

# A importância da observação de aulas na Educação Infantil<sup>1</sup>

## The importance of classroom observation in Early Childhood Education

Josiete Cristina Schneider Queroz<sup>2</sup>

josicris87@hotmail.com

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Lidia Stutz<sup>3</sup>

lidia.stutz@gmail.com

Universidade Estadual do Centro-Oeste

**RESUMO** - Este artigo tem como objetivo discutir a importância e os resultados das observações de aulas realizadas em uma escola particular de educação infantil do interior do Paraná. Buscamos, inicialmente, definir o termo observação e as concepções que prefiguram nessa atividade. Posteriormente, apresentamos os resultados das anotações realizadas por meio de dois instrumentos: um diário de aulas e duas fichas de observação. Dessa forma, esses instrumentos evidenciam aspectos da rotina escolar, o perfil das crianças, o trabalho da professora, bem como características pertinentes ao grupo. Constatamos que as observações norteiam a posterior planificação de ações do pesquisador quanto aos saberes a ensinar, como a construção do modelo didático de gênero textual e conseqüentemente a sequência didática, bem como os saberes para ensinar que envolvem a organização do trabalho do professor em sala. Portanto, sem observar, o trabalho tornar-se-ia superficial e mais suscetível a falhas. Observar possibilita ao professor perceber, planificar e, por meio de novas, ações transformar, ressignificar.

**Palavras-chave:** observação, educação infantil, interacionismo socio-discursivo.

**ABSTRACT** - This article aims at discussing the role and the results of classroom observation carried out in early childhood education in a private school in Paraná. We intend, initially, to define observation and the conceptions that prefigure this activity. Subsequently, we present the results of the observations in two instruments: a classroom diary and two classroom observation worksheets. Thus, these instruments give hints of the school routine aspects, the profile of the children, the teachers' work as well as relevant characteristics of classroom. We realized that the observations guide the further planning of the researcher's actions regarding the knowledge to teach as the construction of the didactic model of text genre and the didactic sequence as well as the knowledge for teaching in terms of the organization of teachers' work in the classroom. Therefore, without observation, the teaching would become superficial and more susceptible to failures. Observation enables the teacher to perceive, to plan and, through new actions, transform and resignify the teaching practice.

**Keywords:** observation, kindergarten, socio-discursive interactionism.

### Introdução

Este estudo situa-se na formação continuada de professores de língua alemã em um contexto brasileiro em que essa língua é alvo de ensino e aprendizagem desde a educação infantil. Nesse sentido, temos por objetivos discutir a importância e os resultados das observações de aulas realizadas no contexto da educação infantil. A fim de compreender criticamente e perceber a observação como instrumento metodológico para o desenvolvimento do ensino da língua alemã, apresentaremos, neste artigo, o re-

latório de observação participativa das aulas com registro das situações em diários e em duas fichas de observação.

Para tanto, nos amparamos nos postulados de Estaire (2004), Borghi *et al.* (2008), Biazi *et al.* (2011) e Branéz (2013) para delimitar o que é observação; bem como nos estudos de Pimenta (2002), Gimenez (2006), Machado e Cristovão (2009), Ninin (2009) e Nodari e Almeida (2012) para tratar das concepções adjacentes a essa atividade. A fim de discutir os nossos dados, lançamos mão às observações crítico-reflexivas, ou seja, a reflexão como reorganizadora ou reconstrutora da experiência.

<sup>1</sup> Estudo realizado no grupo de pesquisa Gêneros textuais e práxis docente, projeto desenvolvido na Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná.

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste. Rua Padre Salvador, 875, 85015-430, Guarapuava, PR, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste. Rua Padre Salvador, 875, 85015-430, Guarapuava, PR, Brasil.

Para que tenhamos uma visão do todo e do específico, partimos da análise macro (observação do contexto e do grupo) para o micro (observação de um aluno).

O artigo está organizado em quatro seções intituladas: O que é e por que observar?; Observações: trajetória histórico-conceitual; metodologia da pesquisa e, por fim, alguns delineamentos de uma prática de observação.

### O que é e por que observar?

Desde pequena, a criança observa tudo o que a rodeia e, a partir disso, '(re)constrói' seus conceitos acerca da vida, dos adultos, da escola, da sociedade, do que é certo ou errado. Porém, com o passar dos anos, esquecemos quão importante é esse ato, bem como quais são os seus benefícios.

