cultura da sociedade canadense privilegia o formalismo, enquanto a sociedade brasileira privilegia o informalismo. Na socialização primária o individuo adquire padrões comuns de comportamento Parsons (1955) *apud* Jahoda (1996). A criança brasileira aprende, por exemplo, que é educado e normal abraçar, cumprimentar com beijo no rosto e fazer despedidas longas. Quando a criança está triste ou com medo e busca o consolo no colo de um adulto, no caso o colo do professor, a criança está cumprindo o que a nossa sociedade espera dela. Já a socialização secundária acontece por intermédio das agências socializadoras como a escola, e do convívio com os grupos de pares, como os colegas de turma. Percebe-se que os alunos que estudam na instituição observada recebem instruções controversas na socialização primária, que acontece em suas casas e meios de convívio, e nas na socialização secundária, por meio das agencias socializadoras. Tomando como exemplo as regras culturais citadas anteriormente, os alunos quando estão no ambiente familiar são cobrados pela sociedade a cumprimentar os conhecidos com beijos e abraços, e quando estão na escola são punidos quando fazem o mesmo. Fica muito difícil para os alunos da educação infantil, com idade de 1 ano e oito meses até 6 anos, saber como agir dentro da escola uma vez que são muitos novos e são de uma cultura diferente.

Saber a importância que a instituição bilíngue atribui a cada uma das línguas utilizadas em seu sistema educacional é fundamental para o trabalho do professor. O *status* atribuído às línguas ensinadas reflete a importância conferida à cada uma das culturas. Muitos professores da escola observada demonstravam em seu trabalho não saber qual *status* atribuir às línguas utilizadas, tampouco como transmitir a identidade cultural destas, por falta de orientação da instituição. A coordenação acadêmica deve transmitir a seus funcionários qual tipo de programa de educação bilíngue adota. As professoras assistentes não tinham conhecimento do tipo de programa adotado pela escola, primeiramente, pois não está registrado, no guia do professor, e segundo, a coordenação considerava dispensável ensina-las isto.

Após estudo teórico apresentado no capítulo I deste trabalho, constatou-se que a escola em questão atribui *status* às línguas segundo a contraposição entre língua aprendida em casa e a língua da escola. Cabe à escola fornecer subsídios aos professores para pensarem estratégias para colocar elementos da cultura canadense na cultura brasileira, sem que se anulem. A professora assistente que fez a presente pesquisa questionou a coordenação quando a postura da instituição perante as línguas utilizadas na escola, e a resposta foi de que ambas são igualmente valorizadas. Mas será que a instituição realmente valoriza as culturas representadas pela língua portuguesa e inglesa de forma igual? Como já relatado no capítulo III deste trabalho, as músicas cantadas na escola são todas em inglês, com histórias de contexto estrangeiro. Os livros adotados até o jardim 1 são somente em língua inglesa e apresentam histórias do folclore canadense. Sabe-se que a escola adota o programa de imersão inicial total, mas isso significa necessariamente que se deve excluir a cultura brasileira nas turmas até o jardim 1? Não seria possível traduzir histórias do rico folclore brasileiro como “Boto cor de rosa” e “Curipira” para a língua inglesa e contar para as crianças destas turmas? A partir do jardim 2, os alunos têm as chamadas aulas culturais na língua portuguesa e utilizam materiais da língua portuguesa. Entretanto as músicas cantadas nas aulas de música continuam sendo somente do folclore canadense. O Brasil possui uma cultura musical tão vasta e valorizada no mundo inteiro, e mesmo assim é deixada de lado nesta escola.

