

11V-EBEV | 2015

Valéria Martinez-Casteluche
Supervisão Pedagógica no âmbito do ensino precoce da língua inglesa em contextos de
educação pré-escolar

Valéria Martinez-Casteluche



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Valéria Antonieta Martinez Casteluche

Supervisão pedagógica no âmbito do ensino precoce
da língua inglesa em contextos de educação
pré-escolar

Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica

Novembro de 2015

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Valéria Antonieta Martinez Casteluche

Supervisão pedagógica no âmbito do ensino precoce
da língua inglesa em contextos de educação
pré-escolar

Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Susana Cristina Santos Fidalgo Fonseca
Moura Lopes e a coorientação da Professora Doutora Ana
Maria Marques da Costa Pereira Lopes



Novembro de 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Valéria Antonieta Martinez Casteluche, n.º 10522 do curso Mestrado em supervisão pedagógica declara sob compromisso de honra, que a dissertação/trabalho de projeto/relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 10 de setembro de 2015

O aluno, Valéria Antonieta Martinez Casteluche

À minha família pelo seu apoio incondicional

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho, gostaria de registrar o meu apreço a todos que, de diferentes formas, me apoiaram na sua concretização.

À Professora Doutora Susana Fidalgo e à Professora Doutora Ana Maria Lopes, por tornarem esta pesquisa possível, tendo prestado uma ajuda valiosa e encorajando-me a dar sempre o meu melhor. A vossa orientação foi necessária para levar este projeto a bom termo.

À Professora Doutora Ana Paula Cardoso, por responder às minhas dúvidas, tendo sempre demonstrado grande disponibilidade.

Ao Jardim-Escola João de Deus, na pessoa da sua diretora, a educadora Joana Pega, por ter possibilitado a realização do meu projeto nesta instituição, bem como à professora de Inglês que habitualmente se desloca a este jardim-escola, por me ter permitido assistir às suas aulas com os grupos de crianças envolvidas neste estudo – pela simpatia com que me acolheram, pela ajuda e colaboração.

Ao meu marido, por me ter apoiado durante todo este percurso, pela sua persistência e constante incentivo, instigando-me a avançar com esta pesquisa.

À minha família, que sempre acreditou na minha capacidade de levar em frente este projeto, motivando-me com palavras de ânimo.

Resumo

O presente estudo teve como principal finalidade explorar a temática da supervisão pedagógica no âmbito do ensino precoce da língua inglesa em contextos de educação pré-escolar. Nesse sentido, foi feito um estudo exploratório, enquadrado num paradigma qualitativo, tendo sido realizadas observações de aulas de Inglês lecionadas a dois grupos de crianças de 4 e 5 anos, num jardim-escola de Viseu.

A investigação baseou-se na pesquisa documental e recorreu à observação naturalista e sistemática, a notas de campo e a um diário de bordo. Uma vez concluídas as observações, foi feita uma análise comparativa dos diversos aspetos observados no decorrer das aulas de ambos os grupos, bem como das principais estratégias utilizadas quanto ao ensino do inglês como língua estrangeira a crianças desta faixa etária, para assim definir, na ausência de práticas pedagógicas supervisivas a este nível de ensino, possíveis linhas orientadoras que possam vir a ajudar os professores de Inglês no que respeita ao ensino precoce desta língua em contextos pré-escolares.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, ensino precoce de Inglês, linhas orientadoras, contextos pré-escolares

Abstract

This study aimed primarily at exploring the theme of pedagogical supervision concerning the early teaching of the English language in pre-school education contexts. With this purpose, an exploratory study was undertaken, within a qualitative paradigm, in the course of which observations of English lessons taught to two groups of 4 and 5 year-olds were accomplished, in a nursery school in Viseu.

The project was based on documental research and it made use of naturalistic and systematic observation, field notes and a logbook. Once the observations were concluded, a comparative analysis was done, focusing on the several aspects observed during the lessons of both groups and on the main strategies employed as far as the teaching of English as a foreign language to very young learners is concerned, in order to define, in the absence of supervisory teaching practices at this school level, possible guidelines capable of helping teachers of English concerning the early teaching of this language in pre-school contexts.

Keywords: pedagogical supervision, early teaching of English, guidelines, pre-school contexts

Índice geral

	Pág.
Índice de figuras.....	vii
Índice de quadros.....	viii
Introdução.....	9
Parte I – Enquadramento teórico.....	13
Capítulo I – A problemática da supervisão pedagógica.....	13
1.1 O conceito de supervisão pedagógica.....	13
1.2 O papel do supervisor pedagógico.....	16
1.3 Modelos de supervisão pedagógica.....	19
1.4 A supervisão pedagógica no âmbito da educação pré-escolar.....	21
Capítulo II – O desenvolvimento da linguagem na criança e o ensino precoce do inglês como língua estrangeira em contexto de globalização.....	25
2.1 O desenvolvimento da linguagem na criança.....	25
2.1.1 O lúdico como estratégia facilitadora da aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	27
2.2 Ensino/aprendizagem precoce do inglês como língua estrangeira.....	30
2.2.1 Enquadramento documental e legal.....	30
2.2.2 Contributos teórico-empíricos.....	33
2.2.2.1 Contributos de autores nacionais.....	39
2.2.3. Aspetos didáticos relevantes.....	40
Capítulo III – Supervisão pedagógica e educação em línguas.....	46
3.1 A relevância da supervisão pedagógica na educação em línguas.....	46
3.1.1 A função do supervisor.....	48
3.2 Supervisão pedagógica e ensino precoce do inglês como língua estrangeira.....	49
Parte II – Investigação empírica.....	58
Capítulo IV – Metodologia.....	58
4.1 Problema e objetivos da investigação.....	58
4.2 Tipo de investigação.....	59
4.3 Técnicas de recolha de dados.....	61
4.4 Técnica de tratamento dos dados.....	64

4.5 Fases do processo de investigação.....	66
4.6 Caracterização do contexto e dos participantes.....	68
Capítulo V – Apresentação, análise e discussão dos dados.....	70
5.1 Descrição da experiência.....	70
5.2 Apresentação dos dados obtidos.....	72
5.3 Análise e discussão dos dados.....	79
Conclusão.....	84
Referencias bibliográficas.....	89
Anexos.....	94
Anexo I – Estrutura das entrevistas aos presidentes dos agrupamentos de escolas.....	95
Anexo II – Estrutura das entrevistas às diretoras dos jardins-escolas privados.....	97
Anexo III – Entrevista realizada à Diretora Goretti.....	98
Anexo IV – Entrevista realizada à Diretora Joana Pega.....	100
Anexo V – Entrevista realizada à Diretora Isabel Aires de Matos.....	102
Anexo VI – Troca de e-mails com a Dra. Carla Rodrigues.....	104
Anexo VII – Troca de e-mails com a Diretora Joana Pega	106
Anexo VIII – Registo das observações das aulas de inglês no jardim-escola João de Deus.....	108

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 – Supervisão pedagógica: uma visão transformadora.....	15
Figura 2 – Reconstrução histórica da supervisão pedagógica no pré-escolar.....	22-23
Figura 3 – Domínio político-económico.....	36
Figura 4 – Domínio sociocultural.....	37
Figura 5 – Domínio psicolinguístico.....	37
Figura 6 – Domínio didático.....	38
Figura 7 – Expressões inglesas adequadas para usar na sala de aula.....	42-43
Figura 8 – Exemplo de atividades numa aula de inglês para crianças.....	45
Figura 9 – “Bom” ensino precoce de uma língua estrangeira na perspetiva do sistema educativo contraposta à perspetiva da criança.....	52-53

Índice de quadros

	Pág.
Quadro 1 – Datas das observações realizadas em cada turma do jardim-escola João de Deus.....	70
Quadro 2 – Observação da aula 1, turma 1.....	72
Quadro 3 – Observação da aula 2, turma 1.....	74
Quadro 4 – Observação da aula 3, turma 1.....	74
Quadro 5 – Observação da aula 4, turma 1.....	75
Quadro 6 – Observação da aula 5, turma 1.....	75
Quadro 7 – Observação da aula 1, turma 2.....	76
Quadro 8 – Observação da aula 2, turma 2.....	76
Quadro 9 – Observação da aula 3, turma 2.....	77
Quadro 10 – Observação da aula 4, turma 2.....	78
Quadro 11 – Observação da aula 5, turma 2.....	79
Quadro 12 – Temas abordados nas aulas de inglês de cada uma das turmas.....	82

Introdução

The necessity of teaching at least one foreign language to every European citizen is so obvious that there remains hardly any doubt about its justification. The liberating value of stepping outside one's own culture and one's own language has long been recognized in educational philosophy and the competence to communicate in more than one language has become an accepted postulate of modern educational theory. (Doye & Hurrell, 1997, p. 9)

Tendo em conta a importância crescente do ensino de uma língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade, pretendemos, neste estudo, focar a temática da supervisão pedagógica no âmbito particular do ensino precoce da língua inglesa em contextos de educação pré-escolar.

A aprendizagem de uma língua estrangeira em tenra idade tem como propósito promover a exposição da criança a uma língua e cultura diferentes da sua.

Gesell (citado por Doye & Hurrell, 1997) considera que as crianças estão prontas para aprender uma língua estrangeira desde muito cedo, já que são capazes de ouvir, entender e comunicar, desde que num contexto lúdico, noutra língua que não a materna. Através da motivação apropriada e utilizando as estratégias adequadas, a criança pode aprender uma segunda língua e até uma terceira de maneira mais simples do que o adulto.

O ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é considerado um processo bastante complexo, especialmente quando estão em causa crianças nos primeiros anos de escolaridade, já que tem implicações tanto a nível do desenvolvimento individual, como do próprio processo de aquisição da linguagem, uma vez que se pretende que a criança alcance uma competência comunicativa intercultural.

O desenvolvimento desta competência comunicativa desde muito cedo pressupõe desenvolver na criança a consciencialização de si própria, da sua língua e da sua cultura, ao dar-lhe a conhecer uma outra cultura, que se expressa através de uma língua diferente. A criança pode assim converter-se num membro mais consciente da comunidade em que se insere.

O Conselho da Europa (2001) promove incansavelmente o ensino de línguas europeias, já que esta é uma maneira de fomentar o plurilinguismo e o multiculturalismo. De acordo com o Conselho da Europa, o plurilinguismo ajuda as crianças a perceberem melhor a sua língua materna, já que têm oportunidade de a

comparar com outra(s) língua(s). Da mesma forma, o multiculturalismo faz com que as crianças estejam mais abertas e recetivas a outras culturas.

São precisamente estes dois conceitos chave – o plurilinguismo e o multiculturalismo – que o Conselho da Europa pretende fomentar e desenvolver nos cidadãos europeus. Em seu entender, a finalidade do estudo de línguas

passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue. (Conselho da Europa, 2001, p. 24)

Na sua opinião, o ensino precoce de uma língua estrangeira favorece a sensibilização à língua alvo, fazendo despertar na criança a emoção vulgarmente associada à descoberta de algo novo. Portanto, compete ao professor fomentar a curiosidade pelo outro, levando os seus alunos a encontrar afinidades entre a língua materna e a(s) língua(s) estrangeira(s).

Daí que o ensino precoce de uma língua estrangeira seja encarado como fundamental no que respeita ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na criança, a qual irá sendo reformulada e reforçada ao longo da vida.

Contudo, no âmbito deste ensino precoce da língua alvo nem tudo é perfeito. Muitas vezes, os problemas encontram-se associados ao excessivo tamanho das turmas, à escassa disponibilidade de materiais didáticos, à falta de continuidade no apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, ao pouco tempo disponível por parte destes, etc. (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006).

Mas existem também fatores de ordem social que podem afetar a aprendizagem de uma língua estrangeira, como sejam, por exemplo, o grau de relacionamento com falantes da língua alvo fora da escola, o grau de ajuda e disponibilidade por parte das instituições governamentais, condicionantes sociais como género, etnicidade, atitudes, motivação, ansiedade, estratégia, estilos cognitivos, língua materna, entre outros.

Por isso, o papel do supervisor pedagógico neste campo é fundamental, dado que a supervisão pode ajudar a resolver os problemas diários concretos do professor de línguas, permitindo igualmente dar respostas consistentes, refletidas e ponderadas às inevitáveis questões que emergem de diversos contextos associados a práticas docentes diversificadas.

Tal como sublinha Pereira (2010), é mediante a supervisão que “a singularidade da ação didática de cada professor se constrói em plural, através da reflexão coletiva, contextualizada, observada pelos pares, pela e na escola” (p. 8). A supervisão leva à transformação da abordagem única, tomada como certa. O papel do supervisor do professor de línguas vai mais além de apenas tentar encontrar a melhor metodologia de ensino; procura antes construí-la face ao dia-a-dia da sala de aula, salientando a importância da reflexão sobre a prática letiva antes de qualquer tomada de decisão.

Na verdade, o conceito de supervisor pedagógico tem vindo a sofrer alterações, da mesma forma que o ensino de uma língua estrangeira nem sempre tem decorrido segundo os mesmos princípios.

Para muitos, ensinar uma outra língua pressupõe unicamente o conhecimento das especificidades dessa língua, ou seja, implica apenas o seu domínio. Antigamente, tal conhecimento moldava a formação de um professor de línguas durante a sua preparação para a atividade docente. A formação centrava-se, pois, na preocupação de munir o professor com o adequado domínio da língua em causa, o que seria suficiente. Porém, hoje em dia, a situação “transfigurou-se, diferenciou-se, pluralizou-se” (Pereira, 2010, p. 7).

O governo português tem vindo a esforçar-se para que se inicie o ensino de línguas estrangeiras o mais cedo possível no percurso curricular dos alunos. Assim, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), o objetivo da educação pré-escolar consiste em desenvolver a expressão e a comunicação mediante linguagens múltiplas como meios de relação, informação, sensibilização estética e de compreensão do mundo, incluindo-se neste objetivo a possibilidade de sensibilização a uma língua estrangeira.

Pretendemos, pois, neste estudo, perceber se existe e de que modo é feita esta sensibilização no caso do Inglês como língua alvo ao nível do pré-escolar, salientando a pertinência da supervisão pedagógica neste contexto, uma supervisão que, ao promover a reflexão, possibilite problematizar as práticas docentes, de forma a uniformizar linhas gerais de atuação e a definir as estratégias de ensino mais adequadas à faixa etária em causa.

Propomo-nos, assim, dar resposta às seguintes questões:

- A sensibilização à língua inglesa como língua estrangeira é uma realidade no âmbito da educação pré-escolar no concelho de Viseu? Em que moldes é feita?

- Existe supervisão pedagógica da prática docente a este nível de ensino? Como decorre?
- A atividade dos supervisores pedagógicos influencia a prática letiva em questão, no sentido de possibilitar a uniformização de linhas de ação comuns, com base na definição das estratégias de ensino mais adequadas?

A investigação empírica, na segunda parte deste trabalho, permitirá responder às questões agora formuladas, dando-nos a conhecer mais de perto o que efetivamente se passa a este nível, quando está em causa o ensino de uma língua estrangeira – neste caso o inglês – a crianças no início da sua atividade escolar.

Parte I – Enquadramento teórico

Face ao tema central do presente trabalho, importa começar por refletir sobre as questões fundamentais, que servirão de suporte teórico para a investigação empírica a desenvolver na segunda parte deste estudo. São elas: a problemática da supervisão pedagógica, perspetivada em termos gerais numa primeira fase, para depois se focar no âmbito específico da educação pré-escolar; o desenvolvimento da linguagem na criança no que respeita à aquisição da sua língua materna, salientando a importância do elemento lúdico como estratégia facilitadora dessa aquisição; o ensino precoce de uma língua estrangeira – neste caso o inglês – num contexto de globalização, chamando a atenção, entre outros fatores, para os aspetos didáticos mais relevantes a considerar; e, por último, a relevância da supervisão pedagógica na educação em línguas, destacando a função do supervisor pedagógico no âmbito do ensino do inglês em contexto precoce.

Começemos, pois, por explorar a questão da supervisão pedagógica.

Capítulo I – A problemática da supervisão pedagógica

Neste capítulo propomo-nos esclarecer, antes de mais, o conceito de supervisão pedagógica, para, em seguida, abordarmos o papel do supervisor pedagógico, procurando definir o tipo de trabalho que desenvolve. Igualmente importante para a problemática em causa é a caracterização de diferentes modelos de supervisão em contexto pedagógico, partindo daí para a relação entre este tipo de supervisão e a realidade da educação pré-escolar.

1.1 O conceito de supervisão pedagógica

O conceito de supervisão pedagógica tem sofrido imensas mudanças através dos tempos. No século XVIII e início do século XIX esta era vista essencialmente como uma reprodução de práticas letivas, existindo algum distanciamento das questões humanas.

Porém, o conceito tem sido alterado desde então, passando a abranger muitos outros aspetos que não eram considerados anteriormente. Como sublinham Alarcão e Tavares (2003) a “supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. (...) a prática profissional é uma componente fulcral no processo de formação de profissionais” (p. 6).

Em Portugal, a supervisão pedagógica teve o seu maior auge no ano de 1987, liderado precisamente por Alarcão e Tavares, numa altura em que os autores eram considerados como a referência para a formação de supervisores. Segundo eles, a supervisão era um “processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 18). Já em 2003, os mesmos autores definem a supervisão como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154). Logo, esta formação é muitas vezes uma formação em serviço, articulando-se com as necessidades dos formandos e com as suas vivências pessoais.

Numa outra definição apresentada por Vieira (1993, citado por Vieira & Moreira, 2011), a supervisão surge como a teoria e a prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, centrados na sala de aula. Como se percebe, a relação entre supervisão e pedagogia é o traço principal deste sentido da supervisão, que assim se afasta mais de uma conceção institucional, como processo de gestão organizacional, associado à noção de escola reflexiva (Alarcão, 2001, citado por Vieira & Moreira, 2011). Segundo Vieira e Moreira (2011), “As atividades supervisivas e pedagógica fazem parte de um mesmo projeto: indagar e melhorar a qualidade da ação educativa. A pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, o que significa que qualquer professor deverá regular criticamente a sua ação” (p. 11). Daqui se depreende que a finalidade da supervisão consiste em formar professores com um apurado espírito de autocritica, que não dependam de um impulso externo para sentirem a necessidade de refletir sobre a sua prática.

A supervisão pode ser exercida com a finalidade de manter o *status quo*, reforçar injustiças e impedir a mudança ou, inversamente, ter uma orientação “transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e responsabilidade social” (Vieira & Moreira, 2011, p. 12). A Figura 1 ilustra os pressupostos e princípios subjacentes a esta conceção de supervisão pedagógica. Vejamos:

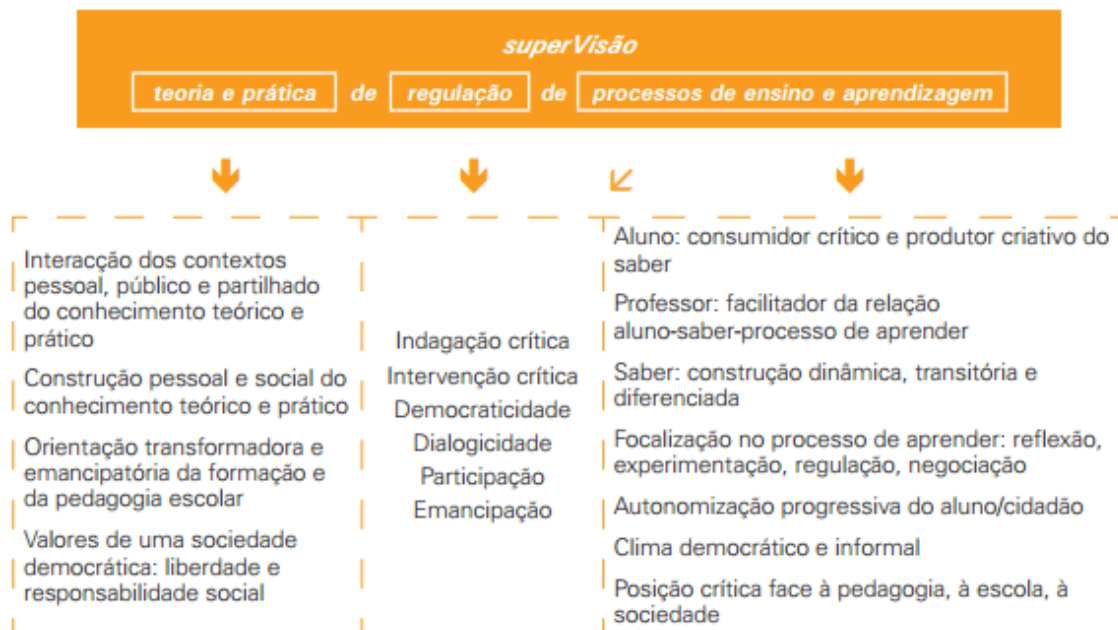


Figura 1 – Supervisão pedagógica: uma visão transformadora

Fonte: Vieira e Moreira (2011, p. 12)

Note-se que as áreas da supervisão pedagógica não abrangem unicamente o processo de ensino/aprendizagem, mas tudo o que implica o processo educativo, desde a sua planificação até à sua avaliação, incluindo todos os seus componentes e atores educativos, tanto no contexto da escola, como da comunidade.

Segundo Alarcão (2010, citado por Osório, 2011), a supervisão pedagógica e institucional é uma atividade profissional continuada no tempo, sistemática, cuja finalidade consiste na melhoria da qualidade educativa, incluindo o desenvolvimento profissional dos agentes educativos. Portanto, na perspetiva da autora, a supervisão possui três dimensões:

- a) uma dimensão interpessoal, uma vez que decorre da observação, do questionamento e da avaliação formativa, o que implica uma comunicação relacional entre supervisor e supervisionado;
- b) uma dimensão substantiva, que representa os assuntos tratados entre os dois coatores do processo supervisory, interligados através do modelo de discurso adotado; e
- c) a dimensão dialógica, que assume uma importância extrema, uma vez que, a linguagem oral é, na maioria das vezes, o veículo privilegiado de partilha de saberes, experiências e reflexões entre o supervisor e o supervisionado.

Podemos, assim, concluir que a supervisão pedagógica consiste num sistema regulador no âmbito do sistema educativo, sendo encarada como um serviço de ajuda e assistência técnica ao professor, com a finalidade de aperfeiçoar os resultados do

processo de ensino/aprendizagem, um processo que inclui todas as atividades e atores inerentes ao processo educativo, sendo, por isso, realizado mediante um trabalho de cooperação.

1.2 O papel do supervisor pedagógico

O trabalho do supervisor pedagógico parece ser mais complexo do que pensamos. Os supervisores devem ser experientes, perspicazes e com uma sólida formação profissional, para que sejam capazes de utilizar estratégias de observação e avaliação baseadas na experiência e na reflexão conjunta com os professores/educadores (Glickman 1985, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 110). É tarefa do supervisor “prestar atenção; clarificar; encorajar; servir de espelho; dar opinião; ajudar a encontrar soluções para os problemas; negociar; orientar; estabelecer critérios; condicionar” (Glickman 1985, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 110).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Parente (2005), o supervisor se

implica numa atividade psicossocial, de construção intra e interpessoal, inter e intragrupal, enraizada no conhecimento do eu, dos outros e dos contextos em que atuam. Gere, anima e apoia situações e recursos de formação, tem uma atitude de permanente aprendizagem e de desenvolvimento das competências que as situações dele vão exigindo. (p. 36)

A finalidade do supervisor é então, em última análise, tornar-se dispensável, fazendo com que o professor seja capaz de funcionar autonomamente, que assuma um papel criativo, autossuficiente, responsável e empenhado na contínua promoção da qualidade do ensino.

Segundo Vasconcelos (1999) a supervisão resulta numa interação constante entre os pares educativos e essa relação está associada ao conceito de “scaffolding”. Esta metáfora pode ser aplicada à função do supervisor, já que é a ele que compete conseguir os apoios necessários, ajudando a criar redes de recursos e de comunicação. A mesma autora destaca o facto de ser sobre esta base de apoios que assenta todo o processo de supervisão: “Ser supervisor, é ser capaz de construir o “scaffolding” de forma a: encorajar, fazer perguntas, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar, ou modelizar. Reorientar, trabalhar a par ou mesmo ensinar diretamente” (p. 21).

Ou seja, o supervisor deve assumir o papel de acompanhar, incentivar, melhorar as práticas, ajudar a diagnosticar as realidades e a ultrapassar problemas, influenciando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Este deve colocar-se, na perspectiva de Alarcão (1996),

numa atitude de colegas, numa atmosfera que lhes permita pôr à disposição um do outro o máximo de recursos, de conhecimentos, de técnicas, de estratégias a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino-aprendizagem e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados e resolvidos. (p. 68)

Alarcão (2003) define, assim, o supervisor como um “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (p. 149). Neste sentido, o supervisor é alguém que possui uma visão de futuro, que fomenta processos de formação, de reflexão, de investigação, de gestão de pessoas e de avaliação.

Tem a missão de “fazer com que todos sem exceção façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (Delors, 1996, p. 15). Portanto, o supervisor pode ser visto como um “ecologista social”, já que reconhece e valoriza os contextos inerentes aos processos de aprendizagem. A sua tarefa é complexa, dado que é um promotor de desafios, um desencadeado de processos, ou um impulsionador de potencialidades e aprendizagens.

Nesta decorrência, Mosher e Purpel (1972, citados por Alarcão & Tavares, 2003) identificam as seis áreas que caracterizam o supervisor pedagógico. São elas:

A sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; a capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; a capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; a competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; “skills” de relacionamento interpessoal; a responsabilidade social assente em noções bem claras sobre a educação. (p. 73)

Já Wallace (1991, citado por Vieira, 1993), assinala duas formas clássicas de perspetivar os papéis do supervisor: a prescritiva, quando o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e da atuação do professor e a

colaborativa, quando é encarado como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta e se coresponsabiliza pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se através da prática sistemática da reflexão e da introspeção, tendo em vista a desejada autonomia.

Na mesma linha de raciocínio, Stones (1984, citado por Vieira, 1993) relata que a “super-visão” é a qualificação necessária para se ser supervisor, sendo que a atividade supervisiva é bastante complexa, na medida em que a referida “super-visão” deve integrar várias “capacidades” sequencialmente relacionadas: (i) Visão apurada – para ver o que acontece na sala de aula; (ii) Introvisão – para compreender o significado do que lá aconteceu; (iii) Antevisão – para ver o que poderia estar a acontecer; (iv) Retrovisão – para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu; (v) Segunda-visão – para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido e não aconteceu.

Alarcão e Roldão (2008) defendem que a qualidade da supervisão surge associada à promoção da capacidade de refletir criticamente sobre a ação profissional, na linha concetual da formação do professor reflexivo, advogado por Schön (1987).

Ao reavaliar o conceito de supervisão, Alarcão (2002) confere ao supervisor a competência de facilitar, liderar ou dinamizar, de acordo com cada caso em particular, comunidades de aprendentes, alargadas a toda a comunidade educativa: afinal, a escola autónoma é a da participação e responsabilização de todos os que a compõem.

Para que ocorra supervisão, Alarcão (citada em Prefácio de Vieira, 1993) evidencia o seguinte conjunto de competências e funções: interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. Quanto a esta última função, a autora salienta que, embora a avaliação seja essencial ao processo de monitoração da prática pedagógica e esteja sempre subjacente ao ato supervisivo, deve ser encarada no seu sentido formativo e não classificativo.

Alarcão (2002) refere “que o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado” (p. 234). A autora sublinha as competências do supervisor, por comparação com as do professor – deverá ser uma pessoa equilibrada, aculturada e comprometida. Enfatiza a sua dimensão humana, no que concerne ao valor das capacidades interpessoais em situações sociais organizacionais, exigindo-se correlativamente do supervisor competências cívicas, técnicas e humanas, das quais importa destacar as seguintes:

- Competências interpretativas: a capacidade de apreender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas e educativas;
- Competências de análise e avaliação: a análise e avaliação de acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos;

- Competências de dinamização da formação: o conhecimento aprofundado das carências formativas da organização e o fomento de ações de formação na base de uma aprendizagem colaborativa;
- Competências relacionais: uma boa capacidade de comunicação com os outros e uma gestão eficaz de conflitos.