Conforme o dicionário online Michaelis, observar significa “examinar, olhar com atenção, pesquisar minuciosamente [...]”. Trata-se de uma rotina diária em nossas vidas que permite compreender as atividades humanas, avaliá-las, transformá-las e ressignificá-las. No entanto, para Freire (1987), ser um observador não é tão simples assim. Conforme o autor, um bom observador assinala objetivos claros, definidos e concisos. Portanto, para descobrir regras, relacionamentos, leis, verdades, necessitamos recorrer à investigação científica, visto que ela, segundo Topsch (2002), é uma forma segura de pesquisar. A observação diária também não deve ser esquecida, pois ela é crucial para a prática escolar. Logo, ambas (diária e acadêmica/escolar) são relevantes e devem ser desenvolvidas.

Muitas vezes, o professor olha para a sua turma, mas não toma uma postura de observador que possui instrumentos e metodologias que corroboram para a compreensão dessa realidade, que, a partir disso, pode ser melhorada, modificada e transformada (Estrela, 1992). Ou seja, a ação de observar não deve ser feita de qualquer maneira, buscando sempre a imparcialidade, a fim de sermos justos nas nossas ponderações. A observação é *a pedra angular* do professor investigador que poderá seguir diversas estratégias para realizá-la, desde obter somente informações, investigar problemas até conhecer processos sociais e comunicativos (Serafim e Pacheco, 1990). Assim sendo, a observação é um dos instrumentos de “[...] *formación permanente más eficaces para establecer un vínculo fuerte entre los aspectos teóricos de la metodología didáctica y la práctica en el aula*” (Estaire, 2004, p. 119). Trata-se de uma categoria de base da ciência, que oferece a nós uma avaliação justificável, possibilitando, assim, a gestão de aprendizagem e comportamentos nas escolas (Topsch, 2002). Sabe-se que em uma sala de aula, o professor defronta-se com diferentes tipos de alunos, que

se comportam e aprendem de maneiras distintas. Dessa forma, ele ou qualquer integrante da escola, torna-se um gestor à medida que se utiliza da observação para detectar, conhecer, analisar e resolver os problemas do aluno ou da escola. Destarte, a observação está entre as principais atividades que deveriam ser realizadas antes, durante e até mesmo depois da nossa prática na escola, bem como precisaria se tornar parte da rotina de qualquer professor.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (doravante RCNEI),

[...] a observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles, o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagens das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Essa observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades (Brasil, 1998, p. 58-59).

Embora as formas de registrar uma observação sejam inúmeras (escrita, gravação de áudio e vídeo, fotografias, entre outras), conforme explicitado anteriormente, essas não devem ser realizadas de qualquer maneira, haja vista que sem uma investigação séria, corremos o risco de cair no senso comum, o que pode prejudicar o trabalho dos professores e os possíveis resultados.

Discorreremos, na próxima seção, com base nos modelos de formação de professores, sobre as diferentes concepções de observação, as quais nos ajudam a compreender as mudanças que ocorreram com o passar dos anos.

### Observações: trajetória histórica-conceitual

Conforme Biazzi *et al.* (2011, p. 60), existe relação entre modelos de “[...] formação de professores (modelo do artesão, modelo de aplicação das ciências e o modelo reflexivo) e a observação de aulas durante a fase de estágio supervisionado”. Acreditamos que esses modelos também se perpetuam para as nossas práticas de observações diárias. Por isso, delimitaremos quais são esses modelos e de que forma interferem nas práticas de observação, uma vez que esses conceitos nos ajudam a delimitar nossa concepção de observação.

O primeiro modelo, o do artesão (Wallace, 1991), preconiza que o aluno observador<sup>4</sup> aprende com o professor mais experiente (*expert*) como deve agir em sala de aula. Dessa forma, ele copia formas de ensinar. Isso confere ao professor observado o poder de detentor da maestria em ministrar aulas, que deve ser seguida pelos professores em formação. Todavia, nem todos os profissionais agem da mesma forma e nem todas as turmas são

<sup>4</sup> Compreendemos como aluno observador o professor em formação inicial ou aluno de licenciatura.

as mesmas. As lacunas decorrentes desse modelo também não levam em conta os contextos diversificados ao passo que há uma generalização e padronização do agir do aluno independente das suas necessidades.

Já no segundo modelo, o de aplicação das ciências, o ensino é concebido como algo abstrato. De acordo com essa perspectiva, bons profissionais são aqueles que se baseiam nos conhecimentos advindos das pesquisas (Biazi *et al.*, 2011). O observador passa a ser um avaliador, que desconsidera a atuação do professor que não aplica a teoria vigente e examina normalmente de forma negativa essa atuação. Esse modelo é bastante questionado, pois os professores observados passam a não gostar da presença daquele que normalmente não contribui positivamente. A partir disso, o professor que anteriormente era *mestre* passou a ser constantemente concebido como o que realiza práticas incoerentes.