Durante a semana literária, que acontecia uma vez ao ano, nem as turmas a partir do jardim 2, que já têm as matérias culturais, podem escolher um livro base na língua portuguesa. Todas as turmas tem que trabalhar com livros em língua

inglesa. Na última unidade do jardim 1, conta-se as diferentes versões da história “Os três porquinhos”, e os alunos devem identificar as semelhanças e diferenças entre as histórias. Por que o professor não pode contar as diferentes versões da história do “Boi Bumbá”, por exemplo, mesmo que utilizando a língua inglesa? Constata-se que a escola observada valoriza mais a cultura canadense do que a brasileira, nas séries até jardim 1. Utilizar mais elementos da cultura brasileira, na língua inglesa, nas séries até jardim não implica perda na qualidade da educação e nem prejuízo ao programa de imersão inicial total. Este programa de imersão prevê o contato contínuo com a segunda língua, e não necessariamente contato exclusivo com a cultura da segunda língua.

Outro elemento visivelmente da cultura canadense, e que é adotado pela escola, é a ideia de que o tempo não pode se ser desperdiçado de forma alguma. Os alunos precisam ser rápidos e objetivos no momento de entrada, quando sobem a rampa para ir para a sala de aula, tiram as coisas da mochila e levam para dentro da sala. No momento do intervalo também isto é percebido, já que a partir do jardim 2 os alunos têm trinta minutos para lanchar, fazer a higiene pessoal e brincar. Certo dia, a observadora questionou uma das professoras titular sobre o porquê do intervalo ser tão curto e o porquê havia tanta pressa durante o intervalo, e ela respondeu com a seguinte frase “Criança não vem para o colégio brincar, ela vem para estudar”. O questionamento é: será que o processo de socialização secundária destas crianças, que acontece neste ambiente bilíngue tão rico, não está sendo desperdiçado e mal aproveitado? Lembrando que a socialização secundária acontece nas instituições socializadoras e junto com os pares e uma vez que a socialização é um processo de aprendizagem, esta pode ser desenvolvida não só em sala de aula no momento de realização de atividades, mas também com o contato com os colegas, no momento do lanche e da brincadeira.

De acordo com a LDB (1996) Título 3. Dos princípios e fins da educação nacional: Artigo 3º, Inciso II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. As professoras assistentes sentem falta de uma orientação pedagógica acerca do método educacional. A coordenação acadêmica não explica aos professores assistentes sobre o processo de aquisição da segunda língua, e sobre como acontece o processo de alfabetização na escola. Verificou-se, por meio de estudo teórico, que a escola segue o programa de enriquecimento onde a instrução acontece em ambas as línguas. Para a aquisição

da segunda língua a escola utiliza o método de imersão inicial total onde as aulas na educação infantil são todas ministradas em L2 e a L1 é introduzida gradualmente até que ambas as línguas tenham o mesmo tempo de dedicação, e se torne também um meio de instrução. A instituição faz uso do conceito de bilinguismo parcial bi-letrado no qual L1 é utilizada nas matérias culturais e L2 nas demais matérias. A alfabetização acontece primeiramente na língua materna, e depois do seu domínio, foca no desenvolvimento das habilidades de escrita da segunda língua.

A coordenação da instituição observada apenas informava aos seus profissionais formas de operacionalizar suas ações durante as semanas pedagógicas que antecediam cada semestre letivo. Lembrando que as professoras assistentes que ingressam fora desta data ficavam sem orientação alguma, como foi o caso da pesquisadora com função de professora assistente. É necessário que a coordenação possibilite e incentive seus professores a conhecer e ter domínio integral da língua e cultura canadense. Assim como aponta Salgado (2009) ao apontar a necessidade de o professor de instituições bilíngues ter formação linguística e cultural em ambas as línguas. O processo de socialização das professoras assistentes demanda uma gestão pedagógica eficaz. Não diz respeito simplesmente a um processo de qualificação profissional. Trata-se de uma socialização em um ambiente distinto, onde o sujeito entra em contato com uma segunda língua e cultura.

A relação que os professores titulares estabeleciam com as professoras assistentes em geral era boa, mas estritamente profissionais. Notava-se que as professoras assistentes não formavam laços de proximidade com as professoras titulares devido à hierarquização e ao tempo de contato. As professoras titulares passam muito tempo interagindo entre elas já que tinham o mesmo horário de intervalo, entrada e saída. As professoras titulares não tinham tempo em sala de aula para orientar as suas assistentes que chegavam cruas e com muitas dúvidas. O momento em que as professoras titulares podiam dispor para orientar as assistentes era antes e depois das aulas, mas neste horário as assistentes deveriam estar trabalhando nos procedimentos de entrada e saída.