Em suma, podemos concluir que um dos principais objetivos da supervisão é o de melhorar o processo educativo e a prática docente, de onde claramente se depreende a necessidade do domínio de conhecimentos pedagógicos. Seja qual for o método utilizado, o supervisor deve contribuir para a criação de um bom ambiente relacional, que favoreça a existência de condições adaptadas a um desenvolvimento eficaz, tanto a nível profissional, como humano. Deve ainda ajudar o professor/educador a ampliar competências formativas e refletivas, de autoconhecimento e de inovação, no intuito de lhe inculcar o gosto pelo ensino.

1.3 Modelos de supervisão pedagógica

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) a prática da supervisão assenta em estruturas, modelos e cenários que são constituídos através da descrição e explicação da realidade supervisiva. Todos estes elementos descrevem os sistemas, estratégias, meios e requisitos que permitem responder aos interesses de cada um e de todos os intervenientes no processo. Ou seja, os modelos e cenários existentes possibilitam uma visão geral da realidade da supervisão, dado que realçam premissas que se complementam e levam à construção de caminhos próprios.

Para Alarcão e Tavares (2003), importa destacar como cenários da supervisão o de imitação artesanal, o da aprendizagem, o behaviorista, o clínico, o psicopedagógico, o pessoalista, o reflexivo e o ecológico, os quais serão descritos em seguida com mais detalhe.

Começando pelo cenário de imitação artesanal, saliente-se que este estabelece a reprodução do modelo do professor; está, pois, ligado a uma perspetiva conservadora, onde o supervisor é visto como um modelo a imitar, sendo o detentor do saber e o supervisionado assume um papel subalterno e reproduzidor. Alarcão e Tavares (2003) sublinham que este era o modelo seguido pelo artífice medieval, ao ser moldado pelo artesão e, através dele, socializado.

O cenário da aprendizagem centra-se no estudo dos modelos de ensino – *master the teaching model* – que ocorre mediante uma descoberta guiada, sem implicar a imitação do professor (Alarcão & Tavares, 2003). O supervisionado terá de

observar diferentes docentes antes de iniciar o estágio, pelo que adota um papel muito mais ativo. Nesta perspetiva, Dewey (citado por Sá Chaves, 2002) defende que o professor deve desenvolver a sua capacidade imaginativa, bem como o seu espírito de autocrítica.

O cenário behaviorista tem uma competência docente claramente tecnicista, envolvendo uma reação entre o processo e o produto, ou seja, entre os atos de ensino e os seus efeitos em termos de aprendizagem. As estratégias usadas são as de microensino, segundo as quais o professor pondera competências já pré-definidas.

O cenário clínico surge em resposta ao cenário anterior. Os seus principais mentores, Cogan (1973) e Goldhammer (1980), defendem o princípio da contextualização, querendo isto dizer que a investigação e a prática supervisiva se devem focar no estudo de situações reais de ensino. O professor assume um papel de profissional reflexivo, capaz de tomar decisões mediante a reflexão e a investigação. De acordo com este cenário, a relação entre o supervisor e o supervisionado é de colaboração, negociação e reflexão. O ciclo supervisivo clínico é, assim, composto por 3 fases: uma fase pré-ativa (encontro de pré-observação, fase de planificação da sessão), uma fase interativa (planificação da estratégia de observação, clarificação dos critérios e formas de observação) e uma fase pós-ativa (encontro de pós-observação, de reflexão sobre a sessão).

O cenário psicopedagógico permite ao professor levar a cabo as atividades letivas e resolver os problemas com que se vai deparando mediante um *corpus* de conhecimentos provenientes da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Para Stones (1984, citado por Alarcão & Tavares, 2003), o objetivo da supervisão pedagógica é o de ensinar os professores a ensinar. Nesse sentido, cumpre ao supervisor ensinar conceitos e ajudar o supervisionado a desenvolver capacidades. O ciclo supervisivo, no âmbito deste cenário, decorre num clima de encorajamento e é desenvolvido em três etapas: a preparação da aula (planificação prévia pelo supervisor e posterior interação com o formando), a discussão da aula com o formando (interação entre o supervisor e supervisionado) e, finalmente, a avaliação do próprio ciclo de supervisão.

O cenário pessoalista enquadra-se numa perspetiva cognitivista e construtivista, que considera o supervisionado como pessoa, uma vez que, neste caso, a formação de professores respeita o seu grau de desenvolvimento, as suas perceções, sentimentos, objetivos e organiza-se de acordo com as experiências vivenciais que permitem a reflexão sobre o “eu”.

O cenário reflexivo, inspirado em Dewey (1933) e Schon (1983, 1987), insere-se num programa de educação reflexivo, sendo tarefa do supervisor encorajar à

reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. O processo supervisivo é construído mediante o questionamento do observado, do realizado para, desta forma, construir o saber.

Por último, o cenário ecológico inspira-se no modelo de desenvolvimento humano trabalhado por Broffebrenner (1979). Segundo este modelo, o enfoque está no desenvolvimento do indivíduo introduzido num contexto multifacetado, tomando em conta as dinâmicas sociais. Quer isto dizer que o processo é influenciado pelos contextos, incluindo tanto a forma como supervisionamos, como a forma como somos supervisionados. É suposto o supervisionado desenvolver-se num ambiente de dinamismo, perene, inacabado, sujeito a melhoria constante.

1.4 A supervisão pedagógica no âmbito da educação pré-escolar

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, estabelece o ordenamento jurídico do nível de educação em causa. Segundo este documento, a educação pré-escolar consiste no primeiro nível de escolaridade da criança, sendo a base de todo o processo educativo. Está destinada a crianças desde os três anos de idade até ao momento de ingresso no ensino básico. Embora a sua frequência não seja obrigatória, a educação pré-escolar é considerada como parte integrante do sistema educativo, devido ao facto de constituir o primeiro contacto da criança, em contexto escolar, com pessoas fora do seu grupo familiar.

O princípio geral da lei em questão refere o seguinte:

A educação pré-escolar é complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97, p. 670)

Por outro lado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (nº 5220/97) são um conjunto de princípios para apoiar o docente/educador ao longo da sua prática letiva, pois o desenvolvimento e a aprendizagem são considerados duas vertentes indissociáveis, nas quais se incluem o reconhecimento da criança como o ator principal no processo educativo, a articulação das áreas de conteúdo e a exigência de uma pedagogia diferenciada, com vista a atender à especificidade, necessidades e interesses de cada criança.

De facto, a educação pré-escolar tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, já que se baseia em experiências significativas, que se desenvolvem num ambiente estimulante, acolhedor e favorável à aprendizagem.

Focando em concreto a questão da supervisão pedagógica no âmbito deste nível de escolaridade, Ferreiro (2009), ao estabelecer a comparação evidenciada pela Figura 2, faz a reconstrução histórica deste tipo de supervisão no contexto pré-escolar, salientando as prioridades, o foco de atenção e a forma de supervisão que caracteriza cada etapa:

ETAPAS	ORIGEM (1926-1960)	CONSOLIDAÇÃO (1970-1990)	TRANSIÇÃO (1992-até à data)
MODELOS	Tradicional	Burocrático	Profissional
NOÇÕES-CHAVE	Inspeção	Supervisão	Aconselhamento- suporte Avaliação
PRIORIDADES	Espaços escolares e extraescolares (escolas, comunidade) Sujeitos: professores e pais	Educadores (como grémio) Ensino Participação política Funcionamento de um sistema em expansão	Conhecimentos Resultados Recursos Segurança Relações intra e extrainstitucional Espaços (escolas) e sujeitos (professores e diretores) Formas de trabalho (colegialidade regulada)

<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p>	<p>Homogeneizar Padronizar Controlar Verificar Monitorizar condições de funcionamento das escolas e do desempenho dos professores</p>	<p>Controlo político Uniformidade de métodos pedagógicos Verificação, controlo e monitorização do sistema</p>	<p>“Profissionalização” Autorregulação e Auto desempenho do comportamento dos outros</p>
<p style="text-align: center;">MEIOS</p>	<p>Conhecimento pedagógico e filosófico Criação de estruturas, agências</p>	<p>Cientificidade (psicologia do desenvolvimento) Aumento de dispositivos institucionais de controlo: programas, regulamentos, manuais.</p>	<p>Assessoria de peritos Políticas gerais Redesenho institucional Mecanismos de avaliação</p>

Figura 2 – Reconstrução histórica da supervisão pedagógica no pré-escolar

Fonte: Adaptado de Ferreiro (2009, p. 8)

Hoje em dia, como se depreende da figura 2, os aspetos mais importantes da supervisão pedagógica são a multiplicidade, pluralidade e heterogeneidade, uma vez que os objetos da supervisão são muito diversos e abarcam diversos espaços, tais como a comunidade, escolas e salas de aulas; de igual maneira, têm mudado os atores que nelas se encontram, como professores e diretores. Quanto aos objetivos, estes encontram-se relacionados com o cumprimento de regras e leis estabelecidas pelas entidades responsáveis (Ferreiro, 2009).

Portanto, o supervisor pedagógico na educação pré-escolar desempenha funções diferentes das que caracterizam um supervisor noutra nível de ensino. Ele torna-se indispensável no contexto do pré-escolar, porque pode articular e potencializar ações de formação contínua para os profissionais em causa. Assim, o educador consegue conjugar os conhecimentos teóricos, obtidos através da formação

académica, com a prática decorrente da sua atuação na sala de aula. Ao promover esta inter-relação entre teoria e prática no âmbito da formação profissional, o supervisor potencializa ações que levam a repensar a infância na sua especificidade, na heterogeneidade e singularidade dos sujeitos, que cada vez mais cedo começam a sua inserção no contexto educativo.

Ahmad e Tomazzetti (2009) sintetizam as principais funções do supervisor pedagógico ao nível da educação pré-escolar:

- a) articular os processos de ensino/aprendizagem das crianças no jardim de infância;
- b) desenvolver ações de formação inicial e contínua para os educadores;
- c) fomentar a articulação dos processos relacionais, como sejam as relações interpessoais entre elementos internos e externos à escola;
- d) promover a organização de tarefas educativas para as crianças em ambientes coletivos de educação.

Em suma, a supervisão pedagógica constitui uma estratégia fundamental para ajudar os educadores a serem melhores profissionais e a acompanharem as mudanças operadas na sociedade, contribuindo desta forma para uma melhoria do ensino e da aprendizagem.

Para que a supervisão decorra numa perspetiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça, entre educador e supervisor, uma relação de trabalho livre de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável. Torna-se essencial que se crie uma empatia entre os dois, de forma a que o educador se sinta à vontade para poder partilhar eventuais dúvidas e dificuldades com o seu supervisor.

Desta forma, a supervisão pedagógica assume um papel transformador dos sujeitos e das suas práticas, com implicações relevantes e evidentes nos contextos de ação pedagógica. Logo, o estágio é uma componente fundamental na formação do aluno ao nível da iniciação à prática profissional.

Podemos, então, constatar que atualmente a ação do supervisor está longe de se limitar ao desempenho de uma função mecanizada, como acontecia há décadas atrás, em que apenas se propunha avaliar. Hoje, o supervisor desenvolve ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, sendo que o educador e a sua ação educativa se convertem no objetivo primordial dessa reflexão, deixando, pois, de estar meramente sujeito a um processo avaliativo do seu desempenho profissional.

Nesta perspetiva, os supervisores, juntamente com todos os profissionais docentes e não docentes no âmbito da comunidade escolar, devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas devem sobretudo empenhar-se na implementação de um processo reflexivo e formativo no seio da escola, para que se consolidem com

segurança e eficácia as bases futuras do nosso sistema educativo, partindo do seu nível mais básico – o da educação pré-escolar.

Capítulo II – O desenvolvimento da linguagem na criança e o ensino precoce do inglês como língua estrangeira em contexto de globalização

A supervisão pedagógica tem vindo a assumir, conforme argumentámos no primeiro capítulo, um papel muito relevante no processo de ensino/aprendizagem. Não obstante esta asserção seja válida para todos os ciclos do ensino básico, o nosso estudo centra-se, como também já foi explicitado, no contexto da educação pré-escolar e, de forma ainda mais específica, no ensino/aprendizagem precoce do inglês como língua estrangeira.

A importância que a língua inglesa tem na atualidade é irrefutável, já que é considerada a língua de comunicação internacional. A aprendizagem desta língua impõe-se pois como imperativo no mundo globalizado em que nos movimentamos, onde dois biliões de pessoas falam inglês, apesar de apenas um quinto dos falantes ser nativo.

Tendo em conta a importância que o conhecimento da língua inglesa assume na atualidade, constitui objetivo deste capítulo averiguar em que medida é benéfico e recomendável que o estudo do inglês como língua estrangeira se inicie precocemente, tendo em conta a natureza do contexto sociocultural em que ocorre o desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança.

2.1 – O desenvolvimento da linguagem na criança

“O desenvolvimento da linguagem ocorre na criança muito antes de ela poder dizer alguma palavra” (Pinter, 2011, p. 20). Desde que a criança nasce, penetra num ambiente totalmente diferente daquele em que viveu dentro do útero materno. A partir do nascimento, a criança utiliza um tipo de linguagem simbólica e condensada, na qual transmite de forma intensa os seus desejos, as suas fantasias ou fantasmas que dificilmente se equiparam à forma como fala o adulto (Rebelo & Diniz, 1998).

Os primeiros anos de vida do ser humano são fundamentais para aprender a comunicar, devido a que a aquisição da linguagem não é transmitida pela hereditariedade, como sublinham Rebelo e Diniz (1998), mas sim pela sociedade.

As primeiras manifestações do recém-nascido, como sublinham os autores em apreço, são o choro e a sucção, os quais são muito importantes, já que implicam o contacto com o mundo exterior desde as primeiras horas de vida. Nos primeiros meses de vida, o choro da criança não se diferencia, mas a partir do terceiro mês, a criança já pode esboçar diferenças na produção de choro, dependendo das causas que o motivam, seja por incomodidade física, desconforto, carência alimentar ou necessidade afetiva.

A partir dos quatro ou cinco meses, a criança começa a movimentar os órgãos do mecanismo da fala, nomeadamente os lábios, a língua e o queixo. Nesta fase, conhecida como balbuceio, a criança aprende a combinar a fonação com a articulação, o que leva a um certo domínio do seu sistema motor. (Rebelo & Diniz, 1998).

Ainda de acordo com os mesmos autores (Rebelo & Diniz, 1998), a entoação é o primeiro traço linguístico para expressar estados internos. Ao atingir os seis meses de idade, a criança atinge a fase da lalação, onde consegue repetir os seus próprios sons e tal etapa é essencial para o aparecimento da linguagem propriamente dita, já que os estímulos cinestésicos (provenientes dos movimentos articulatorios e fonadores) são associados aos estímulos auditivos.

Depois, a criança passa à seguinte fase, chamada ecolalia, onde não só consegue repetir as suas próprias vocalizações, tais como papa, tata, etc., como também imitar os sons alheios. Tais exercícios vocais não podem ser confundidos com o que é propriamente uma palavra. “No geral, a criança inicia a sua aquisição por um fonema dental, seguido de um labial e só lentamente irá tendo conhecimentos dos diversos fonemas, distinguindo-os pela sua oposição” (Rebelo & Diniz, 1998, p. 27).

É só a partir dos doze a vinte meses que os sons produzidos pela criança são usados como forma de comunicar, “surgindo as primeiras palavras com valor de mensagens completas” (Rebelo & Diniz, 1998, p. 27). No início, um certo número de vocábulos serão utilizados como base de construção das frases. Para os autores anteriormente referidos, é comum, no decurso do processo de desenvolvimento da linguagem, surgirem frases que não se coadunam com as normas gramaticais. Paulatinamente, as incorreções serão substituídas pelas formas corretas, sob a influência do estímulo linguístico por parte do adulto. (Rebelo & Diniz, 1998).

No geral, como referimos anteriormente, os bebés exercitam as suas competências recetivas e só algum tempo depois é que começam a exprimir-se através de palavras portadoras de sentido. Demora alguns anos até que a criança seja capaz de construir frases completas. Pinter (2011) destaca que em inglês as crianças passam de uma palavra, tal como “mummy, daddy”, a duas palavras, “mummy go” e

logo de seguida a três palavras “where mummy gone”. Muitas crianças, em distintas etapas do seu desenvolvimento mas tipicamente durante o segundo ano de vida, têm o que se conhece como “explosões da língua”, onde adquirem muito vocabulário num período de tempo muito curto, assim como começam a utilizar frases gramaticais com muita velocidade.

Durante estes primeiros anos de vida, as crianças utilizam a linguagem de forma muito criativa. Elas são capazes de criar as suas próprias palavras, dar a uma ou outra palavra um significado diferente do seu significado habitual, experimentar diferentes formas de combinar palavras, etc. É por esta razão que Pinter (2011) recomenda que, na aula de inglês, o professor recorra ao uso de rimas, ritmos, criação de novas palavras, no sentido de fortalecer a imaginação da criança em termos de desenvolvimento da linguagem.

Só quando a criança atinge os quatro ou cinco anos de idade é que podemos dizer que tem controlo básico da gramática e léxico necessários para participar de conversas regulares em ambientes familiares, já que os ambientes formais requerem um domínio mais consistente destas componentes da língua (Pinter, 2011).

2.1.1 – O lúdico como estratégia facilitadora da aquisição e desenvolvimento da linguagem

Etimologicamente, lúdico significa jogo, ou ato de brincar, sendo que, no decorrer deste ato lúdico, o ser humano, o sujeito, se encontra num estado de integridade e plenitude que favorece os processos de construção de conhecimento, de expressão e de comunicação.

Vários autores têm vindo a dedicar-se ao estudo da forma como o lúdico pode promover a aprendizagem e o conhecimento, de entre os quais começamos por destacar Winnicott (1991), por ter sido ele o introdutor da noção de objetos transicionais, que possibilitam a passagem da criança do mundo subjetivo ao mundo real, empírico.

De acordo com a psicanálise, o bebé começa por viver um relacionamento de total dependência em relação à mãe, em relação ao seio materno, o “the good-enough breast”, conforme é designado pelo psicanalista Winnicott. Durante esta fase, a criança não tem consciência dos limites do seu corpo nem da fronteira que separa o corpo da mãe do seu próprio. Porém, gradualmente, e em grande medida fruto das brincadeiras entre a mãe e o seu bebé, ele apercebe-se de que existem outros objetos além do objeto que é o seio materno. Ao brincar com o seu bebé, ainda que a brincadeira se restrinja ao vai-e-vem de uma bola, ou consista em atirar os objetos

para longe, esconder-se e aparecer, a mãe proporciona à criança o contacto com objetos do mundo empírico, os objetos que viabilizam a transição entre o objeto primeiro que é o seio materno e o mundo exterior, o mundo real, separado do corpo da mãe e com existência para além dele (e do corpo do bebé). Por outras palavras, o objeto transicional simboliza a passagem da dependência absoluta para a relativa, a separação entre o “eu” e o “não-eu”. Diz Winnicott: “simboliza a união de duas coisas agora separadas, bebé e mãe, no ponto, no tempo e no espaço, do início de seu estado de separação” (1991, p. 135).

Na verdade, é graças à existência e manipulação, por parte da criança, dos objetos transicionais que a criança é capaz de ultrapassar a angústia e ansiedade que qualquer separação acarreta. É que, como nos assegura Winnicott “ na área de espaço-tempo entre a criança e a mãe, a criança (e portanto o adulto) vive criativamente, fazendo uso do material disponível. Pode ser um pedaço de madeira, ou um dos últimos quartetos de Beethoven” (1991, p. 20).

A primeira manifestação da experiência nesse espaço dá-se pelo brincar, que é “fazer coisas no tempo”, e representa uma evolução situada entre o objeto transicional e as experiências culturais: “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais” (Winnicott, 1991, p. 63).

Do exposto, decorre necessariamente que, na educação pré-escolar, o professor não deve privar a criança de se fazer acompanhar dos objetos transicionais especiais, principalmente no período de adaptação. Na verdade, como explica Winnicott, através destes, a criança transporta para a escola um pouco do seu relacionamento com a mãe, numa época em que apenas começava a reconhecer a mãe e o mundo como entidades separadas do seu próprio “eu”. (Winnicott, 1991, p. 23). Por outras palavras, a possibilidade de “manipulação” de um objeto real, embora transicional, é vantajosa para a criança por duas ordens de razões: por um lado, é proporcionado à criança o prazer da coordenação motora e do erotismo muscular que esta envolve; por outro, se considerarmos que o objeto transicional se liga retroativamente ao objeto primeiro, o “the good-enough breast”, então a brincadeira com o objeto transicional mantém viva a memória da mãe constituindo por isso “uma defesa contra a ansiedade, especialmente a ansiedade de tipo depressivo” (Winnicott, 1991, p. 17).

Outros autores se referiram, como já dissemos acima, às vantagens do recurso ao lúdico como estratégia facilitadora da aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança.

Fernandez (1991), por exemplo sublinha a ideia de que gerir a aprendizagem da língua mediante o recurso a atividades lúdicas permite à criança mergulhar no

universo do outro e da diferença. Atenta e sensível à diferença, a criança transforma-se num sujeito desejante e ativo na aula de língua estrangeira.

Ainda segundo a mesma autora (1991) o espaço da sala de aula deve ser um espaço de confiança em que o conhecimento é transformado em saber. Segundo esta estudiosa, todo o saber é original, característico de cada sujeito. Este saber, de que cada sujeito é titular, é designado de autoria, o que permite que cada criança se transforme em autor. De acordo com Fernandez

O pensamento não é autónomo, ao contrário, é por suas ligações com o desejo e [...] com os limites do real que é necessário e urgente ao sujeito situar-se como autor do seu pensamento. Sendo assim, poderá ir deixando de ser objeto do desejo do outro para ser sujeito do seu próprio desejo, ou melhor ainda, para reconhecer-se como sujeito desejante. (Fernandez, 1991, p. 90)

Caillois (1990), por sua vez, numa linha de entendimento complementar à de Winnicott e Fernandez, salienta a função disciplinadora que o jogo, as atividades lúdicas exercem na nossa sociedade, principalmente se tivermos em conta a necessidade que o jogador possui em interiorizar certas regras para mergulhar no universo lúdico dos jogos. De acordo com Caillois, de entre as principais características de qualquer jogo humano destaca-se a constante presença da ideia de limites e liberdades, uma vez que todo o jogo assenta num sistema de regras que definem o que é permitido e o que é proibido. Esse conjunto de regras não pode ser alterado, pois gera a destruição da atividade, ou seja, a presença de certos limites é incontestável na prática de qualquer jogo.

Em conclusão, o jogo ou atividades lúdicas estão presentes na vida do sujeito, praticamente desde a altura em que nasce. Inicialmente, o jogo resume-se às brincadeiras entre a mãe e o seu bebé, as quais irão proporcionar a este o contacto com objetos transicionais, sejam uma bola, um urso de peluche ou outro. Graças à possibilidade de manipulação de outros objetos, a criança toma consciência da separação entre o “eu” e o “não-eu”, ou seja, são os objetos transicionais que viabilizam o acesso da criança ao mundo empírico. Por esta razão, o professor da educação pré-escolar deve permitir à criança que se faça acompanhar dos objetos transicionais, elos fundamentais de ligação com o objeto primeiro (o seio materno) e o grupo, a sociedade, a cultura. Ao implementar atividades de carácter lúdico, o professor dá continuidade ao processo de inserção social e cultural iniciado pela mãe ao possibilitar ao bebé o contacto com objetos e fenómenos existentes no mundo empírico. Em suma, através da brincadeira e dos jogos, a criança aprende a

compreender o mundo à sua volta e a sua realidade pois brincando assimila e elabora modelos sociais e também princípios morais.

2.2 – Ensino/aprendizagem precoce do inglês como língua estrangeira

No âmbito deste subcapítulo relativo ao ensino/aprendizagem precoce do inglês como língua estrangeira importa abordar três questões fundamentais para a temática em causa: o enquadramento documental e legal, os contributos teórico-empíricos e os aspetos didáticos mais relevantes.

2.2.1 – Enquadramento documental e legal

A União Europeia tem desenvolvido esforços para promover uma política educativa que unifique os povos e crie atitudes de compreensão e tolerância entre eles e a aprendizagem de uma língua estrangeira consegue ser um instrumento facilitador desta tarefa.

Nos últimos anos têm sido publicadas varias obras que justificam esta premissa, tais como *O livro branco sobre Educação e Formação – Ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva* (1995) e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001).

De acordo com Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006), aproximadamente 50% dos alunos que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico, nos países membros da União Europeia, aprendem pelo menos uma língua estrangeira, percentagem que tem vindo a aumentar desde o início da década de 90. Tal incremento é justificado por uma reforma educativa em países pertencentes à Europa central e oriental, Espanha, Itália, Dinamarca e Islândia.

Assim, o ensino de uma língua estrangeira passou a ser obrigatório em países como Luxemburgo, Estónia, Suécia e Islândia. Durante os anos de 2003 e 2004, a maioria dos países membros começou a implementar de forma obrigatória o ensino de uma língua estrangeira nas escolas primárias, com exceção da Bélgica e da Bulgária. Foi só a partir de 2005 que estes dois últimos países iniciaram a implementação obrigatória do ensino de uma língua estrangeira. No caso de Portugal, foi legislado que o ensino precoce do Inglês seria oferecido nos 3.º e 4.º anos das escolas primárias (ensino público) a partir do ano letivo de 2005-2006. Como explicam Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006), os países pertencentes à União Europeia em que o ensino de uma língua estrangeira ocorre no 1.º ano do ensino básico são Luxemburgo, Malta, Noruega, Bélgica, Alemanha, Itália e Áustria. Em algumas províncias espanholas,

o ensino de uma língua estrangeira tem início ainda mais precocemente. Nestas províncias, assim como na Estónia, Holanda, Finlândia e Suécia as escolas podem decidir quando terá início o ensino da língua estrangeira.

Segundo os autores acima referidos, no âmbito da União Europeia, o inglês colhe a preferência de grande parte dos estados-membros, no que diz respeito à introdução de língua estrangeira nos currícula do ensino básico, com exceção da Republica Checa, dos estados Bálticos, Hungria, Polónia e Eslováquia, onde o alemão é a língua estrangeira lecionada no 1.º ciclo. No caso do Luxemburgo, o alemão é estudado por 99% dos alunos no 1.º ciclo (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006).

Entre os anos de 1998 e 2002, o número de aprendentes precoces de uma língua estrangeira cresceu rapidamente. Em Espanha e na Áustria, só neste período, houve um acréscimo de 10% e 20% respetivamente. No caso da Itália, o número de alunos aumentou em 30% durante o mesmo período. Mas estes não foram os únicos países que demonstraram um incremento de alunos a ter inglês no 1.º ciclo, já que na Lituânia, Polónia e Bulgária a percentagem duplicou.

Sendo Portugal um país pertencente à União Europeia, importa averiguar em que medida é que no nosso país o incremento da língua inglesa a nível precoce se equipara ao contexto europeu.

Deste modo, seguindo as recomendações do Conselho de Europa, foi criada, no âmbito do sistema educativo português, a possibilidade de introduzir uma língua estrangeira no currículo do 1.º ciclo do ensino básico através do Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de agosto, onde se lê: “No 1.º Ciclo do Ensino Básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma Língua Estrangeira na sua realização oral e num contexto lúdico.” (Artigo 6.º, n.º1). Tal inovação curricular tornou viável a multiplicação de experiências por todo o país, sem contudo ter existido o cuidado de criar estruturas de apoio e acompanhamento das mesmas.

Depois de algum tempo, o Despacho n.º 60/SEEI/96 introduziu algumas linhas orientadoras sobre a organização desta área disciplinar de carácter optativo e, no ano de 1997, o Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento da Educação Básica publicou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as quais, nas áreas de Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo, contemplam o objetivo de “Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas com meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”.

Relativamente à área da Expressão e Comunicação estabelece-se que esta engloba diferentes formas de linguagem distribuídas por três domínios: o domínio das

expressões, com as vertentes de expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; o domínio da linguagem e abordagem à escrita, que inclui outras linguagens, como a informática e o audiovisual e a possibilidade de sensibilização a uma língua estrangeira (p. 21).