No terceiro modelo, o reflexivo, preconizado por Schön (1987), observamos, analisamos e refletimos os conhecimentos advindos das experiências práticas e do conhecimento científico e não somente a teoria como ponto principal da prática dos profissionais. Para Gimenez (2006), trata-se de uma tendência mundial que passou a influenciar a educação, que evoluiu de pesquisas centradas na eficácia do ensino e no comportamento do professor, para estudos que investigam crenças, razões comportamentais e, mais tarde, o contexto e o ensino/aprendizagem. Conforme Manen (1995), existem três níveis de reflexão: a reflexão técnica (pautada no conhecimento teórico), a reflexão prática e a reflexão crítica. Para o autor, devemos repensar a formação do professor, já que muitas vezes, durante a sua preparação, preconizamos a técnica/teórica e depois exigimos que ele desempenhe um papel ativo e dinâmico nos desafios, que surgem diariamente na escola e em sala de aula. Portanto, para que haja uma modificação real na prática, devemos observar que tipo de reflexão está sendo realizada em nossas universidades. Já para Grimmett *et al.* (1990), existem três tendências da prática reflexiva. A primeira refere-se à reflexão como sendo ponderação sobre a ação. Nessa concepção, verifica-se que o professor é um seguidor das descobertas acadêmicas. A segunda tendência menciona a reflexão como deliberação e escolha entre alternativas. Acredita-se, nessa perspectiva, na busca do “bom professor”, o qual pode melhorar os resultados em relação à aprendizagem. Já a terceira faz referência à reflexão como reorganizadora ou reconstrutora da experiência. Nessa perspectiva:

O contexto e a aplicação prática do conhecimento pessoal são fatores de reflexão que levam a novos entendimentos e redimensionamentos sobre: o contexto situacional em que a ação é desenvolvida, os pressupostos da prática didática, e a autoavaliação desenvolvida pelo professor (Stutz, 2012, p. 88).

É justamente nesse último movimento que, sob um olhar sócio-histórico, foram delineados dois instrumentos importantes para prática com gêneros textuais: o modelo didático (doravante MD) e a sequência didática (doravante SD). O primeiro é concebido como “[...] um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (de Pietro *et al.*, 1997, p. 108 *in* Machado, 2000, p. 6). Ele torna visíveis as dimensões ensináveis do gênero, orientando assim, a intervenção dos professores. Trata-se da base da construção da SD, da progressão curricular e da avaliação das capacidades dos alunos. O segundo, conforme Dolz *et al.* (2013, p. 82), é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sua estrutura básica consiste em: (a) Apresentação da situação; (b) Produção inicial; (c) Módulos e (d) Produção final. Nesse movimento, a reflexão é coletiva, diferentemente da proposta de Schön (1987), na qual não se considerava o contexto social, visto que, em nossos estudos, esse ocupa posição essencial por estarmos condicionados a ele. Essa reflexão, por sua vez, colabora com o repensar da prática social, promovendo assim o crescimento do grupo, diferentemente da reflexão individualizada, que restringe a “[...] possibilidade de fixação de valores” (Stutz, 2012, p. 89). Ou seja, as relações sociais possibilitam a construção de conhecimento e o desenvolvimento individual e coletivo. Porém, para Gimenez (2006), além do contexto social, também precisamos levar em conta as condições de trabalho do professor, que é, diariamente, pressionado pelo excesso de alunos em sala, falta de material didático adequado, de tempo e oportunidade para repensar sua prática. Além disso, ele:

[...] se vê cobrado em relação a um fazer reflexivo em um ambiente profissional que pressupõe um fazer rotinizado. Preso entre essas polaridades, o professor não encontra saída a não ser reproduzir um dizer que pode ser diferente do seu fazer (Gimenez, 2006, p. 83).

Portanto, para que ocorra a reflexão, devemos “[...] incorporar um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar” (Borghi *et al.*, 2008, p. 55). Isso quer dizer que não basta refletir, precisamos também ter espaço para apontar as dificuldades aos pares, a fim de transformar o ambiente no qual trabalhamos.