As professoras assistentes relacionavam-se bem entre si. A instituição tinha vinte professoras assistentes e destas dezesseis eram estagiárias. Das dezesseis estagiárias apenas duas não eram alunas da Universidade de Brasília. Muitas das professoras assistentes tornaram-se boas companheiras de

trabalho e amigas pessoais. Quando uma novata chegava todas as assistentes prontificavam-se para ajudá-la e explicavam as regras da escola. Ao longo do período de um ano a pesquisadora com função de assistente ouviu relatos, de todas as assistentes, referentes à falta de orientação por parte da coordenação. Nota-se que os profissionais da instituição observada relacionavam-se apenas com os que compartilhavam da mesma função laboral que eles. Dentro da escola os funcionários só podiam conversar em inglês.

Após a análise de literatura acredita-se ser fundamental que as professoras assistentes tenham conhecimento de como acontece a aquisição da língua inglesa e a alfabetização dos alunos. A coordenação não instrui as professoras assistentes e os professores titulares não encontram tempo entre as atividades para instruir suas assistentes. No programa da escola consta que as assistentes devem participar do planejamento de aula, reunião de pais e responsáveis e das reuniões da coordenação com os professores. Entretanto isto não acontecia, pois no horário das reuniões as assistentes deveriam trabalhar em outras atividades. Nestas reuniões eram discutidas as alterações nos planos de aula, rendimento e comportamento dos alunos, e desempenho e condutas profissionais, respectivamente.

A escola fazia mau uso da avaliação de desempenho de seus funcionários. Os professores titulares precisavam reportar à coordenação todos os meses o desempenho e a relação com o seu professor assistente. Com base nos relatos sobre o trabalho dos professores assistentes a coordenação deveria dar o retorno para estes. Em um ano de experiência de estágio a observadora não recebeu qualquer retorno de seu trabalho. Das seis horas de trabalho diário apenas quatro eram dentro de sala de aula. Nas duas horas restantes as assistentes tinham que realizar tarefas irrisórias, que não acrescentavam em nada à formação profissional, e não eram condizentes com a formação acadêmica. As coordenadoras só conversavam com as assistentes para chamar a atenção e dar broncas.

As professoras assistentes eram excluídas não somente das reuniões, mas também do resultado destas. Não tínhamos acesso algum às decisões tomadas, nem quando estas diziam respeito ao nosso trabalho. Certa vez em uma reunião foi decidido que as professoras assistentes não poderiam mais sair da sala de aula para resolver questões relativas aos procedimentos de entrada e saída, e esta informação não foi repassada para nós. Depois de várias assistentes terem a

atenção chamada a coordenadora avisou que era uma nova conduta que a escola estava adotando há alguns dias.

Nimkoff (1986) apresenta a ideia de que o processo de socialização também é válido para adultos quando este é apresentado para um novo grupo. A presente pesquisa preocupou-se em analisar a socialização das professoras assistentes estagiárias, que ainda estão em processo de formação. As pessoas possuem necessidade de pertencimento aos grupos, e com as professoras estagiárias não é diferente. Segundo Linton (1936: 305-6) *apud* Dubar (2005:50) “cada indivíduo considera os modelos de sua própria cultura guias de seu comportamento e é raro que ele tente imitar os modelos de outras subculturas mesmo que as conheça bem”. As assistentes acabam-se socializando de maneira que apraze a sua própria cultura, a brasileira, já que não possuem arcabouço para tentar agradar a cultura canadense.