Em seguida, foi publicado o Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, o qual sublinha que “as escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral” (Artigo 7.º, n.º 1).

Pela sua parte, depois de o Conselho de Europa de Nice aprovar o Programa de Ação a Favor da Mobilidade, no ano 2000, o Conselho Nacional de Educação elaborou uma recomendação dirigida ao Ministério da Educação, na qual chama a atenção para a necessidade de serem adotadas medidas relevantes para o contexto português, tendo em conta os obstáculos com os quais os candidatos à mobilidade se deparam.

A primeira dessas medidas, disposta na Recomendação n.º 2/2001 de 10 de maio foi “o desenvolvimento de metodologias e adoção de práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras e assegurem, no final do ensino básico, o domínio satisfatório de duas línguas”.

Por outro lado, o Ministério da Educação publicou em 2001 o Documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, em que são descritos alguns princípios orientadores para o ensino de línguas estrangeiras no 1.º ciclo e onde se destaca que:

As aprendizagens em línguas estrangeiras no 1.º ciclo deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural (...). Tendo em conta a especificidade do plano curricular do 1.º ciclo (...) a sensibilização deverá inscrever-se no quadro do desenvolvimento de uma global competência de comunicação integradora do uso de várias linguagens – verbal, visual, auditiva, corporal – e de competências gerais individuais a nível cognitivo, socio afetivo e psicomotor. (p. 45)

Uma vez criado o quadro legal para a introdução da língua estrangeira na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, permanecia a questão essencial quanto ao perfil do professor nesta nova área curricular. Importa, é claro, que o professor que leciona inglês a um nível precoce seja detentor de formação apropriada nos domínios linguísticos e culturais assim como em didática da língua estrangeira. Nesse sentido, em Portugal, algumas instituições de ensino superior criaram CESEs

em Ensino Precoce das Línguas Estrangeiras dirigidos a professores do 1.º ciclo para responder a esta situação e em outros casos foi introduzida, no plano de estudos dos cursos de formação inicial de professores do 1.º ciclo, uma unidade curricular de Língua Estrangeira e outra de Didática da Língua Estrangeira.

Recentemente, o ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato, anunciou que a aprendizagem do inglês como disciplina curricular será obrigatória para todos os alunos do 3.º ano de escolaridade, a partir do ano letivo de 2015/2016, com uma carga horária mínima de duas horas semanais, o que obrigou à criação de um novo grupo de recrutamento.

Em conclusão, constata-se que os vários países da União Europeia, incluindo Portugal, têm feito alguns avanços com respeito ao ensino precoce de uma língua estrangeira, mas é evidente que ainda resta muito por fazer com vista a proporcionar às crianças melhores ferramentas para encararem realidades vindouras.

2.2.2 – Contributos teórico-empíricos

No subcapítulo 2.1, averiguámos como se processa a aquisição e o desenvolvimento da língua materna por parte da criança, no entendimento de que os pressupostos válidos para a língua materna se aplicam também à língua estrangeira. Nesta perspetiva, quanto mais precocemente a língua estrangeira for aprendida, tanto mais se assemelhará ao contexto de imersão em que decorre a aprendizagem da primeira língua e tanto maiores probabilidades existirão de que o aprendente venha a adquirir uma competência na língua estrangeira próxima da competência de um nativo (Krashen, 1982).

Na verdade, como referem Doye e Hurrell (1997), reportando-se aos argumentos explanados por investigadores provenientes de quatro áreas científicas, nomeadamente a psicologia de desenvolvimento, a neuropsicologia, a antropologia e a pedagogia, é benéfico que o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira ocorra precocemente, como iremos expor.

Assim, no que diz respeito à psicologia do desenvolvimento, importa referir que, de acordo com o psicólogo Arnold Gesell (1956), a introdução de uma língua estrangeira no currículo escolar deve ter como destinatária a criança com menos de dez anos de idade, altura em que ela está mais predisposta a aprender, escutar e comunicar, através de jogos e ao tomar parte em situações hipotéticas, imaginárias. Quando a motivação é apropriada, a criança pode chegar a aprender uma segunda e até uma terceira língua estrangeira (Gesell, 1956, citado por Doye & Hurrell, 1997).

Enquanto Gesell sublinha a importância do aspeto motivacional para a aprendizagem de uma língua estrangeira, Frances Ilg salienta a apetência intelectual que todas as crianças demonstram. A autora descreve-as como recetivas, expansivas e dispostas a trabalhar em equipa. Antes dos dez anos, quando a necessidade de expansão em termos de desenvolvimento da linguagem, bem como a capacidade de imitação estão no seu auge, as crianças, em condições favoráveis, aprendem uma língua estrangeira mais fácil e rapidamente (Ilg, 1956, citado por Doye & Hurrell, 1997).

Mais recentemente, Rachel Cohen argumenta que, em ordem a adquirir um sotaque nativo, é necessário que o aprendiz da língua estrangeira tenha contacto com a língua-alvo precocemente. (Cohen, 1991, citado por Doye & Hurrell, 1997). De acordo com a autora, uma criança está melhor preparada do que um adulto, não só porque o cérebro dos mais jovens está mais apto a aprender uma língua estrangeira, mas também porque a criança vê menos problemas no processo de aprendizagem do que um adulto.

Um bom exemplo deste facto foi um estudo feito pela própria Cohen, o qual demonstrou que crianças imigrantes entre os 3 e 4 anos de idade aprendem francês como segunda língua ao ingressarem no ensino pré-escolar mediante o envolvimento em jogos, canções, criação de situações imaginárias e narração de histórias. A autora verificou que as crianças de três anos foram capazes de adquirir o sotaque francês muito mais rapidamente do que as crianças em idades compreendidas entre os sete e os onze anos, apesar do esforço e tempo dedicado a aprender esta língua estrangeira.

Oriundos da neuropsicologia, os autores Penfield e Roberts (1959) divulgaram uma tabela do tempo biológico para a aprendizagem de uma língua estrangeira baseado na exploração do corpo humano. Eles reportaram que em caso de lesão do cérebro, o organismo, em idades inferiores aos nove anos, tem capacidade de recuperar-se completamente, sem sequelas. Dada a plasticidade precoce do cérebro humano, é extremamente importante que esta seja capitalizada em termos da aprendizagem de uma língua alvo (Penfield & Roberts, 1959, citados por Doye & Hurrell, 1997).

Os dados da antropologia indicam, como destacam Doye e Hurrell (1997), que, para qualquer recém-nascido, a facilidade de aquisição de novas experiências e aprendizagens está muito favorecida. Tal capacidade permite que a criança adquira uma variedade de normas sociais, culturais e linguísticas. Contudo, a socialização normalmente obriga a que o sujeito pertença a uma determinada sociedade, cultura e língua, e durante este processo de integração e adaptação a capacidade original vai-se perdendo. São adquiridos hábitos que restringem o potencial que cada criança tem. O ser humano torna-se uma pessoa monolíngue e monocultural.

A enculturação não deverá porém inibir o sujeito de experimentar e conhecer outras mundividências, sendo que a aprendizagem precoce de uma língua estrangeira poderá ser facilitadora de trocas interlinguísticas e interculturais, como aliás é também sublinhado por estudiosos provenientes da área da pedagogia.

A pedagogia centra-se, conforme expectável, em aspetos educacionais, salientando a situação das crianças europeias, as quais devem encarar os novos reptos do século XXI. Tal como ressaltam Doye e Hurrell (1997), as crianças de hoje em dia tendem a conhecer crianças de outras etnias e línguas com mais frequência do que anteriormente e por isso devem adquirir uma competência comunicativa intercultural que lhes permita interatuar com crianças diferentes delas com maior facilidade. Devem pois aliar competências linguísticas ao conhecimento de outras culturas e é tarefa dos professores facilitar o desenvolvimento destas competências por parte das crianças.

Em suma, parece claro que é vantajoso para a criança iniciar a aquisição da língua estrangeira precocemente. Todavia, tal não significa que após a idade ideal de aquisição, a aprendizagem em idade posterior seja ineficaz, como referem Larsen-Freeman e Long (1990, citados por Doye & Hurrell, 1997).

Na verdade, investigadores como Van Parreren, entre outros, sublinham que a plasticidade inicial, à qual se referem Penfield e Roberts (1959), pode ser compensada por outras estratégias de aprendizagem, desenvolvidas por crianças mais velhas (Van Parreren, 1976, citado por Doye & Hurrell, 1997).

Além dos contributos colhidos no domínio da psicologia, neurobiologia, antropologia e pedagogia, também outros autores demonstraram que o ensino precoce da língua estrangeira é vantajoso sob vários pontos de vista.

Assim, Stern (1969) ressalta que a aquisição de uma língua estrangeira deve tornar-se parte da alfabetização básica da criança, em pé de igualdade com a leitura e a escrita. O estudioso faz notar que pelo menos metade da população mundial é bilingue, uma vez que habitamos um mundo em que muitas línguas diferentes são faladas. Deste modo, as políticas linguísticas tradicionais vigentes ao nível do ensino primário são frequentemente irrealistas, dado não ser defensável criar, através da educação, um ambiente rigidamente monolíngue. (Stern, 1969, citado por Doye & Hurrell, 1997).

Porém, face a situações de crise política, social e cultural, o investimento (que deve incluir obviamente a aquisição de uma ou mais línguas estrangeiras) na educação é muitas vezes preterido em prol de outras áreas consideradas prioritárias, ainda que a educação seja sem dúvida um dos motores de desenvolvimento de um país.

É nesta linha de entendimento que Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006) defendem que a aprendizagem de uma língua estrangeira em idade pré-escolar pode ter impacto positivo nos domínios seguintes:

1. Político-económico
2. Sociocultural
3. Psicolinguístico
4. Didático

No quadro infra procuramos sistematizar a ordem de razões que, nos domínios anteriormente explicitados, justificam a aprendizagem precoce de uma língua estrangeira, com vista à preservação dos interesses da nação, à salvaguarda das necessidades regionais e locais e ao aperfeiçoamento dos processos educativos.

a) Domínio político-económico:

Objetivos visados	Domínio político-económico
Preservar os interesses da nação	<p>Cidadania europeia:</p> <p>Os cidadãos de países pertencentes à União Europeia precisam de formação em língua estrangeira para adquirir competências para comunicar em duas línguas pertencentes à comunidade europeia, além, preferencialmente, da língua materna.</p>
Salvaguardar as necessidades regionais e locais	<p>Acesso ao mercado laboral:</p> <p>O desaparecimento do controlo das fronteiras na União Europeia veio fortalecer os contactos económicos e sociais, sendo que as ofertas de trabalho têm como exigência o domínio de pelo menos uma língua estrangeira, no sentido de favorecer a integração cultural.</p>
Melhorar a educação	<p>Tolerância e abertura:</p> <p>A união europeia precisa de cidadãos tolerantes e de mente abertas e é por esta razão que muitas escolas têm incluído a aprendizagem de uma língua estrangeira nos currículos.</p>

Figura 3. Domínio político-económico

Fonte: Adaptado de Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006, p. 23)

b) Domínio sociocultural:

Objetivos visados	Domínio sociocultural
Preservar os interesses da nação	Preparação para a comunicação internacional: Habituar as crianças a comunicar em língua estrangeira é de vital importância porque representa uma forma significativa de comunicação internacional.
Salvaguardar as necessidades regionais e locais	Concentrar-se nas riquezas sociais e culturais para abolir o preconceito: É importante proporcionar às crianças formação nas línguas estrangeiras que podem existir em seu redor (línguas existentes na comunidade, língua falada pelos antepassados da criança ou por habitantes do seu bairro).
Melhorar a educação	Menor ênfase na correção formal: Para garantir uma comunicação bem-sucedida, é preciso desenvolver áreas como a motivação e a autoconfiança nos aprendentes precoces de uma língua estrangeira.

Figura 4. Domínio sociocultural

Fonte: Adaptado de Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006, p. 24)

c) Domínio psicolinguístico:

Objetivos visados	Domínio psicolinguístico
Preservar os interesses da nação	Visão geral dos sistemas linguísticos: Um início precoce faz com que os alunos aprendam que uma ou outra palavra na sua língua materna poderá ter tido a sua origem na língua estrangeira, como acontece, por exemplo, no caso dos anglicismos.
Salvaguardar as necessidades regionais e locais	Introspeção em sistemas de linguagem através de vizinhança: Podem aproveitar-se as semelhanças da língua materna para o ensino da língua alvo.
	Aprendizagem de uma língua estrangeira tendo em conta as características da idade: Os professores podem rentabilizar aspetos físicos e psicológicas que são apanágio da infância como a curiosidade, a motivação para aprender, a necessidade de comunicar, a

Melhorar a educação	<p>habilidade para imitar, e a capacidade para produzir novos.</p> <p>Consciência da língua: A aprendizagem de uma língua estrangeira numa idade precoce favorece o desenvolvimento da consciência linguística.</p> <p>Aprofundamento da L1 e da L2: A aprendizagem de uma língua estrangeira numa idade precoce permite estabelecer ligações entre a língua-alvo e a língua materna, propiciando o aprofundamento de ambas.</p> <p>Dispositivo de aquisição de uma língua: A aprendizagem de uma língua estrangeira numa idade precoce serve para tornar mais célere o sistema de internalização da linguagem emergente nas crianças.</p> <p>Consciência meta linguística: A aprendizagem de uma língua estrangeira serve para o desenvolvimento da consciência meta linguística infantil.</p>
---------------------	---

Figura 5. Domínio psicolinguístico

Fonte: Adaptado de Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006, p. 26)

d) Domínio didático:

Objetivos visados	Domínio didático
Preservar os interesses da nação	<p>Contextos significativos e áreas temáticas: Para aprender uma língua estrangeira num contexto significativo, o ambiente da criança e a cultura alvo devem ser integradas.</p>
Melhorar a educação	<p>A compreensão precede a produção: Na aprendizagem precoce de uma língua estrangeira é importante valorizar a compreensão antes da produção.</p> <p>Uso de material autêntico na sala de aula: É recomendável que se use material autêntico para ensinar uma língua estrangeira dentro da sala de aula.</p> <p>Personalização de conteúdo: Esta preocupação ajuda a criança a perceber melhor a realidade.</p> <p>Ritmo de aprendizagem: Deve ser tomada em conta a diferença de ritmos de aprendizagem das diversas crianças.</p>

Figura 6. Domínio didático

Fonte: Adaptado de Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006, p. 27)

Em resumo, os pontos de vista acima expostos, que aliás são partilhados por autores portugueses, conforme explanaremos no próximo ponto, indicam que são várias as razões que justificam a aprendizagem de uma língua estrangeira numa idade precoce, quer a nível individual, da comunidade e do país em geral. Aprender uma língua estrangeira constitui fator de desenvolvimento de um país, rumo à globalização e à melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes. Os esforços feitos pela União Europeia têm sido marcantes mas é óbvio que ainda fica muito caminho por percorrer.

2.2.2.1 – Contributos de autores nacionais

Muitos autores destacados têm falado sobre a importância de aprender uma língua estrangeira precocemente. No caso de Portugal, Strecht-Ribeiro (1998) sublinha que o contacto precoce com uma língua estrangeira é essencial para o desenvolvimento global e integral da criança, especificamente no que respeita ao despertar de atitudes positivas em relação aos outros, no desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança e da capacidade socio-comunicativa.

Na verdade, as crianças monolíngues tendem a encarar a sua própria cultura como sendo paradigmática quando comparada com as restantes, enquanto que as crianças que falam uma ou mais línguas estrangeiras têm uma visão menos redutora do fenómeno cultural (Strecht-Ribeiro, 1998).

Dias e Mourão (2005) observam que a introdução precoce de uma língua estrangeira está intimamente ligada ao desenvolvimento neurológico da criança, sendo que, até os seis anos de idade, existem condições psicológicas que favorecem a aprendizagem de línguas. Acresce que, nesta faixa etária, a criança evidencia uma necessidade imperiosa de comunicar, identificando-se com determinados modelos que procura imitar, bem como demonstra grande curiosidade e predisposição para a acumulação de conhecimentos sobre o mundo ao seu redor.

De acordo com Oliveira (1993), a criança que aprende muito cedo uma língua estrangeira tem melhor desempenho do que as monolíngues, assim como possui níveis mais elevados de inteligência em comportamentos de tipo verbal e não-verbal. A familiarização com dois sistemas linguísticos diferentes favorece a flexibilidade mental bem como a competência para a compreensão, desconstrução, interiorização e mobilização de conceitos. (Oliveira, 1993, citado por Strecht-Ribeiro, 1998).

2.2.3 – Aspectos didáticos relevantes

Tendo em conta os pontos de vista expressos por estudiosos quer do âmbito nacional quer internacional, não nos restarão certamente dúvidas quanto à importância e vantagens do ensino/aprendizagem precoce de uma língua estrangeira. Sendo que a designação ensino precoce da língua estrangeira abrange quer o primeiro ciclo, quer a educação pré-escolar, importa contudo salientar que existem diferenças significativas entre os dois níveis de ensino, até porque a maioria das crianças que frequenta o ensino pré-escolar não sabe ler nem escrever e muito menos fazer deduções que uma criança com sete anos faria.

Podemos então dizer que o conhecimento adquirido é praticamente limitado a palavras e expressões, as quais são aprendidas como fórmulas prontas. Nesta fase, não se espera que exista correção formal e gramatical. Assim, as crianças aprendem um conjunto de vocábulos novos pertencentes a uma língua diferente da sua, quer dizer, uma nova representação da linguagem (Pires, 2001).

Antes de procedermos à análise dos aspectos mais relevantes quando ensinamos uma língua estrangeira a crianças em idade pré-escolar, é preciso conhecer as suas características principais, conforme foram descritas por Roth (1998):

1. Energia: as crianças precisam de movimento.
2. Barulho: não podemos esperar uma aula silenciosa, o que é aconselhável é controlar o volume de barulho e permitir que as crianças sejam barulhentas quando estão a realizar uma atividade física.
3. Rapidez: as crianças aprendem rapidamente mas também esquecem facilmente, portanto é preciso rever, com sistematicidade, o que foi ensinado anteriormente.
4. Sentidos: as crianças gostam de usar os seus sentidos; por esta razão, além de falar, as crianças precisam de ver, tocar, ouvir, cheirar e provar.
5. Imaginação: o professor deve aceitar que uma criança pode confundir a realidade com a fantasia.
6. Entusiasmo: o professor deve acompanhar a alegria e entusiasmo das crianças para o benefício de todos.
7. Tempo: as crianças necessitam de tempo para assimilar os conteúdos que lhes foram sendo ministrados.

Além das características elencadas supra, Reilly e Ward (1997) sublinham que, nesta faixa etária, as crianças estão ainda a adquirir competências básicas como segurar o lápis, pintar, reconhecer formas e figuras, reconhecer semelhanças e

diferenças, utilizar tesouras, cola, entre outras coisas, fatores que é necessário ter em conta quando se ensina uma língua estrangeira a crianças em idade pré-escolar.

A estes aspetos acrescentam outros não menos importantes. Assim, de acordo com Roth (1998), importa que os alunos vejam os lábios do professor quando ele fala. Por esta razão, do ponto de vista da gestão do espaço, os lugares das crianças e do professor deverão estar dispostos em semicírculo. Além disso, esta disposição permite às crianças contar histórias ou cantar e sentir-se próximos uns dos outros.

Ao iniciar uma aula é preciso ter sempre uma rotina diária, a qual dará às crianças uma noção formal do tempo. Roth (1998) recomenda que a aula se inicie sempre da mesma maneira, com uma atividade que assinale claramente o começo da aula de inglês. A atividade em causa pode ser uma canção ou rima que as crianças conheçam bem.

O comportamento da criança é também um aspeto importante a tomar em conta. A mesma autora sublinha que as crianças dos três aos seis anos podem ser instáveis em suas emoções e no tratamento dos colegas, ou seja, num instante podem ser muito amigo/as de um(a) colega e logo em seguida agredi-lo(a) sem motivo aparente. Por outro lado, as crianças não agem de forma programada, pelo que nem sempre sabem esperar. Poderão ainda existir ocasiões em que elas não queiram participar nas atividades propostas. Neste caso, convém não dar muita importância, continuando a atividade com o resto da turma.

Uma outra característica das crianças mais pequenas é o gosto em se autoafirmarem, podendo elas, com esse intuito, apropriar-se dos bonecos de outras crianças, falar constantemente ou interromper para atrair a atenção do grupo/turma e do professor. Também existirão dias em que estas crianças estarão cansadas ou muito agitadas e em que o professor possa considerar que é impossível dar prossecução a uma aula regular. Neste caso, o professor deve ser flexível e ter outras atividades preparadas, por exemplo, se estão cansadas, as crianças podem desenhar e se estão muito agitadas é conveniente realizar uma atividade movimentada, e se possível, no exterior. Em suma, existem vários fatores que podem afetar o comportamento das crianças, e é função do professor estar sempre preparado para saber lidar com elas.

A parte afetiva é outro aspeto a tomar em conta. Roth (1998) explica que, com o tempo, a criança começa a sentir-se mais a vontade com o professor, e poderá buscar o contato físico como evidência de afeição por parte do professor, o que lhe transmitirá segurança. É tarefa do professor estar atento para poder proporcionar à criança este contacto, seja pegando-lhe ao colo, segurando a sua mão, etc.

Face ao exposto, impõe-se a pergunta: que tipo de atividades devemos utilizar com as crianças? De acordo com Reilly e Ward (1997), tudo depende do número de horas por semana em que as crianças estão em contacto com a língua. Para manter o interesse no que estamos a ensinar é preciso dispor de uma panóplia de atividades e assegurarmo-nos de que a duração de cada uma não ultrapassa os cinco a dez minutos.

De acordo com Jensen (1995), as crianças conseguem focalizar a sua atenção por um número de minutos igual à sua idade mais dois, quer dizer, uma criança de três anos de idade consegue prestar atenção durante um período máximo de cinco minutos, pelo que cada atividade não deve ultrapassar este tempo.

Um determinado conteúdo deve ser repetido de formas diferentes, tanto em termos das atividades propostas, como na forma de ensinar. O professor pode utilizar diferentes tons de voz (sussurro, voz alta ou grave, etc.) e de olhar (caretas, expressões faciais exageradas, etc.). É importante sublinhar que embora as atividades sejam muito curtas, podem ser utilizadas várias vezes, dado que as crianças gostam de brincar com o mesmo repetidamente.

Quanto à linguagem utilizada na sala de aula, Roth (1998) aconselha que o professor se exprima em inglês, com sotaque e entoação normais, utilizando frases completas, ainda que contenham estruturas que ainda não foram ensinadas à turma. Reilly e Ward (1997) sublinham que as crianças podem aprender muitas expressões utilizadas no dia-a-dia tais como saudações, instruções, etc. Desde o início que o professor pode e deve comunicar em inglês, ainda que a criança utilize a língua materna.

Por exemplo, o professor pode utilizar as seguintes expressões:

Para dar instruções	Para elogiar	Para que as crianças peçam algo	Para que as crianças peçam clarificação de algum termo
<ul style="list-style-type: none"> • Look at me/Listen to me/Could you come here, please? • Don't do that/Stop (pushing, picking your nose, etc.) • Quiet, please/Pay attention, please. • Please, get into line. • Make a circle/Hold 	<ul style="list-style-type: none"> • Well done! • Very good! • Excellent work! • That's a nice picture! • Keep it up! 	<ul style="list-style-type: none"> • Can I have a...? • May I go to the toilet? • May I come in? • Can I borrow a...? • Can I give/collect the papers? 	<ul style="list-style-type: none"> • What's ... in English? • I don't understand.

<p>hands/Drop hands</p> <ul style="list-style-type: none"> • Put your hand up. • This is how you (colour, fold, stick, tear, cut) it. • Go and find/fetch me a... • Give me your papers. 			
--	--	--	--

Figura 7. Expressões inglesas adequadas para usar na sala de aula

Fonte: Adaptado de Reilly e Ward (1997, p. 17)

Reilly e Ward (1997) aconselham que a aula aconteça sempre segundo as seguintes premissas, onde se equilibrem as atividades passivas com as ativas:

1. Uma canção conhecida
2. Novo vocabulário
3. Uma atividade relacionada com o novo vocabulário
4. Uma canção ou rima relacionada com o novo vocabulário
5. Uma atividade física que inclua “Total Physical Response”
6. Uma história conhecida

Outros aspetos a ter em conta e que são igualmente mencionados por Roth (1998) são os seguintes:

- o professor deverá ser paciente, porque algumas crianças passam por um longo período de silêncio antes de começar a usar a nova língua;
- o professor deverá repetir, se necessário for, o mesmo conteúdo mais que uma vez, para garantir que todas as crianças ouviram, concitando-as a observar os seus gestos ou mímica e a repeti-los em conjugação com as palavras ouvidas, pois mais tarde as crianças associarão o gesto ao que foi dito;
- o professor não deverá corrigir reiteradas vezes a pronúncia, já que, depois de ouvirem as mesmas expressões muitas vezes, os alunos acabam por pronunciar corretamente (é por isto que as canções e rimas são muito importantes);
- o professor deverá dar instruções como “Listen! - escutem! – Listen!” inserindo a tradução para a língua materna entre duas repetições da instrução dada em inglês.

Do exposto, parece-nos apropriado concluir que as aulas de língua inglesa para crianças que frequentam o ensino pré-escolar devem privilegiar as atividades de caráter lúdico, com vista a despertar na criança o desejo de comunicar em língua estrangeira. Poderá ainda depreender-se que, sendo a comunicação o objetivo prioritário (sobretudo nesta etapa), deverá preterir-se a correção formal em prol de interações de natureza comunicativa.

Assim, as principais atividades a realizar na sala de aula são essencialmente a audição e reprodução de rimas, canções, poemas, etc; a compreensão dos principais acontecimentos de uma narrativa áudio ou audiovisual; a participação em jogos de expressão dramática e a compreensão de instruções simples. O professor deverá ter sempre em mente que um dos principais fatores a trabalhar é o vocabulário, que será apresentado de uma forma interessante e significativa.