A partir disso, Smyth (1992 *in* Branéz, 2013, p. 137), questiona o fazer docente de uma maneira diferente das teorias anteriores. Perguntas como: “Descrever: o que faço? Informar: o que atuar desse modo significa? Em que teorias me sustento? Confrontar: a que interesses servem as minhas ações? Reconstruir: como posso agir de modo diferente?” são relevantes ao trabalho do futuro professor<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Nosso objetivo não é pesquisar o aluno-professor observador, no entanto, essas delimitações são relevantes, pois nos ajudam a compreender a abordagem que pretendemos seguir.

Dessa forma, o aluno observador e observado trocam experiências e trabalham juntos. De acordo com Santana e Gimenez (2005), a partir desse viés reflexivo, quem observa passa a analisar a situação, abstraindo dela não somente os pontos negativos, mas acima de tudo, compreendendo os aspectos que influenciam na qualidade dessa aula, entendendo assim o contexto. Portanto, observar significa compreender o contexto observado como suscetível de desenvolvimento, questionamentos, análise, preparação e revisão. Assim, ao observarmos, precisamos levar em conta o contexto no qual esse grupo está inserido e o propósito não deve ser somente o crescimento do observador, mas de todos os que “[...] indiretamente são influenciados pelas ações de observado e observador” (Ninin, 2009, p. 389). Nessa perspectiva, o professor observado deixa de ser um modelo, ou então, o culpado de tudo o que não dá certo, e passa a ser parte integrante de um conjunto de fatores que colaboram ou não para o bom andamento das aulas (turma agitada, falta de recursos, número de aulas reduzidas, etc.).

Os pressupostos teóricos do interacionismo socio-discursivo (doravante ISD) também preveem a reflexão como parte constituinte do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a linguagem é um elemento essencial na interação e na constituição do indivíduo. Porém, diferentemente da abordagem reflexiva, no ISD, para que professor realmente reflita, faz-se necessário o uso de “instrumentos simbólicos e/ou materiais que levam o indivíduo a conscientizar-se e o ajudem a problematizar a questão/ a atividade/ o outro” (Borghini *et al.*, 2008, p. 56). Instrumentos esses que são agentes de transformação, bem como pacientes da ação do homem (Vanhulle, 2009). Assim, os gêneros textuais, a própria SD e o MD são instrumentos eficazes no trabalho com a linguagem, que é permeada pela reflexividade e que “transita pelo pensamento verbal, pela expressão em palavras para re-dimensionar essa experiência” (Stutz, 2012, p. 90).

Conforme esses pressupostos, a língua é considerada como um conhecimento construído a partir das interações sociais. Portanto, o gênero textual possui propriedades que são definidas pelo contexto, que é sócio histórico, o qual, por sua vez, não pode ser separado do texto, pois ele “[...] funciona como uma base de orientação para o sujeito adotar um modelo de gênero pertinente e eficaz” (Cristovão, 2012, p. 12). Logo, ao escolhermos um gênero, devemos levar em conta “[...] a dimensão psicológica, incluindo as motivações, a afetividade e os interesses dos alunos” (2012, p. 15), além de observar a dimensão cognitiva, ou seja, os conhecimentos dos alunos e a complexidade do tema, bem como a possibili-

dade de se desenvolver um projeto de classe que abranja temas pertinentes a esse contexto escolar. Assim, como já explicitamos anteriormente, a análise desse contexto também é relevante para a construção do modelo didático (doravante MD). De acordo com Schneuwly e Dolz (2013) e Cristovão (2012), para que possamos construir o MD precisamos observar os três tipos de análise: contexto didático, literatura e análise de corpus. Dessa forma, observar a turma, a professora e o contexto, sem nos esquecermos de refletir criticamente esses dados, ajuda a verificar a necessidade dos alunos, bem como reconhecer os “[...] saberes provenientes desse contexto e das concepções teóricas subjacentes a essas práticas” (Stutz, 2012, p. 68).

Portanto, após revisitarmos as teorias sobre observação e tecermos relações com o nosso estudo, delimitamos que observar para nós não significa julgar, mas sim, procurar compreender tudo o que circunda uma aula (planejamento, humor das crianças, formação do professor, condições de trabalho, etc.) buscando sempre a transformação das pessoas e dos ambientes. Portanto, é justamente isto que pretendemos alcançar: transformar pelo pensar crítico.

Essa maneira de perceber a observação também se faz presente em duas ferramentas que conduzirão o nosso olhar – denominadas de fichas de observação e diário. Acreditamos que esses primeiros passos são fundamentais para selecionar um gênero textual pertinente para o ensino da educação infantil.