Para finalizar levanta-se a seguinte problematização: é possível que o professor assistente, ainda em formação profissional, recém-chegado à instituição, consiga socializar-se na língua inglesa com os demais funcionários da escola, sem antes saber o que a instituição de ensino espera dele? O indivíduo precisa ter acesso às normas e convenções sugeridas pelo grupo para assim poder segui-las uma vez que segundo Nimkoff (1986) a socialização é o processo onde o indivíduo aprende a se adaptar ao grupo ao apresentar comportamentos que o grupo aprove.

Como a definição da proposta de educação bilíngue da escola influencia na socialização dos alunos e funcionários. Percebeu-se que quando os professores assistentes não têm conhecimento da proposta bilíngue da escola, por falta de informação, este não é capaz de pensar como inserir uma cultura na outra. E a falta de orientação aos novos professores assistentes, por parte da coordenação acadêmica, impede a socialização eficaz destes com os demais funcionários da instituição escolar.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como tema norteador a socialização do profissional de educação que trabalha em ambiente bilíngue.

O objeto de estudo desta pesquisa é a socialização no ambiente bilíngue. As categorias analíticas utilizadas foram a socialização primária que acontece no ambiente familiar e a secundária que acontece por meio das agências socializantes, como a escola, grupo de pares e ambiente de trabalho. A principal variável é o ambiente de trabalho diferenciado, onde a língua utilizada para a comunicação entre os funcionários e alunos é a inglesa e não a língua materna.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como se dá a socialização das professoras assistentes em um ambiente bilíngue. O objetivo específico deve identificar em que nível a orientação que o professor recebe por parte da coordenação escolar interfere na socialização deste profissional no ambiente de trabalho.

O referencial teórico feito sobre os conceitos de socialização, bilinguismo e educação bilíngue. Sintetizando, os conceitos de socialização e bilinguismo foram definidos por diversos autores ao longo dos anos, como já expostos no capítulo teórico deste trabalho. É importante ressaltar que a socialização é um processo que acontece durante toda a vida, e não apenas na infância como se acreditava, justificando mais uma vez a relevância do estudo da socialização no ambiente da escola bilíngue.

É preciso recapitular o referencial metodológico desta pesquisa qualitativa, construída a partir do texto de Marconi e Lakatos (2011). Dos diversos métodos de procedimentos que podem ser adotados pelo pesquisador, optou-se por utilizar registro de tipos etnográficos. Nesta etnografia com forma de observação participante, a pesquisadora com cargo de professora assistente socializou-se em um ambiente bilíngue, onde a língua inglesa era valorizada. Existem diversas técnicas para coletar os dados dentro do método etnográfico, e a utilizada neste caso foi a observação participante.

A presente pesquisa chega à conclusão geral de que a maneira como a socialização acontece no ambiente bilíngue depende da orientação dada pela coordenação pedagógica da instituição. O professor assistente que recebe da

coordenação orientação sobre a organização escolar, os procedimentos, as normas culturais, o programa bilíngue utilizado e o processo de alfabetização utilizado, tem o arcabouço necessário para socializar-se da maneira como o grupo social espera. Desta forma conclui-se que a orientação precária por parte da coordenação escolar interfere negativamente na forma como a socialização deste profissional. Uma vez que o sujeito não tem conhecimento das regras e normas que o grupo social espera que sejam cumpridas, torna-se difícil agradá-lo e corresponder a sua expectativa.

Conclui-se também que em muitas situações o professor com função de assistente demonstra ter pouco conhecimento acerca da proposta escolar pela simples falta de orientação. O professor com função de assistente não conhece a proposta pedagógica da escola, a maneira como acontece a aquisição da segunda língua e como acontece a alfabetização e as normas e regras da instituição. A coordenação escolar é responsável por gerir seu patrimônio material e imaterial, e cabe a ela passar a seus funcionários os princípios norteadores da instituição.

O professor com função de assistente relata a fragilidade na sua capacitação profissional, por considera-la insuficiente, e a falta de confiança na aplicação do *time out* e em sua conduta profissional. Por estes motivos este profissional adaptou-se, e passou a imitar e a observar o comportamento dos assistentes veteranos a fim de formar um padrão para sua socialização profissional.