Para finalizar, McIlvain (2011) apresenta uma possível aula de inglês para crianças entre os quatro e cinco anos, destacando as atividades mais apropriadas para abordar as competências “listening”, “talking”, “reading” e “writing”:

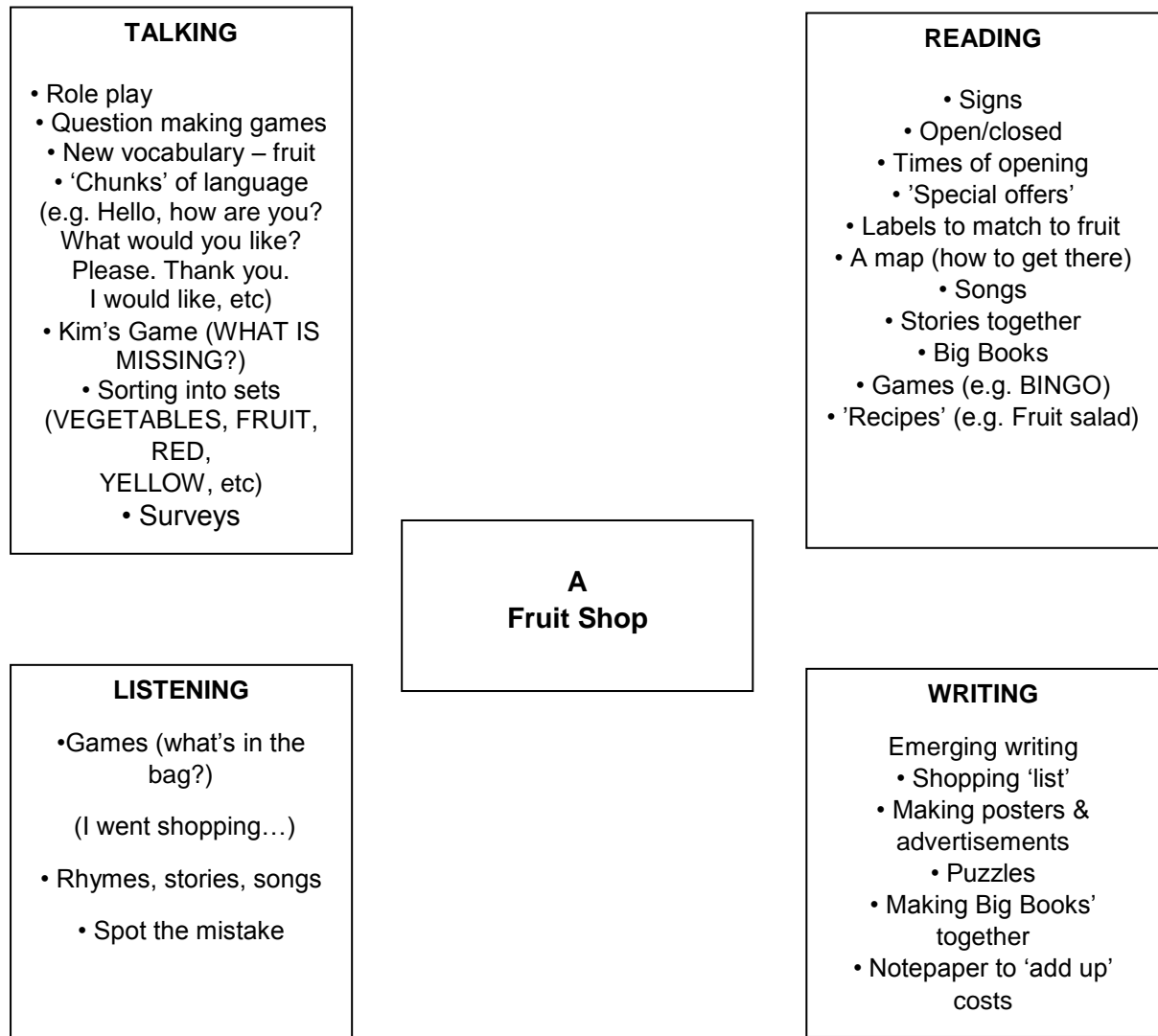


Figura 8. Exemplo de atividades numa aula de inglês para crianças

Fonte: Adaptado de McIlvain (2011, p. 5)

Em conclusão, como procurámos averiguar no presente capítulo, ensinar uma língua estrangeira a crianças não é tarefa simples. Na verdade, consideramos que o professor deste nível de escolaridade deve estar familiarizado com os aspetos que se prendem com o desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança, conforme explanados por diferentes teorizadores oriundos do contexto nacional e internacional, bem como com as implicações supervenientes em termos do ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Por outras palavras, só uma formação adequada, seja a este ou a outro nível de ensino, podem garantir uma educação de qualidade.

Capítulo III – Supervisão pedagógica e educação em línguas

Uma vez abordada a problemática da supervisão pedagógica primeiro em termos gerais e depois no âmbito específico da educação pré-escolar e explorada a temática do desenvolvimento da linguagem na criança em termos de aquisição da sua língua materna e do ensino precoce do inglês como língua estrangeira em contexto de globalização, resta-nos, no que respeita ao enquadramento teórico relevante para o presente estudo, abordar a relação entre supervisão pedagógica e educação em línguas, salientando a relevância da primeira no campo específico do ensino precoce do inglês, bem como a função do supervisor pedagógico neste domínio concreto.

3.1 A relevância da supervisão pedagógica na educação em línguas

A educação em línguas tem vindo a ser objeto de atenção especial nos últimos anos, uma vez que é antes de mais encarada como educação para o plurilinguismo, para o multiculturalismo e para a promoção da intercompreensão. Todos estes aspetos têm vindo a adquirir uma importância fulcral na sociedade atual, dado que, tal como sublinham Bizarro e Moreira (2010), têm como alvo a construção de uma sociedade mais justa, mais igual e mais plural.

Na verdade, o ensino de línguas promove a diversidade, tanto linguística e cultural, como étnica, de classe, de género, de capacidade ou de orientação sexual. Por conseguinte, como destacam as autoras, o papel das escolas consiste em constituírem-se como prática reflexiva, promovendo a inclusão de todos. Logo, os professores devem ser eles próprios práticos e reflexivos, devem desenvolver uma pedagogia holística, humanista, que favoreça as aprendizagens mediante a descoberta do saber dos outros em todas as suas dimensões.

As práticas educativas em línguas não só estão centradas no aprendiz, mas também no seu contexto e na comunidade linguística e cultural a que este pertence, já que assumem uma intencionalidade de formação para a identidade, a autonomia e a emancipação, dentro de uma cidadania democrática. “É por isto que a pluralidade e diversidade são princípios indissociáveis, que implicam o respeito pela flexibilidade dos percursos pedagógicos e formativos, assim como a diversificação de atividades, conteúdos, processos, registos e modalidades de ensino” (Bizarro e Moreira, 2010, p. 13).

Assim, importa referir que a supervisão pedagógica e a educação em línguas se desenvolvem em torno de três eixos fundamentais: ação, formação e investigação.

Nesta perspetiva, Moreira (2010) sublinha que a supervisão pedagógica no ensino de línguas pode ser considerada como o espaço para a transformação pessoal e profissional, tanto dos professores, como dos alunos. Um dos aspetos mais relevantes tem a ver com a autonomia na aprendizagem. A autora acentua que a autonomia do aluno e do professor é entendida como a competência para estes se desenvolverem, em ambientes educativos, na qualidade de participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes. Por ser uma competência, envolve aspetos relacionados com atitudes, conhecimentos e capacidades que têm por objetivo fomentar a autodeterminação, a responsabilidade social e a consciência crítica, pelo que é concebida como um processo contínuo, no âmbito do qual diferentes níveis de autogestão podem ser exercidos em diferentes modelos (Jimenez Raya, et al., 2007, citados por Moreira, 2010).

Benson (2000, citado por Moreira, 2010) define a autonomia aplicada à atividade docente como uma liberdade individual independente do controlo externo, como ensino autodirigido, querendo isto dizer que o professor é livre e capaz de ensinar como entender. Ressalta ainda que o professor pode servir-se de diferentes propósitos, incluindo a reprodução do *status quo*.

Já Moreira ressalta que o desenvolvimento da autonomia tanto pelo aluno como pelo professor parte da ideia de encarar a educação como um fenómeno moral e político, que tem por propósito transformar o *status quo*, o que significa que a autonomia se reveste de um interesse coletivo, orientado por ideais democráticos e emancipatórios.

Um outro aspeto destacado por Moreira prende-se com a investigação-ação. Esta tem como objetivo levar os professores a sistematizar a reflexão quotidiana através da identificação e resolução de problemas educativos concretos, decorrentes da prática diária. De facto, para Moreira, a investigação-ação é uma forma de questionamento autorreflexivo, sistemático e colaborativo, levado a cabo pelos professores com a finalidade de melhorar as suas práticas letivas, mediante a reflexão sobre a ação. Neste contexto importa perceber que sempre que a autoformação e a supervisão pedagógica se unem num processo de melhoria de situações concretas de trabalho no âmbito da sala de aula, então está em causa um projeto de investigação-ação.

Quanto aos professores de línguas, tal como a autora sublinha, a abordagem reflexiva e indagatória aparece normalmente associada ao contexto da formação inicial, que proporciona um dispositivo analítico, assim como ferramentas teóricas e práticas para a resolução de problemas letivos mais ou menos complexos. Note-se que, na preparação dos supervisores para trabalhar a nível da formação inicial, os

projetos de investigação-ação revelam muitas potencialidades na promoção de profissionais de natureza reflexiva, autonomizante e emancipatória. De acordo com Moreira (2010), lembramos que

A abordagem supervisiva da equipa valoriza a participação, a colaboração, a reflexão, a negociação e a autodireção enquanto princípios supervisivos transferíveis para a aula de línguas. (...) Através da indagação sistemática dos contextos de formação e de aprendizagem valorizamos processos de reflexão crítica, de promoção da autonomia epistemológica e da criatividade nas práticas educativas. (p. 98)

3.1.1 A função do supervisor

Como já foi dito anteriormente, adquirir competência numa língua estrangeira representa uma capacidade vital para o cidadão do século XXI. Nesse sentido, para implementar e garantir um ensino de línguas de qualidade, que dê resposta às expectativas, aos gostos, às necessidades e às principais dificuldades sentidas pelos alunos, saliente-se a importância da figura do supervisor pedagógico, apoiando e orientando os professores de línguas na concretização diária das suas práticas letivas.

Criado em 1995, nos Estados Unidos, o Conselho Nacional de Supervisores de Professores de Línguas Estrangeiras (NCSSFL), enuncia as funções básicas que deve desempenhar um supervisor nesta área específica das línguas estrangeiras. Sendo que algumas dessas funções se adequam em exclusivo à realidade norte-americana, importa-nos apenas destacar as que são válidas para o contexto português, ajudando a clarificar o papel do supervisor pedagógico a este nível. Sendo assim, compete-lhe:

1. Supervisionar a implementação do programa de língua estrangeira na escola, tendo em conta a faixa etária, o nível de língua e as necessidades dos alunos em causa;
2. Conhecer as mais recentes tendências quanto ao ensino de uma língua alvo e promover a inovação educativa;
3. Promover o desenvolvimento profissional dos professores de línguas estrangeiras, através de um processo eminentemente reflexivo e crítico, que lhes permita problematizar as práticas letivas e contribuir, desta forma, para um maior sucesso em termos da aprendizagem da nova língua e, conseqüentemente, para uma melhoria do sistema educativo;

4. Estar atento ao lançamento de novos materiais didáticos por parte das editoras, bem como supervisionar a seleção e aquisição de manuais adequados, materiais didáticos e tecnologia;
5. Fomentar o desenvolvimento e execução de atividades extracurriculares no âmbito da língua estrangeira, em ligação com a comunidade e/ou em parceria com outras escolas;
6. Colaborar com os professores e com colegas de outras áreas de conhecimento na promoção de um sistema educativo consistente a nível escolar, que possibilite a implementação de um currículo interdisciplinar e o desenvolvimento pessoal.

Importa, pois, perceber que o trabalho do supervisor pedagógico se foca em quatro áreas muito concretas: o que é ensinado, como é ensinado, a quem é ensinado, como pode ser melhorado/enriquecido.

3.2 Supervisão pedagógica e ensino precoce do inglês como língua estrangeira

Ser supervisor na área do ensino de línguas é uma profissão em que muitos professores “caíram por acidente”. Vários tendem a ser promovidos a supervisores por diferentes razões: porque são excelentes professores, porque têm uma longa experiência, porque são os professores com mais idade, porque são considerados professores dignos de confiança pela administração da escola, entre vários outros possíveis motivos. A verdade é que muito poucos professores se tornam supervisores por terem tido uma preparação específica para este fim (Bailey, 2006).

Se, por vezes, o processo de supervisão pedagógica pode ser visto como uma “luta” entre o supervisor e o supervisionado, casos há em que ser supervisor implica uma carreira muito gratificante, plena de trabalho em equipa, com todas as vantagens daí decorrentes. Sendo assim, importa debruçarmo-nos sobre os aspetos mais relevantes da supervisão pedagógica quando aplicada à prática letiva de professores de uma língua estrangeira em contextos de ensino precoce.

De acordo com Firth e Neville (1984, citados por Bailey, 2006) o maior problema que enfrenta a supervisão pedagógica na área das línguas é a existência de uma base de conhecimentos pouco estruturada, assim como a falta de definição de objetivos gerais quanto ao processo de ensino de uma língua estrangeira. Cada profissão proporciona a quem a desempenha uma base intelectual e conceptual na qual assentam as capacidades práticas expressas em termos de atuação diária. No entanto, no caso da supervisão em línguas, esta base permanece indefinida, talvez

por o suporte teórico subjacente não ser o mais seguro. Além disso, as capacidades utilizadas são essencialmente adquiridas no decorrer da prática letiva e não durante a formação ou estágios.

Quando se fala em supervisão pedagógica associada ao ensino precoce da língua inglesa, evidenciam-se concepções relacionadas com as especificidades de alunos desta faixa etária e com a utilização das metodologias mais adequadas ao ensino de uma língua estrangeira a este nível. Sem dúvida que o professor deve possuir características ainda mais especiais quando trabalha com crianças. Neste contexto, o aspeto mais importante é o afetivo-emocional. Segundo Santos (2010), um professor que tenha dificuldade em se relacionar afetivamente com crianças, não vai conseguir levar a cabo aulas apelativas e cativantes para este grupo etário, não sendo capaz de tirar o devido partido do aspeto lúdico tão ao gosto dos alunos mais novos.

O professor deve igualmente ter sempre em conta as características, necessidades e competências de cada um dos seus alunos. Tal como destaca a autora, cada criança precisa do seu tempo próprio para aprender, tendo em consideração o seu nível de maturidade.

Além da idade e da maturidade das crianças com que trabalha, é também preciso considerar a abordagem a utilizar. Ainda de acordo com Santos, o professor deve conhecer as circunstâncias de vida dos seus alunos e não simplesmente identificar a faixa etária em que se encontram, de modo a conseguir uma proposta de ensino de qualidade, no âmbito da qual os alunos são alfabetizados na língua alvo tendo em conta determinados conteúdos, para que melhor consigam compreendê-los.

Tal alfabetização tem a ver com a aquisição e utilização primeiro da língua materna e depois da língua estrangeira em causa. De acordo com vários autores (Doye & Hurrell, 1997; Pinter, 2006, entre outros), como aliás já referimos no segundo capítulo, as experiências vivenciadas no contexto da língua materna são consideradas propulsoras de aprendizagem noutras línguas.

Interpelar os alunos ao introduzir conteúdos, ou seja, fazer com que as crianças interajam com o professor, entre si e com o conteúdo da disciplina é importante, porque oferece oportunidades de desenvolvimento linguístico que contemplam diversos tipos de atividades, essencialmente no âmbito da audição e da fala, mas também da leitura e da escrita (Santos, 2010).

A principal preocupação ao ensinar uma língua estrangeira a crianças prende-se com a qualidade desse ensino: como pode ser conseguida, mantida e, eventualmente, melhorada. Segundo Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006) a qualidade resulta da interação entre condições externas favoráveis e a compreensão do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua alvo por crianças. A situação

atual do ensino precoce de línguas estrangeiras ainda é marcada pelas mudanças ocorridas no início da década de 90, quando foram realizados esforços substanciais em toda a Europa nesse sentido.

O tema da qualidade inerente ao ensino de línguas pode ser analisado subdividindo-o em questões sobre as quais importa refletir:

1. Tem sido eficaz o trabalho realizado em contexto de sala de aula?
2. Quando podemos afirmar estar perante uma boa prática letiva?
3. Quais são os indicadores de uma boa prática?
4. De que maneira é possível melhorar?

Para Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006), uma boa prática de ensino ocorre só em circunstâncias sociais específicas. Os conceitos subjacentes são socioculturalmente inseridos numa sociedade e num contexto internacional e, portanto, estão sujeitos a mudar.

De acordo com estes autores, os eventos políticos ocorridos um pouco por todo o mundo têm tido consequências na aprendizagem de línguas estrangeiras. Por exemplo, o surgir do Sputnik motivou os alunos de línguas estrangeiras nos Estados Unidos a fazer mais e melhor, o que, em parte, se traduziu num esforço para melhorar o sistema educativo norte-americano e, assim, conseguirem não serem ultrapassados pela União Soviética. Logo, tal competição entre os dois sistemas políticos originou a mudança. Por outro lado, a queda da cortina de ferro alterou o mundo do ensino precoce de línguas estrangeiras sob duas perspetivas: em primeiro lugar, com apenas alguns professores dedicados à causa, rapidamente se tornou um tema prioritário na política educativa da União Europeia; em segundo lugar, o surgir deste novo impulso para a cooperação europeia fez com que se prestasse especial atenção à aprendizagem de línguas.

Para além de terem em conta as mudanças a nível político, Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006) referem a existência de outras dinâmicas a considerar, tais como mudanças concretas ocorridas dentro de uma escola; o tipo de agentes envolvidos e as suas funções específicas; a própria origem da mudança (imposta de cima para baixo, por iniciativa da escola, por iniciativa do professor, ou partilhada através das redes sociais); a difusão de ideias através de intercâmbios, conferências, eventos políticos, etc.; e as semelhanças e diferenças entre conceitos de boas práticas e de qualidade no que respeita ao ensino de línguas estrangeiras.

Sendo assim, em qualquer situação específica de ensino, seja numa sala de aula regular, ou num dado encontro que promova contextos de aquisição/aprendizagem da língua alvo, a qualidade é sempre o resultado de um complexo processo de negociação.

Logo, um simples modelo de *feedback* não é adequado, uma vez que se baseia na ideia de que é suficiente avaliar a concretização dos objetivos previamente estabelecidos. Tal assume-se como uma “aprendizagem de instituição”, envolvendo a capacidade de regular os processos para alcançar uma melhor prática letiva. As limitações de um tal modelo podem ser demonstradas através de um exemplo retirado de um programa de encontros para crianças inglesas: os professores esperam que os alunos utilizem a língua alvo durante os encontros, mas o desejo de comunicar das crianças pode levá-las a recorrer à sua língua materna – o inglês.

Tal como este exemplo demonstra, existem vários momentos durante o processo de ensino/aprendizagem em que este não pode ser planeado. Por isso, o inesperado deve ser tido em conta e integrado no conceito de “bom”, tanto no contexto de uma prática divergente, como de uma estabelecida.

Quando avaliamos a qualidade da aprendizagem, importa perceber que os dados obtidos não são o resultado de um processo mecanizado, de produção em série, como numa fábrica. Em vez disso, resultam da construção de significado pelo aluno, que reorganiza, melhora e enriquece o seu próprio conhecimento, partindo da experiência diária (Lenk, 2001, citado por Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006). Portanto, nesta perspetiva, será muito provável que a aprendizagem ocorra em contexto de sala de aula, o exemplo típico de uma situação organizada no âmbito do sistema educativo; porém, poderá não ocorrer de acordo com o esperado, isto é, com a intensidade desejável. A verdade é que as diretrizes para a concretização de uma boa prática letiva podem ser contínuas, o que não implica, no entanto, um automatismo de resposta, no sentido de assim assegurar uma garantia de sucesso (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006).

Neste contexto do que se entende por um “bom” ensino precoce de uma língua estrangeira, a figura 9 apresenta uma tabela que contrapõe a perspetiva do sistema educativo à perspetiva da criança. Vejamos pois:

“Bom” ensino precoce de uma língua estrangeira na perspetiva do sistema educativo	“Bom” ensino precoce de uma língua estrangeira na perspetiva da criança
Tempo dedicado à formação dos professores	Importância de uma aula ou tópico para a criança
Conteúdo da formação dos professores	Desenvolvimento coerente em termos de

Orçamento disponível (para recursos financeiros e de tempo para a aprendizagem)	progressão na língua alvo de aula para aula e durante o ano escolar Contribuição de cada aula para o evoluir do processo de aquisição da língua estrangeira pela criança
Motivação dos professores	Aprendizagem de qualidade para a criança tendo em conta todas as suas forças e fragilidades
Garantia de qualidade	
Monitorização das mudanças	

Figura 9 – “Bom” ensino precoce de uma língua estrangeira na perspectiva do sistema educativo contraposta à perspectiva da criança

Fonte: Adaptado de Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006, p. 29)

Segundo os autores, o termo “boa prática” é originário da área dos negócios, designando eficiência profissional quanto aos processos de produção. Salvaguardando as devidas diferenças, “bom”, no plano pedagógico, diz respeito à relação entre o professor e os alunos – um professor que explica bem, um professor cujos alunos conseguem alcançar notas altas: “‘Good’ is a deceptively simple term to use. It is a value judgment with a private and professional dimension” (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006, p. 30). Note-se que, para os autores, o termo “qualidade” tem precisamente duas possíveis interpretações: qualidade no sentido de propriedade, num nível descritivo e qualidade no sentido de um juízo de valor implícito.

As boas práticas quanto ao ensino precoce de uma língua estrangeira são discutidas por uma vasta gama de intervenientes: políticos, especialistas de currículo, autores de livros, pais, professores/educadores, teóricos da educação, formadores de professores e seus estagiários, pesquisadores empíricos, entre outros. Também as crianças formam suas próprias ideias sobre o que consideram ser “uma boa aula” na língua alvo.

Portanto, a avaliar pela diversidade de intervenientes, é expectável a abundância de ideias implícitas e explícitas sobre aquilo que é uma boa prática. A variedade de tipos de programas existentes, desde a imersão até aos cursos intensivos de línguas, são um indicativo de uma acesa discussão sobre a funcionalidade de diferentes métodos de ensino, a competência linguística dos professores e a relação entre linguística e interculturalidade.

Existem, pois, como se depreende, muitas possíveis maneiras de definir uma boa prática letiva. Nesse sentido, depois de terem entrevistado vários peritos de diferentes países, Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006) concluíram que, a este nível, os indicadores de uma boa prática letiva são: o ambiente de apoio vivenciado na sala de aula, as oportunidades para aprender, o alinhamento curricular, as orientações de aprendizagem, conteúdos coerentes, um discurso reflexivo, atividades práticas, atividades que comprometam o aluno por etapas, ensino estratégico, aprendizagem cooperativa, uma avaliação orientada para os objetivos e expectativas de progressão.

Um outro modelo muito nomeado, o de Slavin (1997, citado por Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006), é composto por quatro fatores importantes: qualidade do ensino, níveis apropriados de instrução, incentivos e tempo. De facto, tanto a gestão do ambiente da sala de aula, como do tempo são aspetos determinantes para o ensino de uma língua estrangeira a crianças.

Helmke (2003, citado por Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006) sugere um modelo composto por seis áreas, que confluem para o ensino eficaz de uma língua alvo em contexto de sala de aula:

1. Personalidade do professor;
2. Ensino/instrução como um processo;
3. Predisposições individuais dos alunos, motivação, perceção e interpretação do que é ensinado;
4. Contexto académico, contexto da sala de aula;
5. Implicações do processo de ensino para a aprendizagem;
6. Atividades de aprendizagem (tempo estipulado para cada tarefa e aprendizagem extracurricular).

Outros fatores também importantes neste âmbito são: a qualidade dos materiais didáticos, a competência diagnóstica do professor, a ajuda individualizada, a explicação da importância do que se aprende, a perceção e as crenças dos professores. No geral, todas estas condicionantes reunidas representariam o que seria a situação ideal no ensino de línguas.

Em suma, podemos dizer que para lecionar inglês como língua estrangeira em contextos de ensino precoce é necessário ter em conta vários aspetos considerados indispensáveis ao seu sucesso, razão pela qual estes serão inevitavelmente objeto das práticas supervisivas, no sentido de consciencializar os professores da sua pertinência, por forma a levarem as crianças a adquirir a língua alvo de maneira segura e eficaz, privilegiando contextos lúdicos e descontraídos. Logo, ser um bom professor a este nível depende de diversos fatores que exigem

reflexão e análise, no intuito de assim se melhorarem as práticas letivas diárias, em benefício exclusivo dos alunos em causa.

Não existe, contudo, um enunciado único que defina o processo de supervisão pedagógica no que respeita ao ensino de uma língua estrangeira, devido a diferentes perspetivas de orientação, diferentes perceções e formas de compreensão da realidade subjacente. Para Chen e Cheng (2013) trata-se de um processo contínuo de formação de professores, no âmbito do qual o supervisor observa a atuação do professor em contexto de sala de aula com o objetivo de uma melhoria sistemática da sua prática letiva. Kilminster (2007, citado por Hismanoglu & Hismanoglu, 2010), por seu lado, define este tipo de supervisão como a orientação e o *feedback* de que os professores necessitam tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal, profissional e educacional. Já Bailey (2006), centrando-se mais especificamente no contexto da educação pré-escolar, aborda a supervisão pedagógica relativa ao ensino de línguas, caracterizando-a como:

- um processo técnico, que visa melhorar o ensino e a aprendizagem de uma dada língua através da reflexão, orientação e simulação, procurando o desenvolvimento contínuo não só dos professores, mas também de qualquer outra pessoa envolvida no contexto educativo;
- um processo de consulta, com base no respeito pela opinião dos professores em causa, diretamente afetados pelo trabalho do supervisor;
- um processo de colaboração, uma vez que considera e pondera os diferentes pontos de vista implícitos na relação entre o supervisor e o professor, de modo a resolver os problemas educativos através das soluções mais adequadas;
- um processo académico, que incentiva a pesquisa e a experimentação, cujos resultados permitam a implementação de objetivos claros, observáveis e mensuráveis no espaço educativo;
- um processo de liderança, que exige do supervisor a capacidade de coordenar o empenho do professor no sentido de lhe permitir alcançar os seus objetivos;
- um processo humanitário, no âmbito do qual os supervisores reconhecem o esforço e o valor dos professores envolvidos, construindo uma relação de confiança mútua.

Considerando estas várias dimensões do processo supervisorio, podemos definir uma serie de funções que o supervisor pedagógico pode desempenhar na área do ensino precoce de línguas estrangeiras, agrupando-as em categorias (Hismanoglu & Hismanoglu, 2010), a saber:

- supervisão e organização do ambiente educativo;

- supervisão do desenvolvimento profissional dos professores;
- supervisão dos métodos e técnicas de ensino;
- supervisão dos professores principiantes;
- avaliação do processo educativo.

No âmbito destas categorias, as funções referidas são parte integrante de determinados processos, que Romesh (2005, citado por Hismanoglu & Hismanoglu, 2010) classifica da seguinte forma:

- Processo de planeamento: pensar, programar, determinar objetivos e procedimentos, antecipar;
- Processo de organização: definir padrões, coordenar, delegar, estruturar, esboçar, organizar, estabelecer relações;
- Processo conducente à tomada de decisões: comunicar, selecionar, encorajar, estimular, sugerir, inovar, demonstrar, facilitar;
- Processo de controlo: orientar/dirigir, corrigir, regular, aplicar;
- Processo de avaliação: avaliar, julgar, discutir, aconselhar, pesquisar.

Estes diferentes processos implicam diferentes formas de perspetivar a realidade educativa, cada um deles integrando a ação supervisiva – de facto, estão em causa eventos que se repetem sistematicamente, formando um padrão identificável e reconhecível. Referimo-nos a processos vitais que permitem alcançar os objetivos gerais da supervisão pedagógica, como seja a articulação entre diferentes conhecimentos e capacidades que levem a uma atmosfera de ensino positiva, ajudando a comunidade a desenvolver-se em termos económicos, sociais e culturais, mas que também fomentam a implementação de objetivos específicos (Hismanoglu & Hismanoglu, 2010), entre os quais se destacam os seguintes:

- Estimular a atenção e perspicácia dos professores, envolvendo-os ativamente na melhoria do processo de ensino e proporcionando-lhes um desenvolvimento profissional contínuo;
- Refletir sobre os verdadeiros objetivos do ato de ensinar e implementar métodos eficazes para atingir as metas propostas;
- Alertar para as necessidades e expectativas dos alunos em causa, permitindo satisfazê-las;
- Melhorar o ambiente escolar e fortalecer o relacionamento entre colegas, desenvolvendo a cooperação e a união;
- Incentivar o entusiasmo docente, fomentando uma competição saudável;
- Garantir a progressão e o seu sucesso profissional;
- Criar a atmosfera apropriada à integração de novos colegas;

- Apoiar os professores no diagnóstico das dificuldades inerentes ao processo de ensino, ajudando-os a elaborar planos estratégicos para as superar ou evitar.

Na decorrência do que foi dito, tendo consciência de que qualquer processo supervisivo é por natureza um processo complexo ao englobar diversas vertentes e campos de ação, não nos deve surpreender o facto de que também a supervisão do ensino precoce do inglês em contexto de educação pré-escolar não seja tarefa fácil, dado que compete aos supervisores garantir a eficácia das práticas letivas a este nível, proporcionando às crianças um ensino de qualidade no que respeita à língua alvo, adequado tanto aos objetivos programáticos propostos, como às exigências e necessidades inerentes à faixa etária em questão.