Os próximos passos da pesquisa são a construção do modelo didático do gênero, bem como a confecção de uma SD. Porém, para este artigo, limitamo-nos a apresentar a fase anterior de observação como uma prática crucial para as próximas etapas. Na seção a seguir, apresentamos a nossa metodologia.

## Metodologia da pesquisa

Para a realização deste artigo, seguimos, primariamente, uma abordagem qualitativa (Allwright e Bailey, 1991), segundo a qual investigamos o processo real de ensino e aprendizagem na sala de aula. O presente estudo foi realizado em uma escola particular do interior do Paraná, em uma sala de 15 alunos com faixa etária entre 03 e 04 anos de idade, pertencentes ao *Grupo 4*, os quais aprendem alemão como língua estrangeira (LE)<sup>6</sup>. Elaboramos duas fichas de observação (uma do contexto e outra dos alunos) e confeccionamos um diário. Nossos critérios de análise, amparados em Bronckart (2012), são descendentes, pois partimos do contexto macro da escola, a sala de aula, a turma, para analisar, mais profundamente,

<sup>6</sup> Embora a denominação “alemão como LE” seja empregada na escola em questão, a partir das observações e dos pressupostos de Dalla Vecchia e Fraga (2014) pudemos constatar, que se trata de uma turma multilíngue. Isso se demonstra na linguagem utilizada em sala: alguns alunos se comunicam em dialeto suábico (Schwäbisch), outros falam a língua portuguesa e todos eles estão aprendendo o alemão padrão (Hochdeutsch) na escola. Explicaremos mais sobre essa questão no próximo tópico.

cada aluno. No entanto, em nosso recorte apresentamos os resultados de um dos alunos escolhido aleatoriamente.

Vale a pena ressaltar que, conforme Nodari e Almeida (2012), o sucesso da observação depende de um planejamento prévio. Portanto, antes de iniciar nosso trabalho, pedimos a autorização de todos os envolvidos na pesquisa, por intermédio do Termo de Livre Esclarecimento e Consentimento (doravante TCLE). Além disso, explicamos o que seria observado e realizamos reflexões das observações com a professora regente e com a coordenação do segmento de Educação Infantil.

A ficha de observação do contexto sócio-histórico da escola foi elaborada e preenchida com a ajuda da direção, da coordenação do alemão e com base no site da escola. Essa é composta por quatro pontos: (i) Diagnóstico de realidade (contexto da comunidade, recursos disponíveis e histórico); (ii) Projeto pedagógico (missão, visão e valores); (iii) Funcionamento da escola (apontamentos gerais) e Língua alemã (objetivos e carga horária). Os dados resultantes dessa observação permitem percebermos como funciona a escola e a sua comunidade, tendo em vista que o contexto influencia até mesmo na escolha do gênero.

A fim de analisar de forma mais precisa o cotidiano dos alunos, recorremos ao instrumento diário, que, segundo Stutz (2012, p. 28), tem a função de “[...] construir conhecimento e servir para a constituição de um posicionamento reflexivo”. Ou seja, trata-se de uma ferramenta eficaz de reflexão crítica (Liberali, 1999), que proporciona dados relevantes sobre a prática, a ação, as “representações e traços da construção da identidade e do fazer docente” (Oliveira, 2009, p. 26). Seguindo esses preceitos, em nosso estudo, relatamos o que ocorreu nas aulas de maneira espontânea. Trata-se de anotações referentes a oito encontros, somando ao todo 15 horas aula de observação participativa<sup>7</sup>.

Além do diário, também optamos por elaborar uma ficha de observação individual, a qual foi construída, com base no catálogo de línguas (Áustria, 2005)<sup>8</sup> e no RCNEI (Brasil, 1998). Ou seja, os elementos que constituem essa ficha (motivação; facilidades e dificuldades; relação com o fracasso; capacidade de concentração; apreciação da língua; falante de dialeto; utilização de gestos; compreensão do que é falado; repetição/imitação; participação; organização da fala) são provenientes desses dois documentos.

De acordo com o catálogo de línguas (Áustria, 2005, p. 4, tradução nossa), “[...] as crianças falam com o corpo inteiro gestos e expressões faciais são internacionais – a fome, a alegria, a dor são claramente comunicados”.

Assim, quando a criança não consegue falar algo, ela recorre aos gestos, expressões faciais, o que significa que ela compreende o que está em sua volta, porém ainda não sabe falar. É por conta desse pressuposto que incluímos na ficha de observação individual itens como *utilização de gestos e repetição/imitação*. Portanto, para que possamos pensar em desenvolver a linguagem verbal e a linguagem gestual/corporal precisamos ir muito além do ensino da estrutura de uma língua.