Em síntese, os processos de socialização bilíngue demandam gestão pedagógica eficaz, para se efetivarem com produtividade para todos os segmentos envolvidos. Trata-se não apenas de um processo de qualificação profissional, mas da socialização em um ambiente distinto, com uma segunda cultura e língua.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/96. Brasília : 1996.
- CAVALCANTI, Marilda. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A. vol. 15, nº spe, 1999 (385-417).
- DORON, Roland; PAROT Françoise (org.). Socialização. In: JALLEY, E.; RICHELLE, M. **Dicionário de Psicologia**. Tradução Maria Homem. São Paulo: Editora Ática, 2001a.
- DORON, Roland; PAROT Françoise (org.). Bilinguismo. In: PERAYA, D. **Dicionário de Psicologia**. Tradução Maria Homem. São Paulo: Editora Ática, 2001b.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréia Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FERREIRA, Aurélio. Bilíngue. In: **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S/A, 1988.
- HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HORNBY, A. S. Socialization. In: **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English**. New York: Oxford University Press, 7 ed., 2005a.
- HORNBY, A. S. Bilingual. In: **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English**. New York: Oxford University Press, 2005b.
- JAHODA, Marie. Socialização. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Orgs.). **Dicionário do Pensamento Social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996. p. 710 - 712.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. 116 p. (Série Cadernos de Gestão, Vol. I).
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7 ed. 4 reimp. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eca Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. 3 reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, M. G. L. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**. USP, Faculdade de educação. Dissertação de Mestrado, 2007.

MEGALE, Antonieta. **Bilinguismo e educação bilíngue** – discutindo conceitos. Revista virtual de estudos da linguagens. ReVEL. vol. 3, nº 5, ago de 2005.

MOURA, Selma. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. USP, Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado, 2009.

NIMKOFF, Meyer F. Socialização. In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. p.1138 - 1139.

RISCAL, Sandra Aparecida; GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Notas sobre o conceito de participação política e sua articulação com a concepção de gestão democrática. **Revista Eletrônica de Educação** [v. 4, nº 2, p. 50-69, nov.]. São Paulo: UFSCar, 2010.

SALGADO, A. C. P., MATOS, P. T., CORREA, T. H., ROCHA, W. I. **Formação de professores para educação bilíngue: desafios e perspectivas**. In: IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia; 26 a 29 de out de 2009; PUCPR. p.8042 - 8051.

SANDER, Benno. Gestão Educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola** [vol 03, nº 04, jan./jun., p.69-80]. São Paulo: CNTE, 2009.

SETTON, Maria. **Teorias da socialização**: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. In: Educação e Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. vol. 37, nº 4, p. 711 - 724, dez 2011.

SETTON, Maria. **Processos de socialização**, práticas de cultura e legitimidade cultural. In: Estudos de Sociologia. Araraquara: Universidade de São Paulo. vol.15, nº 28, p.19 – 35, 2010.

SILVA, Sidney. Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** [v. 26, nº 01, jan./abr., p. 31-54]. Brasília: Anpae, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Pesquisa em Administração da Educação** [v. 23, nº 1, p. 53-69, jan./abr.]. Brasília: ABPAE, 2007.

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

Apêndice

Glossário

Bichodário. Livro criado pela turma ao longo do ano letivo.

Drive. Significa dirigir, caminho e percurso, em inglês. Na escola drive é o nome do sistema de entrada e saída dos alunos do carro sem que o pai precise estacionar

Jenga. Jogo de blocos de madeira cujo objetivo é criar uma torre equilibrada a medida em que os jogadores vão tirando blocos do corpo da torre e colocando no topo.

Lego. Jogo de blocos de plástico com partes que encaixam permitindo inúmeras combinações.

Miss. Significa senhorita em inglês.

Parlenda. História contada em prosa, verso ou música em português.

Portifólio. Pasta organizadora que contém os trabalhos dos alunos.