Parte II – Investigação empírica

Uma vez estabelecido o enquadramento teórico através da exploração do tema da supervisão pedagógica (cf. capítulo I), do estudo da temática do ensino precoce do inglês como língua estrangeira em contexto de globalização (cf. capítulo II) e, por último, da relação entre supervisão pedagógica e educação em línguas (cf. capítulo III), chegámos à parte prática deste estudo, isto é, à descrição da investigação empírica realizada. Abordá-la-emos em dois momentos distintos, primeiro clarificando a metodologia utilizada (cf. capítulo IV) e, depois apresentando, analisando e discutindo os dados obtidos por intermédio das observações efetuadas (cf. capítulo V) e daí retirando as devidas conclusões.

Capítulo IV – Metodologia

Neste capítulo pretendemos definir a metodologia utilizada durante esta pesquisa, começando por formular o problema e os objetivos da investigação, para depois clarificarmos o tipo de investigação em causa e especificarmos as técnicas de recolha de dados usadas. Igualmente importante neste âmbito é o tratamento dos dados recolhidos, a caracterização tanto dos participantes envolvidos, como do contexto e a descrição de todo o procedimento.

4.1 Problema e objetivos da investigação

Qualquer trabalho de pesquisa pressupõe a existência de um momento crucial no âmbito da atividade científica – o da definição do problema em causa. Uma investigação é fundamentada e metodologicamente construída tendo em vista a resolução ou o esclarecimento de um determinado problema. Logo, esse problema constitui-se como o ponto de partida da investigação.

De acordo com Gil (1995), formular um problema no âmbito de uma pesquisa significa especificar de maneira explícita, clara, compreensível e operacional a dificuldade com que nos deparamos e que pretendemos resolver. O objetivo da formulação do problema é claramente individualizá-lo, torná-lo específico.

O autor refere poderem ser várias as razões que levam à formulação de problemas; entre elas destaca as de ordem prática, no âmbito das quais se formula um problema no sentido de se obter uma resposta para resolver determinada situação

concreta e as de ordem intelectual, que pretendem expor o que se conhece sobre determinado tema ainda pouco estudado, incentivando o seu aprofundamento.

A escolha dos problemas a pesquisar é determinada pelos mais diversos fatores. Por norma, os mais importantes são os valores sociais do pesquisador e os incentivos sociais.

Quanto ao presente estudo, o problema a que nos propomos dar resposta pode ser enunciado nos seguintes termos: existe supervisão pedagógica no âmbito do ensino precoce da língua inglesa em contextos de educação pré-escolar? Em que moldes é efetuada e com que resultados?

Mas, para além da formulação do problema, importa igualmente definir os objetivos em causa. Note-se que os objetivos de um qualquer trabalho de pesquisa constituem a finalidade desse trabalho, ou seja, a meta que se pretende atingir uma vez concluída a investigação em curso. São eles que indicam o que o investigador realmente deseja fazer. A sua definição clara é essencial para a tomada de decisão quanto aos aspetos metodológicos da pesquisa a realizar. Afinal, temos que saber o que queremos investigar, para que possamos decidir como proceder e tentar alcançar aos resultados pretendidos.

Sendo assim, no contexto desta pesquisa, são os seguintes os nossos objetivos:

1. Clarificar a realidade da sensibilização à língua inglesa como língua estrangeira no âmbito da educação pré-escolar no concelho de Viseu;
2. Verificar a existência de processos supervisivos ao nível do ensino precoce (educação pré-escolar) do inglês como língua estrangeira;
3. Identificar estratégias fundamentais frequentemente utilizadas no ensino precoce do inglês como língua estrangeira a crianças desta faixa etária;
4. Perspetivar possíveis linhas orientadoras da ação supervisiva quanto ao ensino precoce da língua inglesa na educação pré-escolar.

4.2 Tipo de investigação

Face aos objetivos definidos, a investigação assume um carácter exploratório, enquadrada num paradigma qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994). Baseia-se numa pesquisa documental, em observações não participantes e em entrevistas semiestruturadas a presidentes de Conselhos Executivos dos agrupamentos de escolas e a diretores de jardins-escolas privados do concelho de Viseu.

Tal tipologia visa proporcionar maior familiaridade com o problema em causa, no sentido de o tornar explícito ou de formular hipóteses, tendo em vista a sua resolução. De acordo com Gil (1995), este tipo de investigação envolve um levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas diretamente implicadas nos contextos didáticos a explorar e a observação e análise de situações letivas que estimulem a compreensão do tema em estudo. Assume, em geral, a forma de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

A opção pelo paradigma qualitativo foi considerada a mais adequada no âmbito desta pesquisa, pois é o que melhor nos permite perceber a situação em causa, possibilitando-nos a concretização prática dos objetivos previamente definidos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os investigadores enquadrados num paradigma qualitativo entendem que as ações podem ser melhor compreendidas e explicadas quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência.

Nesta perspetiva, Minayo (1994) destaca quanto ao método qualitativo que

os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (Minayo, 1994, p. 24).

Portanto, a investigação qualitativa “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11). O que se pretende é a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, por referência ao contexto do qual fazem parte e em confronto com a literatura especializada.

Assim, Bogdan e Biklen (1994) destacam as cinco características fundamentais de uma investigação qualitativa, a saber:

1. a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
2. os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
3. os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
4. a análise dos dados é feita de forma indutiva;

5. o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Ainda de acordo com os autores, o investigador, no contexto de uma pesquisa qualitativa, comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia a sua viagem, do que com aquele que o faz meticulosamente. Enquanto a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem testar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza metodologias que possam fornecer dados descritivos, o que lhe permitirá compreender a maneira de pensar dos participantes no decorrer de uma investigação.

Importa ainda acrescentar que, segundo Merriam (1988), os intervenientes numa investigação que se enquadra num paradigma qualitativo não são reduzidos a variáveis isoladas, mas considerados como parte de um todo no seu contexto natural. Note-se que, ao reduzir pessoas a dados estatísticos, há determinadas características do comportamento humano que se perdem, porque são ignoradas. A mesma autora salienta que para conhecermos melhor os seres humanos a nível do seu pensamento, é preciso utilizar dados descritivos, provenientes dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados num contexto natural, precisamente o oposto dos dados de tipo quantitativo.

4.3 Técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados constituem uma parte fundamental da pesquisa, dado que permitem reunir a informação necessária para se poderem tirar conclusões, tendo em mente os objetivos previamente definidos.

As técnicas utilizadas neste estudo foram a observação, concretamente a observação naturalista e a sistemática, a entrevista semiestruturada, a pesquisa documental, as notas de campo e o diário de bordo, sendo que cada uma delas será especificada em seguida.

O principal instrumento de recolha de dados desta pesquisa foram as observações feitas pela própria pesquisadora. De acordo com Lodi (1989, p. 27), “não há método mais importante de colheita de dados do que a observação, onde as informações são percebidas e inferidas”.

Assim, como sublinha Pinto (1990), a observação naturalista consiste numa técnica de investigação integrada no método descritivo, que procura observar os comportamentos dos sujeitos em análise no seu meio natural. Este tipo de observação é feita de um modo flexível, ou seja, não seletivo, procurando registar tudo o que se refere ao comportamento dos indivíduos em causa e ao contexto envolvente.

Observam-se comportamentos previstos, mas também os imprevistos, isto é, os que ocorrem no momento da observação.

Segundo o mesmo autor, num processo de observação naturalista, o observador deve limitar-se a registar os fenómenos e comportamentos que ocorrem num meio ambiente natural, sem influenciar, interferir ou manipular os acontecimentos nem os indivíduos sob observação.

Estrela (1990) define esta observação naturalista, enquanto técnica de recolha de dados, focando quatro questões fundamentais:

- a) Não é uma observação seletiva – o observador procede a uma recolha e acumulação de dados em nada seletiva, mas passível de uma posterior análise rigorosa;
- b) Preocupa-se fundamentalmente com a precisão da situação em causa, isto é, com a apreensão de um dado comportamento ou atitude inseridos no contexto em que surgiram, a fim de se conseguirem reduzir ao mínimo eventuais dúvidas decorrentes da sua interpretação;
- c) Pretende estabelecer biografias compostas por um vasto número de episódios comportamentais, que se fundem uns nos outros;
- d) Assume a continuidade como um dos princípios de base que possibilita uma observação correta – a seleção dos acontecimentos é algo arbitrária, verificando-se apenas *a posteriori*, pois o processo vital é caracterizado pela ininterrupção.

Por outro lado, a observação sistemática ocorre quando são utilizadas técnicas de um modo rigoroso, de tal modo que as condições usadas na observação sejam passíveis de repetição. Pascal e Jenkins (1961, citados por Santos, 1994) sublinham que o objetivo da observação sistemática consiste em “descobrir e precisar com exatidão determinados elementos de conduta que possuam um certo valor preditivo e heurístico” (p. 43).

De acordo com Anguera (1978, citado por Santos, 1994) a observação sistemática apresenta as seguintes características:

- a) É uma observação com um objetivo determinado, claro e cuidadosamente definido;
- b) O modo de recolha de dados é previamente fixado;
- c) Para se assegurar uma observação objetiva utilizam-se categorias que já foram muito estudadas (de modo a facilitar a rápida codificação de um determinado comportamento);
- d) Os instrumentos que são usados para a observação determinam, em grande medida, o grau de controlo conseguido.

Outra técnica de recolha de dados de que nos servimos nesta pesquisa foi a entrevista. De acordo com Lodi (1989), a entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Trata-se de uma conversa com um propósito definido – não o da satisfação proporcionada pela conversa em si, devido ao mero prazer de estabelecer contacto com outro – mas o da troca de informações, procurando clarificar determinados aspetos relevantes no contexto em causa e diminuir as incertezas acerca do que o interlocutor diz.

A entrevista é assim encarada como uma forma de interação que dá valor ao uso da palavra, símbolo/signo privilegiado nas relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca (Flick, 2002).

Nesta investigação optámos por efetuar entrevistas semiestruturadas, determinando previamente o tipo de informação que nos interessava obter. Foram feitas perguntas abertas, possibilitando assim receber mais matizes no âmbito de cada resposta. Este tipo de perguntas permite igualmente unir temas, mas requer muita atenção por parte do investigador, para poder expandir esses temas, interrelacionando-os de forma correta. (Fraser & Gondim, 2004).

A pesquisa documental foi também utilizada nesta investigação. Trata-se de uma pesquisa realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. A mesma constitui uma técnica importante no âmbito de uma investigação de natureza qualitativa, quer complementando informações obtidas por meio de outros instrumentos de recolha de dados, quer desvendando novos aspetos de um tema ou problema (Ludke & André, 1986). Tal pesquisa pretende identificar informações factuais nos documentos analisados, partindo de questões e/ou hipóteses de interesse (Caulley, citado por Ludke & André, 1986).

Para Minayo (1994) a pesquisa documental inclui as conceções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do investigador. Quer isto dizer que a pesquisa documental é um procedimento que se serve de métodos e técnicas para a compreensão e análise de documentos variados.

Já as notas de campo, a que igualmente recorreremos para a recolha de dados neste estudo, são registos efetuados durante uma observação. Nesse sentido, é necessária uma planificação prévia do que deve ser observado e anotado, delimitando claramente o foco da investigação, para que não se desvie da proposta inicial. Bogdan e Biklen (1994) alertam para o facto de que as notas de campo detalhadas incluem reflexões inerentes à sua própria subjetividade.

O diário de bordo, de acordo com os autores referidos, é utilizado em estrita relação com as notas de campo. É nele que o investigador vai registrando as notas obtidas através das suas observações no terreno. Bogdan e Biklen (1994) referem que estas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Desta forma, o diário de bordo representa não só uma fonte importante de dados, mas também um apoio para o investigador, na medida em que o pode ajudar a acompanhar a progressão do estudo. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), apercebemo-nos de que o diário de bordo o ajuda a “acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (p. 151).

Importa, pois, referir que tanto as entrevistas, como as notas de campo, como ainda o diário de bordo foram, sem dúvida, instrumentos imprescindíveis no âmbito deste trabalho de investigação. Tornaram-se para o investigador as suas ferramentas mais preciosas de recolha de informação descritiva, pois permitiram registos do comportamento dos participantes neste estudo, observados em contexto escolar.

4.4 Técnica de tratamento dos dados

O tratamento dos dados obtidos baseia-se na análise de conteúdo. De acordo com Berelson (1967, citado por Bardin, 1977, p. 30), esta é “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Para Berelson (1967, citado por Bardin, 1977), a análise de conteúdo pressupõe a existência de determinadas condições, a saber:

- a) É necessário que toda e qualquer forma de subjetivismo seja anulada, pois, de contrário, os resultados não podem ser considerados fiáveis;
- b) Deve ter sempre em linha de conta todos os elementos que poderão servir o fim pretendido, isto é, deve ser exaustiva e sistemática;
- c) Dado que as ciências sociais procuram cada vez mais apresentar os seus resultados sob forma quantificada, terá de calcular também a frequência de determinadas ocorrências, se bem que, por vezes, a medida possa, em sentido rigoroso, estar ausente.

Esta técnica é muito importante hoje em dia devido à forma metódica como são tratadas as informações e os testemunhos com um certo grau de profundidade e complexidade.

Para Fraser e Gondim (2004) a análise de conteúdo consiste na maneira de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou significantes lexicais a partir dos elementos mais simples desse texto. Portanto, está relacionada com a frequência de ocorrência de alguns temas, ideias ou palavras num texto, para assim avaliar o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Quer isto dizer que os sentidos e significados inerentes à mensagem de um texto podem ser captados mediante a sua decomposição em fragmentos mais simples, permitindo assim revelar subtilezas que não seriam entendidas à primeira vista.

Tal como Bardin (1977) salienta, a análise de conteúdo engloba duas funções que, na prática, podem ou não dissociar-se: uma, a função “heurística”, enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta; a outra, a função de “administração da prova”, coloca hipóteses sob a forma de questões ou afirmações provisórias que, no contexto de uma análise sistemática, ao funcionarem como diretrizes de trabalho a seguir no decurso de uma investigação, poderão ou não vir a ser confirmadas.

Quando se inicia o processo de análise de conteúdo dos documentos em causa, importa optar pelo tipo de unidade de análise mais adequado à situação. Segundo Ludke e André (1986), existem dois tipos de unidades de análise: a unidade de registo e a unidade de contexto. Assim, no âmbito de uma unidade de análise, o investigador pode seleccionar segmentos específicos de conteúdo a analisar, determinando, por exemplo, a frequência com que uma palavra, uma expressão, um tópico, um tema, uma personagem ou um determinado item aparece no texto. No entanto, dependendo dos objetivos e das perguntas de investigação, pode ser mais importante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre e não apenas a sua frequência. Assim, o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema e das questões específicas a investigar.

Selecionada a codificação da unidade de análise, o passo seguinte centra-se na caracterização da forma de registo. Para Ludke e André (1986), tais anotações, como um primeiro momento de classificação dos dados, podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências e a natureza do material reunido. Uma vez organizados os dados, o investigador pode voltar a examiná-los para tentar detetar tópicos e temáticas mais frequentes: “esse

processo, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (Ludke & André, 1986, p. 42).

Após a construção de categorias, o investigador volta a examinar o material em causa, com a finalidade de aumentar o seu nível de conhecimento sobre o assunto em estudo, descobrir novos ângulos de análise e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários *itens*, tentando estabelecer relações e associações, passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los consoante seja adequado. Em suma, o investigador procurará ampliar o campo de informações disponíveis, identificando os elementos emergentes que necessitam de um maior grau de aprofundamento (Ludke & André, 1986). Por último, serão reavaliadas as categorias quanto à sua abrangência e delimitação.

4.5 Fases do processo de investigação

O processo de investigação empírica do presente estudo encontra-se dividido em três fases, que serão em seguida especificadas.

O primeiro passo dado, coincidindo com a primeira fase neste processo investigativo, foi identificar os agrupamentos de escolas públicas pertencentes ao concelho de Viseu. Através de uma pesquisa na internet pudemos constatar que são cinco os agrupamentos de escolas em causa, a saber:

1. Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu
2. Agrupamento de Escolas de Viseu Norte
3. Agrupamento de Escolas de Viseu Sul
4. Agrupamento de Escolas do Viso
5. Agrupamento de Escolas de Mundão

Visitámos assim cada um dos agrupamentos, no intuito de entrevistar os respetivos diretores para percebermos se o ensino precoce da língua inglesa no contexto da educação pré-escolar era, de facto, uma realidade, dado que pretendíamos inicialmente levar a cabo a nossa investigação em escolas da rede pública do concelho de Viseu. Nesse sentido, elaborámos um documento com as perguntas que julgámos pertinentes colocar a cada presidente (cf. Anexo I) para esclarecer a questão em causa.

Depois de visitarmos todos os agrupamentos, chegámos a uma conclusão: a lecionação do inglês como língua estrangeira a crianças em idade pré-escolar não existe na rede de escolas públicas do concelho de Viseu, com a exceção do caso muito particular de uma escola, onde os pais se juntaram, criando as condições para que os seus filhos pudessem ter inglês como atividade extracurricular.

Nesta decorrência, tomámos então a decisão de visitar alguns jardins-escolas privados da cidade de Viseu, para nos inteirarmos, através de entrevistas os seus diretores, da realidade existente em termos do ensino precoce da língua inglesa neste âmbito da educação pré-escolar, agora no respeitante à rede de escolas privadas (cf. Anexo II). E foi assim que demos início à segunda fase deste processo de investigação.

A primeira instituição visitada foi o Jardim-Escola Nossa Senhora de Fátima, da Santa Casa da Misericórdia de Viseu. Fomos recebidas pela diretora, que entrevistámos (cf. Anexo III) e que muito amavelmente respondeu a todas as nossas perguntas. De acordo com ela, a língua inglesa é de facto lecionada neste jardim-escola por uma professora que vem semanalmente de uma escola particular de línguas. No seu entender, não havia problema em observar as aulas desta professora aos meninos de cinco anos agrupados em duas turmas, bastando-nos ligar à professora em causa para lhe dar a conhecer a nossa intenção, a informar dos nossos objetivos e marcar o dia em que começaríamos as observações por um período de tempo limitado.

A segunda instituição que visitámos foi o Jardim-Escola João de Deus. Na sequência da entrevista à diretora (cf. Anexo IV), ficámos a saber que o inglês é também lecionado neste jardim-infantil a crianças a partir dos cinco anos, constituindo duas turmas, embora neste caso a professora de inglês o faça a nível particular, ou seja, sem pertencer a nenhuma escola de línguas. Contudo, para conseguir realizar as observações das aulas de inglês nesta escola, a diretora informou-nos que era preciso pedir uma autorização para esse efeito à Associação de Jardins-Escolas João de Deus, em Lisboa, autorização essa que podia ser pedida via *e-mail*.

A terceira instituição visitada foi o Jardim-Escola São Sebastião também da Santa Casa da Misericórdia de Viseu, onde fomos recebidas pela diretora. Tendo tido a confirmação de que também neste jardim-escola existe o ensino precoce da língua inglesa, pudemos apurar, através da entrevista à diretora (cf. Anexo V), que a professora de língua estrangeira é a mesma do Jardim-Escola Nossa Senhora de Fátima. Portanto, foi-nos dito que também aqui não haveria problemas em observar as aulas de inglês aos alunos de cinco anos, mais uma vez divididos por duas turmas.

Dado que as diretoras dos três jardins-escolas privados que visitámos nada tinham a opor a que a investigação tivesse lugar nas respetivas instituições, considerámos suficiente, face aos nossos objetivos, observar semanalmente o decorrer das aulas de inglês como língua estrangeira nestas seis turmas de alunos de cinco anos. Faltava apenas enviar o pedido de autorização no caso do Jardim-Escola

João de Deus e falar com a professora de inglês dos dois jardins-escolas da Santa Casa da Misericórdia.

Porém, as iniciativas não decorreram como tínhamos programado. Isto porque, perto da data de início das observações, a referida professora, após ter sido por nós contactada, explicando os motivos que nos moviam para tal pedido e comunicando a prévia aceitação das diretoras de ambos os jardins-escolas, invocou razões de saúde para inviabilizar a nossa ida no dia estipulado, adiando por uma semana o começo de todo o processo. No entanto, no decorrer dessa semana, informou-nos por *e-mail* que a observação das aulas de inglês em causa ficaria sem efeito, dado que não trabalhava por conta própria, mas para uma empresa e que, uma vez esta consultada, tinham sido de opinião que, por razões diversas então apresentadas, não estariam reunidas as condições para a realização do estudo em causa (cf. Anexo VI).

Face a esta resposta, impunha-se uma rápida tomada de decisão, até porque as opções de jardins-escolas de que dispúnhamos eram muito limitadas e o tempo começava a ser escasso. Assim, após termos ponderado os prós e os contras, optámos por fazer as observações unicamente nas duas turmas do Jardim-Escola João de Deus, cuja resposta ao nosso pedido de autorização tinha sido favorável (cf. Anexo VII). E é precisamente nesta decorrência que tem início a terceira fase deste processo de investigação empírica – a fase da observação das aulas de inglês em termos de ensino precoce desta língua, que se prolongou ao longo de cinco semanas e de cujos resultados daremos conta no Capítulo V deste estudo, aquando da apresentação e análise dos dados então recolhidos.

4.6 Caracterização do contexto e dos participantes

Tal como acabámos de referir, o Jardim-Escola João de Deus foi o lugar onde decorreram as observações quanto à leção da língua alvo a crianças em idade pré-escolar. De acordo com a página da internet deste jardim-escola, soubemos que foi inaugurado em maio de 1943, em terrenos anexos ao Parque do Fontelo, cedidos pela Câmara Municipal de Viseu. Foi seu grande impulsionador o Coronel Armindo Girão, que conseguiu recolher donativos por toda a cidade, empenhando desta forma a comunidade local na construção da instituição, tendo o Governo participado em cerca de 30% do custo total da obra, através do Fundo de Desemprego e o restante saído do Cofre Social do legado do benemérito Manuel António Dias Ferreira.

É sucedânea da Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, fundada em 1882 por destacadas individualidades do tempo, como Casimiro Freire, Bernardino Machado, Jaime Magalhães Lima, Francisco Teixeira de Queirós, Ana de

Castro Osório, entre outros e alfabetizou entre 1882 e 1920 mais de vinte e oito mil adultos e crianças.

Em 1908 esta associação passou a designar-se por Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas e indicava nos seus Estatutos a necessidade de “instituir Jardins-Escolas para crianças de três a sete anos, onde fossem aplicados, em toda a sua plenitude, o espírito e a doutrina da obra educativa de João de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil”.

Na sequência deste propósito, foi criado em 1911 o primeiro Jardim-Escola João de Deus, que constituiu uma medida de grande alcance social e pedagógico, tendo representado uma tentativa bem-sucedida de instituir um modelo de educação infantil em Portugal. A este, muitos outros jardins-escolas se seguiram, num contributo generoso, criativo e de alto valor social e pedagógico para o desenvolvimento da educação pré-escolar.

Atualmente a associação de Jardins-Escolas João de Deus tem 8 268 utentes nos 55 Centros Educativos distribuídos pelo país, cuja atividade se reparte por: 37 Jardins-Escolas, 7 Centros Infantis e Creches Familiares, 2 Ludotecas Itinerantes, 2 Museus, a Escola Superior de Educação João de Deus, os Projetos "Anos Ki Ta Manda" e GIP (Gabinete de Inserção Profissional) e o Centro de Acolhimento Temporário de Crianças e Jovens em Risco de Odivelas, “Casa Rainha Santa Isabel”.

No que respeita ao Jardim-Escola João de Deus de Viseu, refira-se que foi reconhecido publicamente pelo então Ministro de Educação, Roberto Carneiro, em 8 de março de 1991, através do Despacho nº 32/ME/91. Trata de uma instituição de utilidade pública e assistencial, inteiramente devotada ao serviço da educação, do povo e das crianças portuguesas.

As observações do decorrer das aulas de inglês como língua estrangeira que nos propúnhamos levar a cabo foram realizadas nas salas das crianças de cinco anos deste jardim-escola. Porque são muitos, estes alunos estão divididos em dois grupos/turmas – A e B, sendo identificados como “Bibe Azul A” e “Bibe Azul B”. No grupo do “Bibe Azul A” há 17 crianças (11 meninos e 6 meninas) e no grupo do “Bibe Azul B” há 16 (7 meninos e 9 meninas), todas da mesma faixa etária.

A professora contratada para lecionar a língua estrangeira é licenciada pela Escola Superior de Educação de Viseu, onde frequentou o Curso de Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico – Variante de Português/Inglês, tendo já alguns anos de experiência de ensino a crianças no nível da educação pré-escolar.

Ainda enquanto estudava deu explicações de inglês e português e, mais tarde, lecionou português e inglês durante alguns anos na Escola Grão Vasco, a adultos de

várias nacionalidades. O estágio foi também parte integrante da sua formação profissional, tendo-se revelado de vital importância para o seu enriquecimento em termos didático-pedagógicos. De há quatro anos para cá tem vindo a trabalhar nesta instituição, onde leciona inglês às crianças de 5 anos da pré-escolar, bem como aos alunos do 1.º ao 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico.

Capítulo V – Apresentação, análise e discussão dos dados

Tendo sido definida a metodologia utilizada durante a pesquisa, importa agora, neste capítulo, apresentar, analisar e discutir os dados obtidos através das observações das aulas de inglês como língua estrangeira realizadas nas duas turmas do Jardim-Escola João de Deus, local onde, como já referimos, decorreu a investigação empírica. Começemos por uma breve descrição da experiência didática.

5.1 Descrição da experiência

A observação de aulas foi a técnica de recolha de dados fulcral desta investigação. Tendo em vista os objetivos definidos e os limites temporais do presente estudo, foi considerado adequado assistir a cinco aulas em cada turma. Assim sendo, as observações em causa tiveram uma periodicidade semanal, ao longo de cinco semanas. Nesta perspetiva, as datas acordadas com a diretora da instituição e a professora de inglês (por ela contactada nesta fase prévia) para as visitas ao Jardim-Escola João de Deus durante o período estipulado foram as seguintes:

	Turma 1 (“Bibe azul A”) quartas-feiras	Turma 2 (“Bibe azul B”) sextas- feiras
Datas	19/03/2014	28/03/2014
	26/03/2014	04/04/2014
	02/04/2014	02/05/2014
	30/04/2014	09/05/2014
	07/05/2014	16/05/2014

Quadro 1 – Datas das observações realizadas em cada turma do Jardim-Escola João de Deus

É importante referir que, na primeira semana, a turma 2 não podia ter aula de inglês no dia 21 de março, como seria suposto, pelo que as observações a esta turma

começaram apenas na semana seguinte, a 28. Ainda por motivos alheios à nossa vontade, note-se que a última observação de aula da turma 2 foi adiada para duas semanas depois da data prevista, tendo assim decorrido no dia 30 de maio e não no dia 16.

Na data da primeira observação, dado ter sido simultaneamente o primeiro contacto pessoal que estabelecemos com a professora de inglês de ambas as turmas, foi importante clarificar que a nossa presença na sala não tinha outro objetivo senão o de observador passivo do normal decorrer das aulas de inglês como língua estrangeira em contexto de ensino precoce dessa língua, não havendo, pois, qualquer intuito avaliativo da prática docente observada.

Antes do início de cada aula, por iniciativa da professora, que sempre se mostrou disponível e cooperante, era-nos dito qual o objetivo em causa e quais os conteúdos a abordar. Houve igualmente sempre tempo para curtos diálogos sobre o comportamento e reações das turmas, referindo-se o caso de alguns alunos em particular, bem como sobre as expectativas da professora quanto à adesão das crianças às diversas propostas de trabalho, a estratégias previstas para lidar com determinadas situações, entre outros assuntos pertinentes para o estudo em causa.

No que respeita à observação das aulas propriamente ditas, adotámos uma postura o mais discreta possível, assumindo sempre um papel de observador não interveniente, acompanhando o decorrer das aulas sentadas num lugar vago ao fundo da sala. Logo de início a professora esclareceu os alunos, informando-os do objetivo da nossa presença, pelo que, à parte da curiosidade inicial e recorrente nos primeiros minutos de cada aula, não foram evidentes sinais de perturbação por parte das crianças devido à presença de um elemento externo. Muito pelo contrário, tudo decorreu com a normalidade prevista, chegando mesmo a ignorarem o facto de haver mais alguém presente na sala. Também a professora esteve sempre bastante à vontade, não evidenciando qualquer tipo de constrangimento devido à situação criada. Podemos, portanto, concluir que a nossa presença na aula não perturbou, nem distorceu o contexto didático em estudo.

Cada aula iniciava-se com a troca de cumprimentos entre a professora e os alunos, cumprimentos esses extensíveis ainda à observadora, uma vez que as crianças diziam: *"Hello, Valéria. How are you?"*.

Os dados foram recolhidos aula a aula através de notas de campo, registadas num caderno designado para o efeito. Tais notas pretendiam captar, da forma mais exhaustiva possível, todo o decorrer de cada aula. Assim sendo, incluíam, para além de elementos de identificação, registos sobre a metodologia usada pela professora, sobre as estratégias utilizadas, as decisões tomadas, as respostas/reações dos alunos, o

seu comportamento, as tarefas em causa, as reações imprevistas de ambas as partes e outros aspetos que na altura fossem considerados importantes para o desenrolar da pesquisa.

Tendo em conta o nosso objetivo, foi desenhada uma grelha de observação inspirada no projeto DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), contemplando as questões nele propostas e incluindo outras consideradas relevantes no âmbito do que se pretendia observar. Porém, rapidamente nos apercebemos das limitações de uma tal grelha, uma vez que não permitia registar todos os dados no momento da observação, razão que nos levou a recorrer unicamente às notas de campo, sem esquecer, porém, as questões apresentadas na grelha, sempre que tal se justificava.

Como, no final de cada aula, a professora tinha urgência em sair, nunca havendo tempo para qualquer tipo de diálogo relativamente a possíveis dúvidas que pudessem ter surgido quanto ao decorrer das atividades, foi agendado um encontro com a docente no final da última observação, para uma troca de impressões sobre o decorrer da experiência, podendo então serem esclarecidas situações pontuais que pudessem eventualmente ter sido menos claras.

5.2 Apresentação dos dados obtidos

Os dados aqui apresentados de forma sintética são o resultado das observações realizadas em ambas as turmas do Jardim-Escola João de Deus (cf. Anexo VIII). Estão organizados de acordo com a sequência de aulas observadas em cada turma. Desta forma, aparecem primeiro os registos das observações no âmbito das cinco aulas lecionadas à Turma 1 e, em seguida, os registos das observações referentes às cinco aulas lecionadas à Turma 2.

Turma 1

Aula 1 19/03/2014
Início: A professora inicia a aula com uma música.
Desenvolvimento: As crianças pintam uma ficha para o dia do pai.
Conclusão: A professora leva as crianças a refletirem sobre a sua conduta ao preencherem a ficha de comportamento.

Quadro 2 – Observação da aula 1, turma 1

Síntese dos factos observados:

- Na maioria das vezes a professora faz perguntas às crianças em inglês e depois em português;
- Pergunta as idades de cada aluno e concita-os para que respondam em inglês;
- Começa a atividade dizendo o seguinte: “Vamos trabalhar”;
- Enquanto as crianças estão a pintar uma ficha para o dia do pai, ajuda cada uma a cortar a folha e a dar forma de mapa à ficha;
- Explica claramente o que vão fazer, embora não seja muito entusiasta;
- Para manter a disciplina fala mais alto;
- Enquanto as crianças trabalham, passa por cada aluno para verificar como estão a realizar a tarefa pedida;
- Quando as crianças mostram o trabalho realizado a professora comenta, sem muito entusiasmo: “Oh! good”.

Aula 2 26/03/2014
Início: A professora inicia a aula com uma música sobre “greetings”.
Desenvolvimento: A professora introduz um tema novo – as partes do corpo; música “Hockey Cockey”.
Conclusão: _____

Quadro 3 – Observação da aula 2, turma 1

Síntese dos factos observados:

- Para apresentar o tema novo – as partes do corpo – a professora serve-se de um palhaço de brinquedo (fala sempre em inglês);
- Faz uma atividade de “left or right”. Pede às crianças para fazer “up/down arms/legs”;
- Quando as crianças ouvem a música “Hockey Cockey”, a professora canta e depois chama dois alunos para cantar em frente à turma. Outros alunos querem dançar com eles, mas a professora pede para ficarem no lugar;
- Chama o aluno responsável desse dia e é esse aluno que entrega a ficha do dia aos colegas;
- A professora apresenta a atividade do dia com instruções muito breves. Fala em inglês e, por vezes, em português.

Aula 3 02/04/2014
Início: A professora inicia a aula com uma música sobre “greetings”.
Desenvolvimento: A professora apresenta o vocabulário da Páscoa (“almonds”, “easter eggs”, “basket”, “chick”, “bunny”); Os alunos pintam um postal com o vocabulário da Páscoa.
Conclusão: A professora faz refletir as crianças sobre a sua conduta ao preencherem a ficha de comportamento.

Quadro 4 – Observação da aula 3, turma 1

Síntese dos factos observados:

- Quando a professora começa a falar, algumas crianças estão a falar entre elas. A professora bate as palmas, o que faz que os alunos parem de falar. Quando novamente começam a falar entre eles, mostra um bibe amarelo (este bibe significa que vão retroceder um ano se continuarem a falar);
- Quando todos querem participar e falam ao mesmo tempo a professora diz: “Don’t forget to put your hands up”;
- Para apresentar o tema da Páscoa pergunta quais as férias que se seguem e faz um desenho no quadro: um coelho de Páscoa;
- A professora apresenta um “mini-book”, mas diz que é para pintarem em casa;
- Distribui um postal e pede para que comecem a trabalhar;
- Enquanto os alunos trabalham, observa-os e reprende uma criança que estava a falar muito alto;
- Vai passando por cada um para ajudá-los a escrever os nomes no postal;
- Algumas crianças que acabam o postal começam a pintar a ficha que era para levar para casa.

Aula 4 30/04/2014
Início: A professora inicia a aula com a música sobre “greetings”.
Desenvolvimento: A professora apresenta um postal relativo ao dia da mãe; Todos ouvem e cantam uma música sobre o dia da mãe.
Conclusão: A professora faz refletir as crianças sobre a sua conduta ao preencherem a ficha de comportamento.

Quadro 5 – Observação da aula 4, turma 1.

Síntese dos factos observados:

- A professora apresenta o tema ao dizer: “Next Sunday is a special day...” e escreve no quadro: “Mother’s day - 04/05/2014”;
- O postal diz: “Mummy, you are my sunshine”. A professora compara o sol às mães. Explica o que quer dizer e acrescenta que o sol é a estrela mais próxima do nosso planeta. Os alunos começam a falar sobre o sol;
- A professora distribui as fichas de trabalho e diz o que é que têm de fazer, acrescentando que vai cortar os postais de cada um;
- Já tem um exemplo feito e cola-o no quadro para as crianças verem;
- Os alunos começam a pintar, enquanto a professora passa por cada um para cortar o postal;
- A professora preenche a ficha de comportamento, questionando-os sobre o que merecem ter na ficha e sobre o comportamento dos colegas.

Aula 5 07/05/2014
Início: A professora inicia a aula com a música sobre “greetings”.
Desenvolvimento: A professora introduz um tema novo – as partes da casa e distribui uma ficha relacionada com o tema.
Conclusão: A professora faz refletir as crianças sobre a sua conduta ao preencherem a ficha de comportamento.

Quadro 6 – Observação da aula 5, turma 1

Síntese dos factos observados:

- Para iniciar o tema novo, a professora faz um desenho no quadro;
- Quando algumas crianças começam a falar, tenta, através de expressões faciais, que as crianças se caleem;
- Apresenta uma imagem de um quarto e cola-a no quadro. Diz em inglês: “chama-se ‘bedroom’, quarto da cama”. Tira uma cama e diz “BEDroom”;
- Faz o mesmo com “kitchen” e “fridge”, mas as crianças não repetem muitas vezes (apenas 4). Em seguida apresenta “bathroom” e “bath”. Diz: “Pay attention to the sound /θ/”. Depois apresenta “living room” e “sofa”;
- Quando os alunos continuam a falar, a professora pára e tira a ficha de comportamento. Se as crianças continuam a falar, volta a parar e aponta na ficha;

- Passa por cada lugar para ver como os alunos estão a trabalhar e pergunta o vocabulário aprendido.

Turma 2

Aula 1 28/03/2014
Início: A professora inicia a aula com a música sobre “greetings”.
Desenvolvimento: A professora introduz o vocabulário relativo à Páscoa (“almonds”, “easter eggs”, “basket”, “chick”, “bunny”); Os alunos pintam um “mini-book” com o vocabulário da Páscoa.
Conclusão: _____

Quadro 7 – Observação da aula 1, turma 2

Síntese dos factos observados:

- Para introduzir o tópico “Easter”, pergunta se alguém conhece vocabulário sobre este tema. De imediato os alunos conversam com a professora sobre o tópico em causa;
- Para entregar o “mini-book” aos alunos, chama o ajudante do dia;
- Se a turma no geral começa a falar, a professora bate na mesa com força;
- Dá indicações para que dobrem a ficha em três partes, pedindo aos alunos que escrevam a data e o nome;
- Ao dar instruções fala em inglês e depois em português;
- Enquanto as crianças pintam, a professora passa por cada uma para ver como está a decorrer a atividade individualmente.

Aula 2 04/04/2014
Início: A professora inicia a aula com a música sobre “greetings”.
Desenvolvimento: A professora trabalha o vocabulário relativo à Páscoa (“almonds”, “easter eggs”, “basket”, “chick”, “bunny”); Os alunos pintam uma ficha com o vocabulário da Páscoa; ouvem uma música relacionada com o tema.
Conclusão: A professora faz refletir as crianças sobre a sua conduta ao preencherem a ficha de comportamento.

Quadro 8 – Observação da aula 2, turma 2.

Síntese dos factos observados:

- Para trabalhar o vocabulário, a professora pergunta que férias é que terão na semana seguinte. Desenha então no quadro este vocabulário: “bunny”, “chick”, “easter egg”, “almonds”, “basket”;
- Quando fazem a atividade da música, convida uma criança um pouco tímida, que estava com sono, para dançar com ela. O resto da turma também quer dançar com a professora, pelo que ela pede a todos para ficarem em pé e dançarem nos seus lugares (dançaram duas vezes);
- Apresenta a ficha com que vão trabalhar nesse dia – um coelho ao qual faltam os olhos, o nariz e os dentes – e pede às crianças para que a completem; fala em inglês para dar as instruções;
- Entrega a ficha e pede que cada aluno escreva o nome e a data;
- Enquanto as crianças completam a ficha, a professora passa por cada um para ver como está a decorrer a atividade individualmente.

Aula 3 02/05/2014
Início: A professora inicia a aula com a música sobre “greetings” e cumprimenta individualmente os alunos.
Desenvolvimento: Os alunos pintam uma postal relativo ao dia da mãe, enquanto ouvem uma música relacionada com o tema.
Conclusão: -----

Quadro 9 – Observação da aula 3, turma 2

Síntese dos factos observados:

- A professora inicia a aula dizendo: “Hello! How are you?”; pergunta a cada um e os alunos respondem “I’m fine.” ou “I’m good”;
- Ao apresentar a atividade do dia diz: “É o dia da mãe. Como dizemos “mãe” em inglês?” Os alunos respondem: “mother”, “mummy”;
- Mostra o postal que vão fazer para a mãe: Esclarece o que diz o postal e com muito entusiasmo explica o que é o sol e o que quer dizer “sunshine”. Depois refere que dentro do postal vão escrever: “Happy mother’s day”; escreve-o no quadro;
- Distribui as folhas, cola um exemplo no quadro e pede para que pintem a ficha de uma cor específica;

- Enquanto as crianças pintam, passa por cada uma para ver como está a decorrer a tarefa individualmente;
- A professora fala continuamente em inglês, mas as crianças não repetem muito, apenas “thank you”;
- Dá instruções em inglês: “Colour the sun and write the message”;
- Enquanto as crianças pintam, passa por cada aluno para recortar os postais.

Aula 4 09/05/2014
Início: A professora inicia a aula com a música sobre “greetings”.
Desenvolvimento: A professora introduz um tema novo – as partes da casa; Os alunos trabalham uma ficha relacionada com o tema.
Conclusão: A professora faz refletir as crianças sobre a sua conduta ao preencherem a ficha de comportamento.

Quadro 10 – Observação da aula 4, turma 2

Síntese dos factos observados:

- Para introduzir o tema, a professora faz um desenho de uma casa no quadro e pergunta: “What’s this? A house!”;
- Introduz a palavra “kitchen” através de um “flashcard” e a seguir introduz “fridge”. Depois apresenta uma imagem de “bedroom” e de “bed”, escreve os nomes no quadro;
- A professora pergunta a uma menina que outras partes existem numa casa e ela responde: “Uma sala”; a professora diz: “Ah! como esta?”;
- Os alunos repetem duas vezes: “living room”;
- Depois pergunta: “O que é que fazem logo depois de acordar? Escovar os dentes? E onde? ‘In the bathroom!’”; mostra uma imagem de um “bathroom”;
- Sublinha a importância da pronúncia de “bathroom” e diz que “bath” é banheira, assim como em “bedroom”, “bed” é cama;
- Se os alunos começam a falar entre eles, a professora bate na mesa ou bate as palmas;
- Entrega a ficha ao assistente do dia para que distribua pelos colegas e pede para que escrevam o nome;
- Passa por cada um e pergunta-lhes em inglês sobre o que estão a pintar;

- Os alunos pedem à professora para que volte a pôr a música do dia da mãe; ela põe esta e outras músicas, enquanto os alunos ficam concentrados a realizar a atividade.

Aula 5 30/05/2014
Início: A professora inicia a aula com a música sobre “greetings” (esta é uma música diferente da que costumam cantar).
Desenvolvimento: A professora introduz um tema novo – ações (“dance”, “jump”, “run”, “sing”, “play with a ball”); Os alunos trabalham uma ficha relacionada com o tema.
Conclusão: A professora faz refletir as crianças sobre a sua conduta ao preencherem a ficha de comportamento.

Quadro 11 – Observação da aula 5, turma 2

Síntese dos factos observados:

- Por ser o dia da criança a professora diz o seguinte: “Hoje é vosso dia e vamos fazer algo especial para vocês”;
- Para introduzir o tema novo diz: “Do you like to dance? Hands up those who like to dance!”. Tira umas imagens e cola-as no quadro, exemplificando ações: “dance”, “jump”, “run”, “sing”, “play with a ball”;
- Apresenta a ficha do dia e diz que podem utilizar marcadores, porque é o dia da criança. Desenha no quadro o vocabulário e os alunos copiam;
- Os alunos recortam o que pintaram

5.3 Análise e discussão dos dados

No decurso das observações, pudemos verificar quais as estratégias fundamentais utilizadas pela professora de inglês, pelo que iremos averiguar em que medida as estratégias em causa se coadunam com o ponto de vista de alguns autores que têm vindo a investigar e a produzir documentação sobre o fenómeno do ensino/aprendizagem precoce de uma língua-estrangeira.

Um dos autores que mais atenção tem vindo a dedicar à problemática das estratégias recomendáveis para ensinar uma língua estrangeira a crianças é Roth (1998).

Assim, a autora recomenda que o professor adote uma mesma rotina de dia-para dia e que cada aula, por norma, se inicie da mesma forma:

Sempre comece a aula com a mesma rotina. Use uma atividade que junte os alunos e lhes permita perceber que a aula de inglês começou; por exemplo, uma canção ou rima que eles conheçam bem. Nunca comece com algo novo. Sempre termine a aula com a mesma rotina, para que as crianças percebam que a aula acabou. (Roth, 1998, p. 14)

Referindo-nos às aulas observadas, constatámos que a professora iniciou apenas uma das dez aulas lecionadas recorrendo a uma atividade diferente. Em todas as outras, a atividade de início consistiu sempre numa música que os alunos demonstravam conhecer e gostavam de cantar. Relativamente ao final das aulas, importa referir que, na maioria das vezes, a professora encerrou cada aula com o preenchimento de uma ficha de comportamento, o que levava as crianças a refletirem sobre a sua conduta; porém, nem sempre o conseguiu fazer, dado que, por vezes, não lhe foi possível terminar a aula à hora estipulada.

Outro aspeto relevante sublinhado por Roth (1998) é o facto de ser importante que o professor se exprima em inglês sempre que possível. A autora recomenda que o docente não desvirtue o sotaque e entoação próprios da língua e que utilize frases completas, ainda que estas contenham estruturas que ainda não foram ensinadas à turma. No caso das aulas observadas, podemos dizer que a professora tentava falar em inglês com muita frequência, só recorrendo ao português quando os alunos, esgotados todos os recursos (imagens, o contexto envolvente, mímica, entre outros) continuavam sem perceber.

Por sua vez, Berkleyen (2001) sublinha que, quando ensinamos crianças em idade pré-escolar, é necessário dispormos de uma panóplia de atividades diversificadas. De acordo com o autor, as crianças aborrecem-se quando uma atividade é muito demorada: “Eles perdem o interesse depois de 5-10 minutos e torna-se muito difícil controlar a turma; é por isso que é necessário dispor de várias atividades” (Berkleyen, 2001, p. 261). As mais divertidas para as crianças são canções ou jogos, que o professor pode e deve ter preparadas para o caso de serem necessárias.

Nas aulas observadas pudemos constatar que a professora dedicava, em nosso entender, demasiado tempo à mesma atividade, variando pouco o leque de tarefas oferecidas, ou seja, a aula normalmente tinha início com a canção de boas-vindas, à qual se seguia a apresentação do tema e, logo depois, os alunos eram convidados a resolver a ficha de trabalho. Deste modo, as crianças não dispunham de

tempo, como seria desejável do nosso ponto de vista, para saborearem o vocabulário aprendido, isto é, para o descobrirem e dele se apropriarem de forma lúdica, através do jogo e da brincadeira. Talvez por esta razão os alunos falassem muito entre eles em determinadas ocasiões.

Outro aspeto destacado por Berkleyen (2001) é a preocupação de evitar que as crianças permaneçam sentadas durante muito tempo. O autor considera que é difícil para crianças com idade inferior a 7 anos ficarem sentadas por mais de alguns minutos e, por isso, recomenda atividades que permitam que elas se movimentem, especialmente na parte final da aula.

No caso das aulas observadas, a maioria das atividades eram passivas, sendo que os alunos permaneciam sentados durante quase toda a aula. Importa, contudo, salientar que o espaço da sala se restringia praticamente à necessidade de acomodar cadeiras e mesas, exiguidade que não era de facto compatível com a deslocação das crianças pela sala. No entanto, a professora fez uma atividade no âmbito da qual, ao cantarem uma música, os alunos conseguiram dançar junto às suas mesas de trabalho, embora se tenha tratado de uma prática isolada.

Berkleyen (2001) salienta ainda que os professores não devem aparentar estar aborrecidos. Para o autor, se o professor mostrar estar aborrecido ou desinteressado, as crianças podem também perder o interesse facilmente. Assim, compete-lhes ter sempre uma atitude interessada, positiva e motivadora na sala de aula.

Ao pensarmos nas aulas observadas, pudemos constatar que a professora, especialmente em relação à turma 1, demonstrava pouco entusiasmo quando se dirigia às crianças, sobretudo no início das aulas. Esta falta de entusiasmo pode dever-se ao facto de, tal como a docente sempre fez notar, a turma 1 ser muito mais ativa e dinâmica do que a turma 2, pelo que, possivelmente, a professora tinha alguma dificuldade em controlá-la, sentindo-se, por isso, menos motivada para o desenrolar das atividades.

No que se refere ao ensino precoce do inglês, Berkleyen (2001) também destaca um outro fator importante, que consiste na preocupação em usar palavras/expressões de incentivo, tais como “Very good!”, “Excellent!”. De acordo com o autor, estas palavras/expressões funcionam como um reforço positivo, um incentivo, uma motivação, sendo, pois, recomendável que o professor as utilize sempre que um aluno realiza com sucesso uma determinada atividade e até mesmo quando se esforça, ainda que sem sucesso, para levar a cabo uma tarefa proposta.

Neste âmbito, podemos dizer que a professora observada utilizava com muita frequência as expressões suprarreferidas, especialmente depois de pedir às crianças que realizassem ou repetissem alguma atividade.

Relativamente à planificação, importa, no âmbito desta faixa etária e de acordo com Shin (2009), dedicar várias aulas à abordagem de uma mesma temática. Essas aulas serão organizadas em unidades que permitam um alargamento, diversificação e aprofundamento de contextos, bem como uma reaplicação do vocabulário. Assim, os alunos concentrar-se-ão mais no conteúdo e na comunicação do que na estrutura da linguagem.

Quando observamos com atenção os temas trabalhados constata-se que, tanto na turma 1 como na turma 2, a professora abordou tópicos diferentes de aula para aula, sem que, contudo, os voltasse a tratar de novo. Mais especificamente, os temas trabalhados em cada aula de cada turma foram os seguintes:

	Turma 1	Turma 2
Semana 1	Dia do pai	_____
Semana 2	Partes do corpo	Páscoa
Semana 3	Páscoa	Páscoa
Semana 4	Dia da mãe	Dia da mãe
Semana 5	Partes da casa	Partes da casa
Semana 6	_____	Ações

Quadro 12 – Temas abordados nas aulas de inglês de cada uma das turmas

Podemos facilmente aperceber-nos da ausência de um fio condutor de semana para semana, que desse continuidade nas aulas seguintes aos temas anteriormente iniciados, embora seja importante destacar que tópicos que se prendem com efemérides como o dia do pai, o dia da mãe e a Páscoa são exceções, uma vez que têm que ser trabalhados na altura do ano em que efetivamente se celebram.

Refira-se ainda que o uso de recursos visuais no contexto da sala de aula é também muito importante, quando está em causa o ensino precoce de uma língua estrangeira. De acordo com Shin (2009), complementar as atividades realizadas na aula, clarificando-as através de imagens, desenhos, brinquedos, “realia”, entre outros recursos visuais, proporciona aos alunos uma motivação extra. Shin (2009) comenta que as crianças, para além de terem pouca capacidade de distanciamento do contexto envolvente e de estarem normalmente mais interessados nos elementos tangíveis, tendem ainda a ter pouco poder de concentração, porém muita energia física.

Para Scott e Ytreberg (1990), a capacidade de entendimento nas crianças centra-se nas suas mãos, olhos e ouvidos, pelo que o mundo físico é dominante a todo o momento.

Neste âmbito, não podemos deixar de constatar que os recursos visuais utilizados pela professora observada se pautavam pela sua parcimónia. Sendo certo que cada vez que introduzia um tema novo a professora recorria a um apoio visual, os recursos utilizados foram em nosso entender, escassos. Por exemplo, para introduzir as partes da casa e as ações serviu-se unicamente de “flashcards”; do mesmo modo, para apresentar as partes do corpo foi utilizado um brinquedo (um palhaço) que já se encontrava na sala de aula.

Mais do que o uso de recursos didáticos, consideramos que as potencialidades desses materiais poderiam ter sido melhor rentabilizadas, sendo que, depois de utilizados para introduzir as áreas temáticas, deveriam ter sido aproveitados para desenvolver diversas atividades (“kim’s game”; “TPR: touch the..., point to the..., run to the...”; etc), que permitissem a prática contextualizada do vocabulário alvo e consequentemente, o reforço das aprendizagens.

Em resumo, ao compararmos as estratégias fundamentais preconizadas por alguns teorizadores no que respeita ao ensino precoce de uma língua estrangeira com as estratégias implementadas pela professora observada, pudemos perceber a pertinência da função de um supervisor pedagógico neste contexto, que servisse como barómetro ao longo de todo o processo de ensino da língua alvo, levando o professor a refletir sobre a sua atuação diária e permitindo-lhe, ao problematizar as suas próprias práticas letivas, resolver da melhor forma as dificuldades identificadas, com o objetivo de proporcionar aos seus alunos um ensino de qualidade, que lhes forneça as ferramentas essenciais para que se possam expressar de maneira cada vez mais fluente numa outra língua.

Conclusão

Uma vez trabalhado o enquadramento teórico que sustenta o presente estudo e realizada a investigação empírica proposta, é importante lembrar o problema que deu origem a todo o trabalho em causa. Assim sendo, ao iniciar esta pesquisa, pretendíamos perceber se existe e de que modo é feita a sensibilização ao Inglês como língua estrangeira ao nível da educação pré-escolar, salientando a pertinência da supervisão pedagógica neste contexto, uma supervisão que promova a reflexão, possibilitando a problematização das práticas docentes, de forma a uniformizar linhas gerais de atuação e a definir as estratégias de ensino mais adequadas à faixa etária em causa.

Nesse sentido, na introdução deste estudo, formulámos três questões fundamentais, que agora recordamos individualmente, no intuito de lhes poder dar resposta de acordo com os dados entretanto obtidos, face à investigação realizada. Começemos, pois, pela primeira:

A sensibilização à língua inglesa como língua estrangeira é uma realidade no âmbito da educação pré-escolar no concelho de Viseu? Em que moldes é feita?

De facto, conforme pudemos constatar, a sensibilização à língua inglesa como língua estrangeira existe no âmbito da educação pré-escolar no concelho de Viseu, mas apenas num número limitado das instituições vocacionadas para este nível de ensino. Na verdade, logo na primeira fase da nossa pesquisa foi-nos dado verificar que nos cinco agrupamentos de escolas da rede pública deste concelho não há ensino da língua inglesa a nível do pré-escolar, sendo que, no respeitante aos jardins-escolas privados, o ensino precoce do inglês ocorre como atividade extracurricular, essencialmente por opção dos pais que desejam proporcionar aos seus filhos, desde cedo, este primeiro contacto com uma língua estrangeira. De acordo com as diretoras dos jardins-escolas visitados, o ensino em causa ocorre através de parcerias com escolas de línguas privadas, que fazem deslocar aos jardins-escolas os professores de inglês necessários à lecionação da língua alvo. No caso particular do jardim-escola onde decorreu esta pesquisa, a situação é um pouco diferente, já que todos os alunos (e não apenas alguns) usufruem das aulas de inglês, sendo que a professora trabalha a nível particular, não pertencendo, pois, a nenhuma escola de línguas (cf. subcapítulo 4.5).

Respondida a primeira, centremo-nos agora na segunda questão inicialmente colocada:

Existe supervisão pedagógica da prática docente a este nível de ensino? Como decorre?

Dada a realidade que encontramos quanto ao ensino do inglês como língua estrangeira no âmbito da educação pré-escolar no concelho de Viseu, a resposta a esta questão tornou-se rapidamente óbvia – não existe.

Se já não é fácil encontrar escolas onde efetivamente exista uma mera sensibilização à língua inglesa em termos do seu ensino precoce a crianças em idade pré-escolar, muito menos será deparar com situações que proporcionem uma supervisão desse mesmo ensino. De facto, para lá chegar, há ainda um longo caminho a percorrer: quanto às escolas da rede pública, será preciso que se enraíze primeiro a necessidade da sensibilização a esta língua como algo importante, porque enriquecedor a vários níveis, para a progressão das crianças nesta faixa etária; já no contexto das escolas privadas dependerá da importância que cada instituição continuar a dar ao contacto com uma outra língua e uma outra cultura, motivando pais e alunos para o seu ensino, incentivando-o, expandindo-o e procurando que ele decorra com cada vez maior qualidade em benefício de todos os intervenientes no processo mas, muito em particular, das crianças envolvidas. Uma coisa é certa – a aprendizagem precoce de outras línguas para além da materna ao nível da educação pré-escolar é justificada por melhorar o desenvolvimento pessoal e social da criança, contribuindo tanto para o aumento da sua capacidade de compreensão e empatia face aos outros, como para o reforço da sua própria identidade. Note-se que uma das vantagens de começar cedo traduz-se na aquisição de níveis de competência equivalentes aos dos falantes nativos, sendo que a sensibilidade ao ritmo e à fonologia aumenta com a exposição à língua e isto não deve ser negligenciado.

Falta-nos, pois, responder à terceira e última questão formulada:

A atividade dos supervisores pedagógicos influencia a prática letiva em questão, no sentido de possibilitar a uniformização de linhas de ação comuns, com base na definição das estratégias de ensino mais adequadas?