Quebra-cabeça. Jogo de peças cujo objetivo é montar a imagem retratada através do encaixe das peças.

Quimono. Vestimenta utilizada para realização de Judô.

Read aloud. Ler em voz alta com entonação de voz.

Read loud. Ler em voz alta.

Walkie-talkie. Rádio Transceptor de rádio portátil (de mão), de dois pontos.

Anexo 1

Música *Hello*

Hello!

Hello!

Hello, how are you?

(Repeat)

I'm good!

I'm great!

I'm wonderful!

(Repeat)

Hello!

Hello!

Hello, how are you?

(Repeat)

I'm tired.

I'm hungry.

I'm not so good.

(Repeat)

Hello!

Hello!

Hello, how are you?

(Repeat 3x)

Fonte: Disponível em: <<http://supersimplelearning.com/songs/original-series/two/hello/>>. Acesso em: 25/03/2014.

Anexo 2

Música Cravo e a Rosa

O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada
O cravo saiu ferido
E a rosa despedaçada.
O cravo ficou doente
E a rosa foi visitar
O cravo teve um desmaio
E a rosa pôs-se a chorar.

Fonte: Disponível em: <<http://letras.mus.br/cantigas-populares/983996/>>. Acesso em:
25/03/2014.

Anexo 3

Música *Bear Hunt*

We're goin' on a bear hunt,
 We're going to catch a big one,
 I'm not scared
 What a beautiful day!
 Oh look! It's some long, wavy grass!
 Can't go over it,
 Can't go under it,
 Can't go around it,
 Got to go through it!

We're goin' on a bear hunt,
 We're going to catch a big one,
 I'm not scared
 What a beautiful day!
 Oh look! It's a mushroom patch.
 Can't go over it,
 Can't go under it,
 Can't go around it,
 Got to go through it!

We're goin' on a bear hunt,
 We're going to catch a big one,
 I'm not scared
 What a beautiful day!
 Oh look! It's a wide river.
 Can't go over it,

Can't go under it,
 Can't go through it,
 Got to swim across it.

We're goin' on a bear hunt,
 We're going to catch a big one,
 I'm not scared
 What a beautiful day!
 Oh look! A deep, dark cave.
 Can't go over it,
 Can't go under it,
 Can't go through it,
 Got to go in it.

Uh, oh! It's dark in here.
 I feel something,
 It has lots of hair!
 It has sharp teeth!
 It's a bear!

Hurry back through the river,
 Back through the mushroom patch,
 Back through the long grass
 Run in the house and lock the door.
 Phew! That was close!

Fonte: Disponível em: <<http://www.mamalisa.com/?t=es&p=2291&c=23>>. Acesso em: 25/03/2014

III - PERSPECTIVAS FUTURAS

A minha experiência do estágio no ano de 2012 foi ótima, mas muito complicada no ano de 2013. Contudo, nesse processo percebi que a prática foi fundamental antes de me inserir no mercado de trabalho. Descubri que realmente adoro trabalhar com crianças, principalmente da educação infantil. O trabalho na escola abriu minha mente para diversas questões, principalmente sobre a organização e hierarquia no ambiente de trabalho. Pude vivenciar e compreender como e porque muitas decisões, que às vezes pareciam drásticas, precisavam ser tomadas em um colégio e porquê de tantas regras e normas.

Não pretendo, principalmente no meu papel de estudante, fechar minha mente sobre as possibilidades de atuação que terei, especialmente por estar cursando dois cursos superiores, o da Pedagogia na UnB e o de Psicologia em uma instituição privada. Dentro do campo da Pedagogia vislumbro várias possibilidades para minha carreira, assim como também vejo inúmeras oportunidades na área da Psicologia.

Encontrei na pedagogia uma área de atuação, a do professor de jardim de infância, fascinante e linda. Considero que ainda é cedo para eu decidir com o que irei trabalhar. Como ainda estou cursando Psicologia, penso que eu devo aproveitar e me focar nos estudos para posteriormente ingressar no mercado.