Vindo na sequência da questão anterior e estando com ela diretamente relacionada, esta pergunta terá necessariamente também uma resposta negativa, pelo simples facto de que não existem, como já referimos, práticas supervisivas que permitam levar o professor a questionar e refletir sobre o ensino precoce da língua inglesa em contextos de educação pré-escolar. Logo, nessa decorrência, não tem sido possível uniformizar linhas de ação comuns, partindo das estratégias de ensino mais adequadas à faixa etária em causa. As observações das aulas de inglês precoce

realizadas no Jardim-Escola João de Deus, com todos os seus aspetos positivos e negativos, reforçaram a nossa convicção relativamente à relevância do papel que um supervisor pedagógico teria neste contexto, permitindo ao professor ponderar sobre a sua atuação diária e problematizar as suas próprias práticas letivas, para assim conseguir mais facilmente resolver as dificuldades identificadas e fomentar a aquisição da língua alvo pelos seus alunos.

Nesta decorrência, na já referida ausência de práticas pedagógicas supervisivas a este nível de ensino e com base nas estratégias fundamentais preconizadas por alguns teorizadores no que respeita ao ensino de uma língua estrangeira a crianças desta faixa etária (Scott & Ytreberg, 1990; Jensen, 1995; Reilly & Ward, 1997; Roth, 1998; Berkleyen, 2001; Pires, 2001; Shin, 2009, entre outros – cf. subcapítulo 2.2.3), que contrastámos com as estratégias implementadas na sala de aula pela professora observada ao discutirmos os dados obtidos através da investigação empírica (cf. subcapítulo 5.3), julgámos pertinente procurar definir possíveis linhas comuns de atuação, que possam vir a ajudar os professores de inglês no que respeita ao ensino precoce desta língua em contextos de educação pré-escolar.

Assim, no que respeita ao nível de ensino em causa, o professor deve:

- Arranjar as mesas e cadeiras dos alunos em semicírculo, ou em qualquer outra disposição que favoreça a comunicação entre todos e lhes permita observar o professor quando fala, para assim beneficiarem em termos de correção fonológica;
- Estabelecer rotinas – por exemplo, iniciar e terminar cada aula da mesma maneira; referimo-nos à utilização de uma canção ou de uma rima (entre outras possibilidades), que indiquem claramente aos alunos tanto o início da aula de inglês como o seu fim;
- Expressar-se na língua alvo o mais possível, mesmo que as frases utilizadas, embora simples, contenham estruturas linguísticas que ainda não foram ensinadas à turma;
- Fazer uso dos mais diversos recursos visuais, tais como imagens, desenhos, *flashcards*, brinquedos, *realia*, entre outros, servindo-se deles para clarificar o seu discurso, ajudando assim a explicar o sentido de palavras desconhecidas e aproveitando-os para desenvolver atividades de natureza lúdico-didática;
- Dispor de uma vasta panóplia de atividades de curta duração, que não ultrapassem os cinco/dez minutos cada, tais como diferentes jogos ou

canções, que permitam aos alunos ter variedade em cada aula, mantendo-se assim atentos e motivados;

- Recorrer a atividades conhecidas (embora aplicadas a diferentes áreas temáticas) no meio de outras desconhecidas, para que os alunos se sintam à vontade, tranquilos e seguros na sala de aula, ao identificarem atividades que já lhes são familiares;
- Planificar diferentes atividades de ensino que se adequem aos diferentes estilos de aprendizagem, capacidades e interesses dos seus alunos;
- Evitar que as crianças permaneçam sentadas e quietas durante muito tempo, alternando, para isso, atividades passivas com outras que exijam movimento;
- Dedicar várias aulas à abordagem de uma mesma temática para assim, garantir sucesso em termos de aprendizagem;
- Repetir o mesmo conteúdo várias vezes, para dar tempo a todos os alunos de o assimilarem corretamente, voltando lá de novo, em aulas posteriores, sempre que necessário;
- Usar palavras/expressões de incentivo, tais como “*Very good!*”, “*Excellent!*” para assim estimular os alunos, conseguindo um ambiente motivador na sala de aula;
- Manter sempre uma atitude interessada, positiva e motivadora perante os seus alunos;
- Ser pontual na hora de início e de fim de cada aula.

Conforme pudemos constatar através da realização deste estudo, o ensino de inglês como língua estrangeira a nível da educação pré-escolar não é uma realidade no contexto das escolas da rede pública do concelho de Viseu, sendo apenas possível de encontrar no que respeita a algumas instituições privadas, que apostaram na sua implementação em benefício dos seus alunos.

E se isto se passa quanto ao ensino precoce desta língua alvo, o mesmo ocorre no âmbito da sua supervisão, de forma ainda mais grave, diríamos, dada a inexistência de práticas supervisivas a este nível e neste contexto em qualquer uma das instituições contactadas, públicas e privadas.

Portanto, podemos concluir que há ainda um longo caminho a percorrer no campo da supervisão na área das línguas, embora tenhamos a esperança de que quando a sensibilização ao ensino do inglês como língua estrangeira for assumida como uma realidade generalizável a toda a educação pré-escolar em Portugal e

concretamente no nosso concelho, então a necessidade de supervisão será decerto mais óbvia, levando à sua implementação no terreno, o que beneficiará, sem dúvida, todos os envolvidos no processo, tanto professores, como alunos.

De facto, este estudo reforçou a nossa perceção das vantagens decorrentes do ensino precoce de uma língua estrangeira a crianças em idade pré-escolar, permitindo-nos igualmente valorizar o papel da supervisão pedagógica no contexto desse ensino, uma supervisão que se pretende de acordo com diretrizes uniformes e sólidas, assente na revisão da literatura da especialidade e realizada por profissionais com a formação adequada à implementação de práticas supervisivas promotoras de sucesso, fomentando o desenvolvimento profissional docente, a sensibilização correta à língua alvo num contexto eminentemente lúdico e a aquisição dessa língua de forma segura e eficaz pelas crianças dos nossos jardins infantis. Foi precisamente esse o motivo que nos levou a propor linhas orientadoras comuns que ajudem os professores de línguas na sua tarefa diária em contextos de educação pré-escolar.

Temos, contudo, a noção clara de que este trabalho representa um pequeno contributo para o estudo da supervisão pedagógica no campo do ensino de línguas estrangeiras em Portugal a este nível de iniciação, pretendendo, por isso, abrir caminho a futuras investigações nesta área, sempre com o intuito de promover o plurilinguismo e o multiculturalismo na atual sociedade globalizada.

Referências bibliográficas

- Ahmad, L., & Tomazzetti, C. (2009). Supervisão educacional e a educação infantil: uma interlocução de ações para a infância. *Visão Global* 12(1). Consultado em 7 de março de 2014 e disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/511>
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de professores I - da sala à escola* (pp. 222-256). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, S. (2011). *Supervisão do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico: um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Consultado em 26 de maio de 2014 e disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18601/1/Susana%20Augusta%20Guedes%20Alves.pdf>
- Bailey, M. (2006). *Language Teacher Supervision: A Case-Based Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo. Edição Revista e Atualizada*. Lisboa: Edições 70.
- Berkleyen, N. (2001). Can I teach English to children? Turkish pre-service teacher candidates and very young learners. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 32 (3). Consultado em 26 de novembro de 2014 e disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2011.594700>
- Bizarro, R., & Moreira, M. (2010). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brumfit, C., Moon, J., & Tongne, R. (1984). *Teaching English to children. From practice to principle*. Harlow: Longman.
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia.

- Chen, C., & Cheng, Y. (2013). The supervisory process of EFL teachers: A case study. *Teaching English as a second or foreign language (TESL-EJ)* 17 (1). Consultado em 15 de novembro de 2014 e disponível em <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej65/a1.pdf>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dias, A., & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º ciclo – Práticas partilhadas*. Porto: Edições ASA.
- Doye, P., & Hurrell, A. (1997). *Foreign language education in primary schools (age 5/6 to 10/11)*. Berlim: Conselho de Europa.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners* (Relatório). Consultado em 18 de setembro de 2014 e disponível em http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/ky_documents/studies/2007/young_en.pdf
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (3.ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandez, A. (1991). *A mulher escondida na professora: Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto: Artes Médicas.
- Ferreiro, L. (2009). Las prácticas de las supervisoras del nivel preescolar después de la obligatoriedad: continuidades, contingencias, tensiones y significados. *X Congreso Nacional de investigación educativa: Área 14: práctica educativa en espacios escolares* (Repositório). Consultado em 8 de janeiro de 2013 e disponível em http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0381-F.pdf
- Figueira, A., & Serra, M. (2010). *O ensino-aprendizagem do inglês no primeiro ciclo* (Dissertação de mestrado) Consultado em 16 de setembro de 2014 e disponível em <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3256383.pdf>
- Flick, U. (2002). Entrevista episódica. In M. Bauer, & G. Gaskell. (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp. 114-136). Petrópolis: Vozes.

- Fraser, M., & Gondim, S. (2004). Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Da fala do outro* 14 (28). Consultado em 23 de outubro de 2013 e disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/>
- Gil, A. C. (1995). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2010). English language teachers' perceptions of educational supervision in relation to their professional development: a case study of Northern Cyprus. *Novitas Royal* 4 (1). Consultado em 19 de novembro de 2014 e disponível em http://www.novitasroyal.org/Vol_4_1/hismanoglu.pdf
- Hook, P., McPhail, I., & Vass, A. (2006). *Coaching and reflecting*. Hampshire: Teachers' Pocketbooks.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Berkshire: Mc Graw-Hill.
- Jensen, E. (1995). *Brain-based learning 1 and teaching*. California: Turning Point.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lodi, J. (1989). *A entrevista. Teoria e prática*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Lüdke, M., & André, E. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- McIlvain, A. (2011). *Teaching English to very young learners*. London: Pearson.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case studies applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Minayo, M. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Moreira, M. (2010). A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. Bizarro, & M. Moreira. (Eds.). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- National Council of State Supervisors for Languages. (1994). *The role of the foreign/second language supervisor*. [Artigo]. Consultado em 28 de setembro de 2014 e disponível em <http://ncssf.org/papers/index.php?supervisor>
- Oliveira-Formosinho, J., & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portfólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 7, 22-46.
- Ortiz, C. (2008). Inglés en el aula de infantil. *Revista Digital Inovación y Experiencias Educativas* 12, 2.

- Osório, J. (2011). *O supervisor na educação pré-escolar – um olhar multidimensional numa instituição de educação e ensino particular e cooperativo*. (Repositório). Consultado em 7 de janeiro de 2013 e disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/581>
- Peet, L. (2013). *100 ideas for early year practitioners: Outstanding practice*. London: Bloombury.
- Pellier, R. (2011). *Ensino precoce do inglês: uma prática vivida* (Tese de doutoramento). Consultado em 17 de setembro de 2014 e disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/485>
- Pereira, I. (2010). *O ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico – Contextos e processos de integração curricular* (Tese de doutoramento). Consultado em 23 de setembro de 2014 e disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11044>
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pinto, A. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Pires, S. (2001). *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: Um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Consultado em 18 de novembro de 2014 e disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3272/000290121.pdf?...1>
- Rebelo, D., & Diniz, M. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Caminho.
- Reilly, V., & Ward, S. (1997). *Very young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Roth, G. (1998). *Teaching very young children - pre-school and early primary*. London: Richmond Publishing.
- Sá Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Santos, L. (2010). Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. *Revista Calidoscópico*, (8) 1.
- Santos, M. (1994). *A observação científica*. Porto: Centro de Psicologia Social.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. Harlow: Longman.
- Shin, J. (2009). *Teaching English to young learners*. (Dissertação de mestrado). Consultado em 29 de setembro de 2014 e disponível em http://www.nstru.ac.th/portal/data_resource/NEWS/2009/INSIDE/FILE/1232942687_087864500.pdf
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no primeiro ciclo*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de “Scaffolding”: Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12(2), 7-24.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. (Relatório). Consultado em 8 de março de 2014 e disponível em http://www.ccap.minedu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Watson-Davis, R. (2009). *Lesson observation*. Hampshire: Teachers' Pocketbooks.
- Winnicott, D. (1991). *Home is where we start from*. London: Penguin Books.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en educación infantil. *Perspectivar Educación*, 6, 30-55.

Legislação

Decreto-Lei N.º 286/89 de 29 de agosto

Despacho N.º 60/SEEI/96

Decreto-Lei N.º 6/2001 de 18 de janeiro

Recomendação N.º 2/2001 de 10 de maio

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (N.º 5220/97)

ANEXOS

Estrutura das entrevistas aos presidentes dos agrupamentos de escolas



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação



Supervisão pedagógica no âmbito do ensino precoce da língua inglesa em contextos de educação pré-escolar

Valéria Antonieta Martinez Casteluche

Entrevista realizada ao presidente do agrupamento de escolas

1. Quais exatamente as escolas que fazem parte deste agrupamento?
2. Existe ensino de inglês a nível do pré-escolar neste agrupamento de escolas?
3. (Em caso de resposta afirmativa anterior) Em quais das escolas do agrupamento se ensina inglês no pré-escolar?
4. Existe um coordenador do departamento de educação pré-escolar que nos possa facultar mais informação sobre o ensino de inglês neste agrupamento?

Entrevista ao coordenador do departamento de educação pré-escolar

1. Quantas escolas deste agrupamento têm inglês ao nível da educação pré-escolar? Quais?
2. Quem está incumbido de lecionar o inglês às crianças?
3. Quantas vezes por semana é lecionada a língua inglesa?
4. Qual é a duração de cada aula?
5. Existe supervisão pedagógica no âmbito do ensino do inglês a este nível?

(Em caso de resposta afirmativa)

6. Quem a faz?
7. Com que frequência?
8. Como é feita? Existe algum modelo utilizado?

9. Quais são os resultados no geral?

(Em caso de resposta negativa)

10. Como decorre o ensino do inglês?

Anexo II

Estrutura das entrevistas aos diretores dos jardins-escolas privados



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação



Supervisão pedagógica no âmbito do ensino precoce da língua inglesa em contextos de educação pré-escolar

Valéria Antonieta Martinez Casteluche

Entrevista realizada ao diretor do jardim-escola

1. Existe ensino de inglês às crianças neste jardim-escola?
2. Quem é que leciona a língua inglesa?
3. Qual a frequência semanal das aulas de inglês?
4. A quantos grupos de crianças é lecionado?
5. Qual é a duração de cada aula?
6. Qual a reação dos pais relativamente ao ensino de inglês neste nível de ensino?
7. Existe supervisão pedagógica quanto ao ensino da língua inglesa neste jardim-escola?

(Em caso de resposta positiva)

8. Quem a faz?
9. Com que frequência?
10. Como é feita? Existe algum modelo utilizado?
11. Quais os resultados no geral?

(Em caso de resposta negativa)

12. Como decorre o ensino do inglês?

Anexo III

Entrevista realizada à Diretora do Jardim Infantil Nossa Senhora de Fátima, Santa Casa da Misericórdia



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação



Supervisão pedagógica no âmbito do ensino precoce da língua inglesa em contextos de educação pré-escolar

Valéria Antonieta Martinez Casteluche

Entrevista realizada à Diretora do Jardim Infantil Nossa Senhora de Fátima, Santa Casa da Misericórdia

1. Existe ensino de inglês às crianças neste jardim-escola?

Sim, existe.

2. Quem é que leciona a língua inglesa?

A encarregada é uma professora que não pertence à escola. Trabalha para uma empresa chamada MDA-Formações, que é uma escola particular de línguas. Não é nativa e não obteve colocação no concurso nacional de recrutamento de professores.

3. Qual a frequência semanal das aulas de inglês?

O inglês é lecionado uma vez por semana.

4. A quantos grupos de crianças é lecionado?

O inglês neste jardim é uma atividade extracurricular, portanto os alunos que frequentam aulas de inglês é porque os pais decidiram contratar o serviço.

Os grupos estão divididos por idades. Atualmente existem quatro grupos: um grupo do qual fazem parte os alunos de três anos, outro que integra os alunos de quatro anos, e os últimos dois grupos são compostos por alunos de cinco anos. Há dois grupos de cinco anos porque são muito mais alunos. Cada grupo tem aproximadamente 10 ou 11 alunos.

5. Qual é a duração de cada aula?

Cada aula tem uma duração de 50 minutos aproximadamente.

6. Qual a reação dos pais relativamente ao ensino de inglês neste nível de ensino?

No geral, a ideia de os filhos terem a possibilidade de aprender inglês agrada aos pais. Não obstante, houve falta de adesão por parte de alguns pais pelo facto de se tratar de uma atividade que é paga.

7. Existe supervisão pedagógica quanto ao ensino da língua inglesa neste jardim-escola?

Dado que é uma professora que não pertence à escola, não existe supervisão pedagógica.

(Em caso de resposta positiva)

8. Quem a faz?

9. Com que frequência?

10. Como é feita? Existe algum modelo utilizado?

11. Quais os resultados no geral?

(Em caso de resposta negativa)

12. Como decorre o ensino do inglês?

O inglês é lecionado na sala de informática. A maioria das atividades é realizada no computador. Cada criança tem um ordenador e a professora serve de orientadora para realizar diferentes atividades. No entanto, esta professora tem procurado evitar a dependência excessiva do computador para criar aulas mais lúdicas.

Na altura ficou acordado com a diretora que podíamos fazer o estudo nesta escola. Falaríamos com a professora de inglês para combinar quando podíamos começar a fazer o estudo. A diretora da instituição deu-nos permissão para a contactar por via telefónica, a fim de ela nos informar sobre a data em que poderíamos começar a assistir às aulas.

Anexo IV

Entrevista realizada à Diretora do Jardim-Escola João de Deus



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação



Supervisão pedagógica no âmbito do ensino precoce da língua inglesa em contextos de educação pré-escolar

Valéria Antonieta Martinez Casteluche

Entrevista realizada à Diretora do Jardim-Escola João de Deus

1. Existe ensino de inglês às crianças neste jardim-escola?

Sim, existe.

2. Quem é que leciona a língua inglesa?

É uma professora que trabalha a nível particular, quer dizer, que não pertence a nenhuma escola de línguas.

3. Qual a frequência semanal das aulas de inglês?

O inglês é lecionado uma vez por semana para os alunos dos cinco anos.

4. A quantos grupos de crianças é lecionado?

O inglês neste jardim-escola é lecionado a partir dos cinco anos. O inglês está incluído na mensalidade, portanto todos os alunos de cinco anos têm inglês, formando dois grupos.

5. Qual é a duração de cada aula?

Cada aula tem a duração de aproximadamente uma hora.

6. Qual a reação dos pais relativamente ao ensino de inglês neste nível de ensino?

No geral, os pais estão muito contentes com o ensino de inglês nesta instituição e com a professora que o leciona.

7. Existe supervisão pedagógica quanto ao ensino da língua inglesa neste jardim-escola?

Não existe supervisão pedagógica.

(Em caso de resposta positiva)

8. Quem a faz?

9. Com que frequência?

10. Como é feita? Existe algum modelo utilizado?

11. Quais os resultados no geral?

(Em caso de resposta negativa)

12. Como decorre o ensino do inglês?

As aulas são lecionadas de acordo com um programa anual, por períodos letivos e os alunos são avaliados em cada período.

Ficou acordado com a diretora que, para conseguir realizar as observações das aulas de inglês nesta escola, era preciso pedir uma autorização para esse efeito à Associação de Jardins-Escolas João de Deus, em Lisboa, autorização essa que podia ser pedida via *e-mail*.

Entrevista realizada a Diretora Jardim Infantil São Sebastião, Santa Casa da Misericórdia



**Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação**



Supervisão pedagógica no âmbito do ensino precoce da língua inglesa em contextos de educação pré-escolar

Valéria Antonieta Martínez Casteluche

**Entrevista realizada à Diretora do
Jardim Infantil São Sebastião, Santa Casa da Misericórdia**

1. Existe ensino de inglês às crianças neste jardim-escola?

Sim, existe.

2. Quem é que leciona a língua inglesa?

Trata-se da mesma professora que leciona no Jardim Infantil de Nossa Senhora de Fátima. Ela não pertence à escola. Trabalha para uma empresa chamada MDA-Formações, que é uma escola particular de línguas.

3. Qual a frequência semanal das aulas de inglês?

O inglês é lecionado uma vez por semana.

4. A quantos grupos de crianças é lecionado?

O inglês neste jardim é uma atividade extracurricular, portanto os alunos que frequentam aulas de inglês é porque os pais decidiram contratar o serviço.

Os grupos estão divididos por idades. Atualmente há quatro grupos: um grupo do qual fazem parte os alunos de três anos, outro que integra os alunos de quatro anos, e os últimos dois grupos são compostos por alunos de cinco anos. Há dois grupos de cinco anos porque são muito mais alunos. Cada grupo tem aproximadamente 10 ou 11 alunos.

5. Qual é a duração de cada aula?

Cada aula tem uma duração de uma hora aproximadamente.

6. Qual a reação dos pais relativamente ao ensino de inglês neste nível de ensino?

Os pais gostam do inglês no pré-escolar principalmente porque há muita receptividade por parte das crianças. De facto, neste ano escolar há mais crianças inscritas do que nos anos anteriores.

7. Existe supervisão pedagógica quanto ao ensino da língua inglesa neste jardim-escola?

Dado que é uma professora que não pertence à escola, não existe supervisão pedagógica.

(Em caso de resposta positiva)

8. Quem a faz?

9. Com que frequência?

10. Como é feita? Existe algum modelo utilizado?

11. Quais os resultados no geral?

(Em caso de resposta negativa)

12. Como decorre o ensino do inglês?

O inglês é lecionado na sala de informática, tal como no jardim Nossa Senhora da Conceição. A maioria das atividades é realizada no computador. Cada criança tem um computador e a professora serve de orientadora para realizar diferentes atividades.

Na altura ficou também acordado com a diretora que podíamos fazer o estudo nesta escola. Falaríamos com a professora de inglês para combinar quando podíamos começar a fazer o estudo.

Anexo VI

Troca de e-mails

De: Valeria Martinez Casteluche
Enviada: terça-feira, 25 de março de 2014 19:48
Assunto: Autorização ESEV

Estimada Dr.^a:

Escreve Valéria Martinez, sou estudante da Escola Superior de Educação de Viseu. Atualmente frequento um Mestrado em Supervisão Pedagógica, estando a realizar o meu trabalho final de Mestrado.

O tema da minha tese é “Supervisão pedagógica no âmbito do ensino precoce da língua inglesa em contextos de educação pré-escolar”. Gostaria de realizar a investigação empírica deste estudo nos jardins-escolas da Misericórdia, Nossa Senhora de Fátima e S. Sebastião, tal como em outros jardins, tendo já obtido permissão para realizar o estudo por parte de ambas as diretoras.

A minha intenção é observar as aulas de inglês dos grupos compostos por crianças de 5 anos, no sentido de procurar criar linhas orientadoras para o ensino precoce da língua inglesa, que reflitam e enquadrem, quer os fundamentos teórico-práticos subjacentes ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira em idade precoce, quer as reflexões partilhadas que a observação das aulas venha a suscitar.

Ficarei muito grata se me permitirem realizar o estudo nestes jardins-escolas.

Agradeço a atenção e aguardo pela resposta.

Valéria Martinez

Subject: Autorização ESEV
Date: Wed, 26 Mar 2014 17:03:39 +0000
Exma. Senhora Valéria Martinez,

O seu pedido foi dirigido à direção, no entanto o pedido foi indeferido pelos seguintes motivos:

1. Não está avaliada a interação e o impacto que a participação de uma “cara estranha” terá no normal decorrer da sessão, pois o mais normal é destabilizar o normal decorrer das sessões, uma vez que a relação de confiança com a criança é um processo contínuo. Ainda que algumas crianças possam reagir com curiosidade, outras poderão reagir com receio, desconfiança, falta de confiança em se libertar e participar de forma desinibida nas atividades propostas durante o decorrer da sessão;

2. Ainda que estivéssemos dispostos a ajudar no âmbito da tese de Mestrado, o âmbito da investigação está a implicar uma avaliação ao trabalho da docente contratada para a prestação do serviço, avaliação essa que é da exclusiva responsabilidade da instituição, salientando ainda que depositamos na formadora/docente toda a confiança e respeito pelo seu profissionalismo, pelo que tem toda a autonomia na escolha da estrutura das sessões, métodos, atividades pedagógicas e sequência de conteúdos do currículo anual;
3. A supervisão de sessões não está estabelecida nas condições contratuais do serviço prestado, nem há autorização dos encarregados de educação para permitir uma pessoa estranha à sessão e não existindo qualquer contacto oficial pelo responsável da parte do nosso cliente, face a esta solicitação, até porque o currículo anual é conteúdo pedagógico confidencial e propriedade da instituição, não estando assinado qualquer acordo de confidencialidade com terceiros;
4. Não sendo então pertinente para o decorrer das sessões, verifica-se que os riscos são maiores que os benefícios obtidos.

Agradecemos o seu interesse em ter escolhido a nossa instituição para alvo de realização da sua Tese de Mestrado, no entanto, lamentamos não existirem as condições favoráveis ao seu estudo.

Ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Com os meus melhores cumprimentos,

Técnica de Formação

Anexo VII

Troca de e-mails com a Diretora do Jardim-Escola João de Deus

De: Valeria Martinez Casteluche
Enviada: domingo, 2 de fevereiro de 2014 18:40
Para: Viseu
Assunto: Autorização ESEV

Estimada Diretora do Jardim-Escola João de Deus:

Escrevo Valéria Martinez, sou estudante da Escola Superior de Educação de Viseu. Atualmente frequento um Mestrado em Supervisão Pedagógica, estando a realizar o meu trabalho final de Mestrado.

O tema da minha tese é “Supervisão pedagógica no âmbito do ensino precoce da língua inglesa em contextos de educação pré-escolar”. Gostaria de realizar a investigação empírica deste estudo neste jardim-escola, tal como em outros jardins.

A minha intenção é observar as aulas de inglês dos grupos compostos por crianças de 5 anos, no sentido de procurar criar linhas orientadoras para o ensino precoce da língua inglesa, que reflitam e enquadrem, quer os fundamentos teórico-práticos subjacentes ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira em idade precoce, quer as reflexões partilhadas que a observação das aulas venha a suscitar.

Ficarei muito grata se me permitirem realizar o estudo neste jardim-escola.

Agradeço a atenção e aguardo pela resposta.

Valéria Martinez

RE: Autorização ESEV

Jardim-Escola João de Deus – Viseu

03/02/2014

Para: 'Valeria Martinez Casteluche

Boa tarde Valéria

Venho por este meio informá-la que foi aceite o seu pedido.

Com os melhores cumprimentos

Diretora do Jardim-Escola João de Deus de Viseu

Anexo VIII

Registos das observações das aulas de inglês no Jardim-Escola João de Deus

Turma 1 (Quartas-feiras)

Observação n.º 1

Dia: 19/03/2014

Hora de início: 14:43h

Hora de fim: 15: 40h

Número de crianças presentes: 17

Descrição das etapas da aula:

- ✓ A professora resolve uma situação de indisciplina por parte de uma criança antes de começar a aula;
- ✓ Inicia a aula com uma música;
- ✓ Na maioria das vezes, faz perguntas às crianças em inglês e depois em português;
- ✓ Pergunta as idades de cada aluno e concita-os para que respondam em inglês;
- ✓ Começa a atividade dizendo o seguinte: “Vamos trabalhar”;
- ✓ Enquanto as crianças estão a pintar uma ficha para o dia do pai, ajuda cada uma a cortar a folha e a dar forma de mapa à ficha;
- ✓ Explica claramente o que vão fazer, embora não demonstre muito entusiasmo;
- ✓ Para manter a disciplina fala mais alto;
- ✓ Percorre cada um dos lugares, verificando como é que as crianças realizam a tarefa pedida;
- ✓ “O que é que vão dar ao pai?” (não utilizou “dad”);
- ✓ “Alguém não vai para o 1º ano porque fala muito.”;
- ✓ Comenta, no seguimento de um pedido de ajuda formulado por uma criança: “Não sabem cortar, não têm experiência, vão de férias e não recortam.”;
- ✓ Quando as crianças mostram o trabalho realizado, responde, sem muito entusiasmo: “Oh! good”;
- ✓ Antes do fecho da aula, é pedido às crianças que reflitam sobre o seu comportamento, numa ficha entregue para o efeito.

Turma 1 (Quartas-feiras)

Observação n.º 2

Dia: 26/03/2014

Hora de início: 14:45h

Hora de fim: 15: 35h

Número de crianças presentes: 18

Descrição das etapas da aula:

- ✓ Desta vez, as mesas estão dispostas numa roda;
- ✓ A professora começa a falar sobre o tempo (não demonstra muito entusiasmo);
- ✓ Audição de uma canção para introdução do conteúdo “greetings” (mais entusiasmo);
- ✓ Tema novo: apresenta um palhaço de brinquedo para ensinar as partes do corpo (fala sempre em inglês);
- ✓ Quando uma criança diz “joelho” em vez de “knee”, a professora ignora o facto;
- ✓ Num dado momento da aula uma criança ajuda outra e a professora diz “thank you” num tom de voz baixo. (não pede à criança para repetir);
- ✓ Faz uma atividade de “left or right”. Pede às crianças para fazer “up/down arms/legs”. Os alunos demonstram-se entusiasmados com a atividade;
- ✓ Música “Hockey Cockey” – a professora canta e depois convida alguns alunos a cantar em frente à turma. Há alunos a querer dançar com os colegas que cantam; porém a professora pede para dançarem permanecendo nos seus lugares. Três alunos decidem não dançar e ficam sentados durante a música, sendo que, no final, a professora repreende-os;
- ✓ Em seguida, pede ao aluno responsável que entregue a ficha do dia;
- ✓ As indicações de trabalho são sempre muito breves. A professora fala em inglês e, por vezes, em português;
- ✓ Em geral, não existe muita repetição por parte das crianças;
- ✓ Às 15:35 chega a educadora. A professora diz-lhe que não tem muito tempo para ficar e que voltará depois para preencher a ficha de comportamento.

Turma 1 (Quartas-feiras)

Observação n.º 3

Dia: 02/04/2014

Hora de início: 14:40h

Hora de fim: 15: 40h

Número de crianças presentes: 17

Descrição das etapas da aula:

- ✓ A aula começa com um pouco mais de entusiasmo do que na aula anterior;
- ✓ A professora cumprimenta pessoalmente apenas alguns meninos;
- ✓ Agora que a professora demonstra mais entusiasmo, as crianças cantam a canção sobre “greetings” com mais energia;
- ✓ Dado que algumas crianças estão a falar entre si, a professora bate as palmas e assim os alunos param de falar. Quando novamente começam a falar entre eles, a professora mostra um bibe amarelo (este bibe significa que vão retroceder um ano se continuarem a falar);
- ✓ A professora pergunta às crianças qual é a festa que vai comemorar-se durante o seu tempo de férias e faz um desenho no quadro: um coelho de Páscoa;
- ✓ Quando todos querem participar e falam ao mesmo tempo a professora diz: “Don’t forget to put your hands up”;
- ✓ 14:45 – A professora apresenta a ficha com que vão trabalhar nesse dia (consiste num “mini-book” que tem o vocabulário da Páscoa);
- ✓ Apresenta o vocabulário usando o “mini-book”: “almonds”, “easter eggs”, “basket”, “chick”, “bunny”. Associa ao “bunny” com “Bugs bunny”;
- ✓ De repente, os alunos voltam a conversar entre si e a professora volta a ameaçá-los com o bibe amarelo;
- ✓ 14:50 – Entrega os “mini-books” a cada criança e pede que pintem em casa (desta vez os livros já estão dobrados);
- ✓ Uma criança faz um comentário, dizendo que já tem um “mini-book” em casa;
- ✓ A seguir apresenta um postal, só que as crianças não estão a prestar atenção por estarem a folhear o “mini-book” que lhes foi entregue. Por esta razão, a professora bate na mesa e pergunta quem é que está a falar;
- ✓ Seguidamente é pedido às crianças para contarem os ovos que estão no postal, mas só uma criança conta e os outros demonstram estar aborrecidos;
- ✓ 15:00 – A professora distribui o postal e pede para começarem a trabalhar, só que não especifica se esta atividade é para realizar em casa ou na escola; também não explica se devem pintar, portanto há dúvidas entre as crianças;
- ✓ 15:05 – Enquanto os alunos trabalham, a professora observa-os e repreende uma criança que está a falar muito alto;
- ✓ Outra criança diz: “Já acabei” mas a professora não pede às crianças para dizerem “I’ve finished”;

- ✓ 15:10 – Enquanto as crianças continuam a trabalhar, a professora vai passando por cada uma, para as ajudar a escrever os nomes no postal;
- ✓ Uma criança pergunta, em português: “Posso afiar o lápis?”;
- ✓ 15:16 – A professora pergunta às crianças quem esteve a falar naquele dia;
- ✓ 15:18 – Uma vez que as crianças pintaram um coelho de Páscoa, é-lhes pedido que contem os ovos que estão na imagem, para que os pintem também. Só alguns alunos prestam atenção;
- ✓ A professora, com alguma ironia, diz: “Quem tiver uma pilha nova tem uma cor nova” (o que significa que quem estiver a falar vai ter cor vermelha na ficha de comportamento);
- ✓ 15:20 – Entra a educadora na sala, embora não interfira com a atividade. A professora passa por cada criança para ver se concluíram a atividade. A educadora distrai as crianças com a colocação de uma ficha no quadro;
- ✓ A professora continua a ajudar as crianças e fala com a educadora sobre uma atividade que gostava de fazer, mas diz que não a vai fazer nessa turma devido ao mau comportamento das crianças;
- ✓ 15:30 – Algumas crianças que concluem a realização da atividade começam a pintar a ficha que era para levar para casa;
- ✓ A professora pergunta: “Have you finished? Good job!”;
- ✓ 15:35 A professora preenche a ficha de comportamento e pergunta a cada criança como foi o seu comportamento durante a aula. Uma delas diz que foi muito bom e a professora pergunta: “De certeza? O que é que pensam os outros?”.

Turma 1 (Quartas-feiras)

Observação n.º 4

Dia: 30/04/2014

Hora de início: 14:50h

Hora de fim: 15: 50h

Número de crianças presentes: 18

Descrição das etapas da aula:

- ✓ A aula começa com a canção de boas-vindas e a professora demonstra um pouco mais de entusiasmo;
- ✓ Começa por dizer: “Next Sunday is a special day...” e escreve no quadro: “Mother’s day - 04/05/2014”;

- ✓ A professora pergunta aos alunos o significado de “Mother’s day”. Uma criança diz corretamente e a professora comenta: “Very good!”;
- ✓ A docente apresenta um postal que diz “Mummy, you are my sunshine”. A professora compara o sol às mães. Logo explica o que quer dizer e acrescenta que o sol é a estrela mais próxima do nosso planeta. Os alunos começam a referir-se às características do sol;
- ✓ Enquanto isso, estão dois rapazes a falar; a professora diz: “hey shh!”; continuam mais crianças a falar e a professora diz: “Não me deixam falar”;
- ✓ A seguir a docente apresenta uma canção e diz o seguinte: “This is a song for you to sing. You are my sunshine...”. Depois explica o que quer dizer a canção e promete que no final da aula irão voltar a cantá-la;
- ✓ 15:10 – A professora distribui as fichas de trabalho e explica às crianças o que têm de fazer, dizendo ainda que irá recortar os postais de cada uma das crianças;
- ✓ A professora tem consigo um postal já construído, que cola no quadro para as crianças verem;
- ✓ 15:15 – Os alunos começam a pintar enquanto a professora passa por cada um para recortar o postal;
- ✓ 15:20 – Em seguida pede às crianças para escreverem no postal a data do dia da mãe e “Happy mother’s day”. Diz-lhes que, se precisarem de ajuda, ela pode fazer o tracejado;
- ✓ 15:30 – Continua a ajudar os alunos que têm dificuldades em escrever ou que estão desorientados. Fala em inglês. Vários perguntam o que é que têm de fazer, porque a professora não explicou muito claramente;
- ✓ 15:38 – A educadora entra na sala e faz notar que as crianças estão muito faladoras, ao que a docente responde que é fruto da mudança do tempo atmosférico;
- ✓ Algumas crianças realizaram a atividade incorretamente porque a professora não tinha cortado e dobrado o papel devidamente; logo, não escreveram a mensagem no lugar correto;
- ✓ 15.40 – A professora continua a cortar e a ajudar as crianças a escrever a data e o nome de cada um. Entretanto a educadora ausenta-se da sala, regressando ao fim de alguns minutos;
- ✓ Aquando do regresso da educadora, a professora diz: “Eu vou-me embora porque estas crianças estão insuportáveis”. As crianças não chegam a cantar a canção, como lhes fora prometido no início da aula;

- ✓ 15:50 – A educadora sai da sala, indo buscar os presentes para as mães enquanto a professora fica a preencher a ficha de comportamento. Pergunta às crianças que apreciação devem ter na ficha em termos de comportamento, pedindo aos mais bem comportados que digam como se portaram os restantes.

Turma 1 (Quartas-feiras)

Observação n.º 5

Dia: 07/05/2014

Hora de início: 14:52h

Hora de fim: 16: 05h

Número de crianças presentes: 17

Descrição das etapas da aula:

- ✓ Antes de começar a aula, a docente cumprimenta pessoalmente um menino; porém, constatando que todos manifestam interesse no cumprimento, mantém alguma distância da criança, dizendo: “hi-five, hi-low, too slow”;
- ✓ Pergunta logo de imediato o que tinham dito as mães sobre o postal;
- ✓ Uma menina diz que quer tirar o casaco e depois o resto da turma também demonstra vontade em o fazer. Nesse momento chega a educadora e diz que as crianças deveriam ter despido o casaco fora da sala de aula;
- ✓ 15:00 – As crianças, juntamente com a professora, cantam a canção de boas-vindas;
- ✓ 15:05 – As crianças começam a falar com a professora sobre anedotas e de repente todos querem participar e poem o dedo no ar. A professora diz que têm de parar de falar, que ela é amiga deles, mas que podem falar com ela sobre o que quiserem no intervalo, para não interromper a aula;
- ✓ 15:07 – Começa com um tema novo: Partes da casa (faz um desenho no quadro).
- ✓ Algumas crianças começam a falar e a professora mostra o seu desagrado através de expressões faciais, para que as crianças parem;
- ✓ A docente apresenta uma imagem de um quarto e cola-a no quadro. Diz em inglês: “chama-se ‘bedroom’, quarto cama”. Tira uma cama e diz “BEDroom”;
- ✓ Faz o mesmo com “kitchen” e “fridge”, mas as crianças não repetem muito (repetiram só 4 vezes);
- ✓ A professora diz: “Vocês pronunciam muito bem”;

- ✓ Os alunos continuam a falar, pelo que a professora pára e procura a folha de comportamento;
- ✓ 15:10 – Apresenta “bathroom” e “bath”. Diz: “Pay attention to the sound /θ/”. Logo apresenta “living room” e “sofa” (quando as crianças falam, pára e aponta para a folha de comportamento). Um rapaz compara “sofa” com o português e a professora diz: “Muito bem”, mas faz notar que no inglês não existem acentos;
- ✓ Depois escreve o vocabulário no quadro, por baixo das imagens. Quando chega a “kitchen” diz que a palavra é escrita com “k”, que é assim que se escreve esta letra, que é nova para eles por não fazer parte do alfabeto português (as crianças voltam a falar e a docente pede-lhes que fiquem calados num tom de voz muito baixo e diz-lhes que se continuam a falar vai ter de participar à educadora);
- ✓ 15:25 – Apresenta a ficha do dia e dá instruções em inglês. Escreve os nomes de cada aluno e novamente as crianças começam a falar. A professora adverte que qualquer dia vai embora;
- ✓ 15:35 – Chega a educadora à sala e pergunta à professora quem teve mau comportamento. A educadora adverte as crianças de que irão ficar sem intervalos se continuarem com o mau comportamento. Depois pede às crianças para dizerem o que tinham aprendido durante a aula. Só alguns se lembravam do vocabulário;
- ✓ 15:40 – A professora passa por cada lugar para ver como estão a trabalhar os alunos e pergunta o vocabulário aprendido;
- ✓ 15:50 – Continua a passar por cada criança; algumas estão a falar e outras a pintar;
- ✓ 16:05 – A professora preenche a ficha de comportamento.

Turma 2 (Sextas-feiras)

Observação n.º 1

Dia: 28/03/2014

Hora de início: 14:40h

Hora de fim: 15: 50h

Número de crianças presentes: 16

Descrição das etapas da aula:

- ✓ A professora começa por fazer um comentário sobre uma menina da sala que sabe pedir permissão utilizando “May I...”;

- ✓ Em seguida diz que vai começar um tema novo. Apresenta o tema “Easter” e pergunta quem sabe vocabulário sobre este tema;
- ✓ Uma menina associa “rabbit” com um coelho que o avô matou para comer. A professora reage e diz que não vão falar nisso;
- ✓ Dois rapazes começam a falar e a professora pergunta-lhes se querem café e uma esplanada. O resto da turma ri;
- ✓ Outro rapaz diz que tem um coelho em casa. Os colegas escutam atentamente;
- ✓ A professora apresenta um “mini-book” que contem todo o vocabulário relativo a “Easter”. Diz: “Estão lentos hoje. O que se passa?” (no geral é uma turma muito sossegada);
- ✓ Uma menina diz que quer ser professora quando crescer e a professora responde: “Olha que os meninos portam-se muito mal”;
- ✓ Depois, a professora escolhe o menino que irá ajudá-la naquele dia e pede-lhe para entregar aos colegas o “mini-book” que tinha mostrado no início da aula;
- ✓ A professora pede para que os alunos escrevam o nome e a data na ficha. Quando uma menina se engana a escrever o nome, ajuda-a e escreve o nome no tracejado;
- ✓ A turma no geral começa a falar e a professora bate na mesa com veemência;
- ✓ A professora dá instruções às crianças para dobrarem a ficha em três partes;
- ✓ Seguidamente pergunta a um rapaz “How many eggs are there?”;
- ✓ Logo depois diz às crianças para pintarem o coelho de uma cor específica. (fala em inglês e depois em português);
- ✓ Uma criança diz à professora “O que é que foi?”; esta pede-lhe que repita o que disse e adverte-a de que mostrou falta de respeito para com a professora;
- ✓ Quando uma menina diz que já terminou a atividade, a professora chama a atenção da turma para esse facto, perguntando quanto tempo é que os restantes meninos ainda iriam demorar;
- ✓ A docente observa o trabalho de cada criança, individualmente, a fim de compreender como está a decorrer a tarefa em cada um dos casos;
- ✓ Uma menina começa a chorar, porque pintou a imagem com marcadores e os colegas disseram à professora. Esta aproxima-se e diz que não há problema;
- ✓ A professora pede a outra menina que lhe diga quais foram as palavras novas que tinha aprendido naquela aula, para depois poder dizer aos pais, mas a criança não consegue lembrar-se do vocabulário. A professora relembra-lhe o vocabulário aprendido;

(A professora tirou as cópias antes de entrar na sala de aula. No início disse: “ Vou tirar umas cópias e volto já”).

Turma 2 (Sextas-feiras)

Observação n.º 2

Dia: 04/04/2014

Hora de início: 14:45h

Hora de fim: 15: 40h

Número de crianças presentes: 15

Descrição das etapas da aula:

- ✓ A aula tem início com uma canção;
- ✓ A professora pergunta às crianças qual a festividade que se celebra na semana seguinte, concitando-as, através de perguntas, a lembrarem-se que estarão de férias;
- ✓ A educadora entra na sala para ir buscar um objeto escolar de que necessita e diz aos alunos para acordarem;
- ✓ A professora pergunta o que é que fizeram a semana passada;
- ✓ A professora desenha no quadro o seguinte vocabulário “bunny”, “chick”, “easter egg”, “almonds”, “basket”;
- ✓ A professora pergunta quem quer cantar uma canção nova. Há um menino que não põe o dedo no ar e a professora pergunta-lhe se está com sono;
- ✓ Começam a cantar a música:
“Bunny, bunny, bunny you are so funny with your twitchy nose.
Bunny, bunny, bunny from your head to your toes.
Bunny, bunny, bunny your ears are too funny, your ears are too big for you.
Bunny, bunny, bunny you are so funny, everyone loves you.”
- ✓ A professora convida a criança que estava com sono a dançar consigo (a criança é um pouco tímida). O resto da turma também quer dançar com a professora pelo que ela pede a todos para ficarem em pé e dançarem sem sair dos lugares onde estão, os seus lugares (dançaram duas vezes);
- ✓ 15:00 – A professora pede a todos para se sentarem;
- ✓ Apresenta a ficha com que vão trabalhar nesse dia. Trata-se de um coelho ao qual faltam os olhos, o nariz e os dentes;
- ✓ A professora entrega a ficha a cada criança e pede para que escrevam o nome e a data;

- ✓ Um menino escreveu o nome muito grande para o espaço e a professora brinca com ele, dizendo que os pais lhe deram um nome muito longo (Alexandre);
- ✓ 15:10 – A professora pede para que as crianças desenhem dois olhos, um nariz, dois dentes e bigodes (fala em inglês);
- ✓ Um menino está a fazer barulho; a professora aproxima-se e pergunta-lhe: “És tu quem está a fazer barulho?”
- ✓ A professora continua a ajudar as crianças que têm dificuldades em desenhar. Fala em inglês em algumas ocasiões (na sexta-feira anterior a professora tinha comentado com a educadora que esta turma estava muito desinteressada. Desta vez há uma auxiliar presente, mas que não ajuda nem participa);
- ✓ 15:20 – As crianças continuam a completar e pintar o coelho e a professora passa junto de cada aluno para ver como está a decorrer a atividade. Um menino pede: “Teacher me afias o lápis?”. A professora ajuda-o, pedindo-lhe que diga “Thank you”;
- ✓ 15:25 – Apresenta outra atividade que se encontra na mesma ficha. Pede para que contem os ovos que estão na imagem. A professora convida uma menina a contar, perguntando-lhe “How many eggs are there in the picture? Can you count them?” A professora conta com as crianças, mas só algumas participam;
- ✓ 15:30 – Um menino pergunta “Teacher, o que é que vamos fazer?” e a professora responde em inglês;
- ✓ Uma menina começa a tossir. A professora aproxima-se da criança e ao observá-la, depreende que a criança poderá ter febre. Pede à auxiliar para trazer o termómetro e, após medição da febre, constatam que a suposição da professora não se confirma;
- ✓ 15:35 – Chega a educadora a dizer que cheira mal na sala e pergunta a uma menina se tomou um duche. Também repara que uma outra menina tem o casaco vestido. Dirigindo-se à educadora, a docente diz-lhe, em voz baixa, que um rapaz está com sono. A educadora acrescenta que, por norma, a mãe e a irmã lhe fazem todos os trabalhos de casa. E logo pergunta ao menino “Não é verdade, Francisco?”

Turma 2 (Sextas-feiras)

Observação n.º 3

Dia: 02/05/2014

Hora de início: 14:45h

Hora de fim: 15: 47h

Descrição das etapas da aula:

- ✓ A professora inicia a aula dizendo “Hello! How are you?”;
- ✓ Pergunta a cada aluno, que responde “I’m fine” ou “I’m good”;
- ✓ Cantam a música de boas-vindas;
- ✓ 15:55 – A professora diz: “É o dia da mãe. Como dizemos mãe em inglês?” Os alunos respondem “mother”, “mummy”;
- ✓ Pergunta a cada aluno o que fez para a mãe;
- ✓ A docente expõe o que vão fazer para a mãe. Diz “We are going to make a postcard”. Explica o que diz o postal e com muito entusiasmo refere-se ao sol e ao significado de “sunshine”. Depois, dá instruções às crianças para que, dentro do postal escrevam “Happy mother’s day”. A professora escreve a frase no quadro;
- ✓ 15:05 – A professora entrega as fichas, cola um exemplo no quadro e pede para que pintem cada coisa de uma cor específica;
- ✓ A professora esqueceu-se de entregar a ficha a um aluno. Ao aperceber-se, diz: “A “teacher” esqueceu, desculpa querido”;
- ✓ Uma menina pergunta à professora: “Podes afiar o lápis?”, que responde: “Yes, of course”. Afia-o e a menina diz: “Thank you”. A professora pede para que diga o som /θ/ corretamente, comparando-o com “sopinha de massa”;
- ✓ 15:15 – Os alunos continuam a trabalhar e a professora vai passando por cada um (nesta aula, mostra-se mais afetiva e amigável e, como resposta, os alunos estão muito mais sossegados, não falam muito). Possivelmente por haver só 10 crianças na sala;
- ✓ A professora está continuamente a falar em inglês, mas as crianças não repetem muito, só “Thank you”;
- ✓ 15:20 – A professora avisa que vai passar para recortar as postais e que vai começar com quem estiver mais adiantado;
- ✓ Dá instruções em inglês “Colour the sun and write the message”;
- ✓ 15:25 – Um menino conta uma anedota. A professora escuta atentamente com entusiasmo;
- ✓ 15:26 – A professora refere que os alunos têm de desenhar um sol e escrever a mensagem no postal: “Happy mother’s day”;
- ✓ 15:30 – A mesma atividade prolonga-se, com as crianças a trabalhar e a professora a recortar os postais. Ela mostra melhor dinâmica do que nas aulas anteriores. “This is s song” – põe a tocar uma canção no computador da sala;

- ✓ 15:35 – Chega a educadora e dá conta que a luz da sala está apagada. (a educadora chega com alguns dos alunos do grupo das quartas-feiras). Observa o trabalho dos alunos e diz que a escrita deve ser corrida;
- ✓ 15:40 – A professora põe a canção que os alunos das quartas-feiras tinham cantado. Entretanto, continua a cortar as postais;
- ✓ A professora dá conta que uma menina escreveu: “Happi”, portanto apaga e ajuda-a a escrever a palavra corretamente. Em seguida, pede-lhe, em inglês, que escreva o nome no postal;
- ✓ 15:45 – A professora ainda está a recortar as fichas. Volta a pôr a canção do dia da mãe.

Turma 2 (Sextas-feiras)

Observação n.º 4

Dia: 09/05/2014

Hora de início: 14:52h

Hora de fim: 15: 50h

Número de crianças presentes: 16

Descrição das etapas da aula:

- ✓ A aula tem início com a professora a perguntar “O que é que vamos fazer hoje? Primeiro vou fazer uma pergunta: a mamã gostou do “card”?”
- ✓ Logo em seguida, comenta que durante o recreio um menino daquela sala estava a cantar a canção do dia da mãe que tinham cantado na aula anterior. A professora pede para que o menino volte a cantar a musica e pergunta aos colegas se ainda se lembram da canção;
- ✓ A seguir, os alunos fazem comentários sobre o que fizeram no dia da mãe. A professora demonstra estar muito atenta ao que as crianças dizem;
- ✓ 15:00 – Cantam a canção de boas-vindas;
- ✓ 15:03 – A professora faz um desenho de uma casa no quadro e pergunta o seguinte: “What’s this? A house!”. Enquanto isto ocorre, uma menina interrompe para dizer que sabe dizer “chocolate”, mas pronuncia incorretamente; a professora pede-lhe para pronunciar como ela;
- ✓ 15:06 – Introduce a palavra “kitchen” através de um “flashcard” e a seguir “fridge”. De repente, um menino interrompe para contar uma história. A professora reage e diz que ele tem de obter permissão para falar, levantando o braço sempre que pretenda participar – “hands up”;

- ✓ 15:10 – A professora apresenta uma imagem de “bedroom” e “bed” e escreve os nomes no quadro;
- ✓ Em seguida, a professora pergunta a uma menina que outras partes existem numa casa; a menina responde: “Uma sala” e a professora diz: “Ah! como esta?”;
- ✓ Os alunos repetem duas vezes: “living room”;
- ✓ O mesmo menino que tinha interrompido anteriormente volta a fazê-lo para dizer que a sua avó sempre diz que as tesouras e facas devem ser usadas com precaução e a professora pergunta: “E onde é que estão as facas? ‘In the kitchen!’”;
- ✓ Depois pergunta: “O que é que fazem logo depois de acordar? Escovar os dentes? E onde? ‘In the bathroom!’”; mostra uma imagem de um “bathroom”;
- ✓ Sublinha a importância da pronúncia de “bathroom” e diz que “bath é banheira”, assim como em “bedroom”, “bed” é cama;
- ✓ Quando as crianças começam a falar entre si, a professora bate na mesa com veemência ou bate as palmas;
- ✓ 15:17 – Depois de ter ensinado o vocabulário, os alunos falam um pouco entre eles. Entretanto, o menino que gosta de participar, volta a pôr o dedo no ar para fazer outro comentário;
- ✓ A professora dá conta que tem a luz apagada novamente;
- ✓ 15:20 – A professora apresenta a ficha do dia e pergunta outra vez o vocabulário. Só alguns meninos se lembram do vocabulário. “‘Bathroom!’ digam ‘Bathroom’. Lembrem-se da pronúncia como sopinha de massa”. (é provável que as crianças não se lembrem do vocabulário porque a docente só falou em inglês e os alunos não repetiram muito);
- ✓ A professora pede para que repitam o vocabulário, mas quase nenhum deles o faz. Portanto, a docente pede a um aluno em específico que diga: “living room”;
- ✓ 15:25 – A professora entrega a ficha ao assistente do dia para que a distribua e logo depois pede para que as crianças escrevam o nome;
- ✓ Seguidamente, a professora repara que uma menina tem o pé no tampo da cadeira e pergunta-lhe como é que as meninas devem sentar-se, perguntando às restantes crianças se é correto estar sentada daquela maneira;
- ✓ 15:30 – A professora vai passando por cada lugar para observar como é que a tarefa está a ser executada; mostra-se afetuosa;
- ✓ 15:35 A professora continua a percorrer a sala de aula e o menino que gosta de participar volta a contar outra anedota. A professora interrompe e diz “Lembra-te da regra: ‘Put your hands up!’”;

- ✓ 15:40 – Durante o seu trajeto pela sala de aula, ao aproximar-se de cada criança, a professora faz-lhes perguntas em inglês sobre o que estão a pintar;
- ✓ Os alunos pedem à professora para que volte a pôr a música do dia da mãe;
- ✓ 15:45 – A professora põe a canção e ainda outras músicas. Os alunos ficam concentrados no trabalho ao mesmo tempo que escutam;
- ✓ 15:50 – Chega a educadora e faz comentários negativos sobre as crianças. A professora diz que nem todos se portaram mal nesse dia.

Turma 2 (Sextas-feiras)

Observação n.º 5

Dia: 30/05/2014

Hora de início: 14:45h

Hora de fim: 15: 30h

Número de crianças presentes: 12

Descrição das etapas da aula:

- ✓ A professora inicia a aula dizendo que naquele dia não dispõem de muito tempo, mas podem ficar a trabalhar com a educadora;
- ✓ Cantam outra canção de boas-vindas:
 “How’s the weather today?
 Is it rainy, cloudy, sunny?
 How’s the weather today?
 It’s sunny!”
- ✓ A professora diz: “Hoje é o vosso dia e vamos fazer algo especial para vocês”;
- ✓ Há um rapaz que não pára de falar. A professora repreende-o: “shh!”;
- ✓ Em seguida pergunta: “Do you like to dance? Hands up those who like to dance!” Mostra umas imagens que cola no quadro, exemplificando ações: “dance”, “jump”, “run”, “sing”, “play with a ball”;
- ✓ 15:07 – Apresenta a ficha do dia e diz que podem utilizar marcadores porque é o dia da criança;
- ✓ Dois meninos estão a falar constantemente, pelo que a professora diz que se continuam a falar, vai mandá-los sair da sala (disse isto num tom muito baixo e firme);
- ✓ Há uma menina com o dedo no ar enquanto a professora está a perguntar o significado do vocabulário. A professora pergunta-lhe se identifica o

vocabulário e a criança responde que não era isso o que ia dizer, que ia comentar sobre outra coisa;

- ✓ 15:15 – A professora escreve no quadro o vocabulário e os alunos copiam;
- ✓ Um menino pintou sem cuidado com os marcadores e a professora aproximase e pergunta aos colegas como acham que ficou o trabalho dele;
- ✓ Os alunos recortam o que pintaram.