Além disso, baseamo-nos nos pressupostos do RCNEI (Brasil, 1998) desenvolvido pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, pois um de seus principais eixos é o desenvolvimento da linguagem oral na educação infantil. Conforme esse documento, o trabalho com a oralidade é necessário, pois ele contribui para a formação dos sujeitos, bem como para a interação, orientação das crianças, na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento (Vygotsky, 2001). Nesse contexto, aprender uma língua não significa estudar somente palavras isoladas. Para que a criança compreenda de fato o vocabulário aprendido, ele precisa ser ensinado ligado a um texto/contexto. É por conta disso, que incluímos em nossa ficha de observação, itens como a organização da fala dos alunos, a fim de averiguar como se dá a oralidade do grupo em questão.

Em seguida, realizaremos alguns delineamentos acerca da prática de observação.

### Alguns delineamentos de uma prática de observação: o contexto

Para Tamarozzi e Cristovão (2012), é necessário observar o contexto para que possamos verificar as condições dos alunos, dos professores, da comunidade e do espaço físico, para mais tarde, agir nesse espaço. Para tanto, nos amparamos na ficha de observação apresentada no Quadro 1.

O colégio em questão é mantido por uma associação educacional que, por sua vez, é sustentada por uma cooperativa. Essa surgiu para atender às necessidades dos imigrantes residentes em 5 vilas, denominadas de colônias, situadas na região centro-sul do estado do Paraná. Primeiramente, existiam quatro pequenas escolas estaduais que mais tarde foram incorporadas pelo sistema educacional em questão. O Jardim de Infância, o Pré-escolar e o Primário funcionam na comunidade desde 1956. O prédio situa-se em uma das colônias e possui 8.730,00 m<sup>2</sup>, dos quais 1.836,79 m<sup>2</sup> são divididos em 6 salas de aula, sala de TV

<sup>7</sup> Compreendemos a nossa pesquisa como pesquisa-ação (Thiollent, 2000), o que torna as observações em participativas, ou seja, observamos interagindo com os observados, buscando sempre encontrar ações para a resolução de possíveis problemas.

<sup>8</sup> O catálogo, intitulado *Sprachliche Frühförderung im Kindergarten: für vorwiegend Kinder mit nicht deutscher Erstsprache* (Formação precoce de línguas no jardim de infância: especial para crianças falantes de alemão como segunda língua), é utilizado em cursos e formações de professores da língua da Áustria, que atuarão em diversos contextos. Esse documento trata o ensino e aprendizagem de línguas na EI, em contextos multilíngues, bem como discute a formação dos professores que atuam nessa área e a necessidade da cooperação dos pais nesse trabalho.

**Quadro 1.** Ficha de observação do contexto escolar.  
**Chart 1.** Observation sheet of the school context.

#### DIAGNÓSTICO DE REALIDADE

1. Contexto da comunidade
2. Recursos disponíveis
3. Histórico

#### PROJETO PEDAGÓGICO

1. Missão
2. Visão
3. Valores

#### FUNCIONAMENTO DA ESCOLA (apontamentos gerais)

#### LINGUA ALEMÃ:

1. Objetivos:
2. Horas/aula por turma:
3. Proficiências

e vídeo, de música, de educação física, biblioteca e parque infantil, recentemente reformado. Em relação ao contexto da comunidade escolar, a escola atende, em sua maioria, alunos descendentes de imigrantes e filhos de associados da cooperativa. A maior parte dessas crianças ingressa na Educação Infantil e sai após concluir o Ensino Médio, o que possibilita ter bons conhecimentos de língua alemã.

No que concerne ao projeto político pedagógico, o colégio possui como missão promover aos educandos processos educacionais de formação integral e profissionalizante, diferenciados pela Língua Alemã e pelos valores da mantenedora, a fim de tornar-se referência em educação no interior do Paraná. Seu trabalho deve ser pautado sempre em sete valores<sup>9</sup> da cooperativa, essa mantida pelos cooperados, que em sua maioria são descendentes de suábios<sup>10</sup>.

O horário de funcionamento do colégio, em todos os segmentos, é das 7h20min às 12h10min (6 horas/

aula). Além disso, são oferecidas no turno vespertino, das 13h45min às 17h45min (5 horas/aula), diversas atividades extracurriculares (optativas), tais como Schülercenter, Kindercenter<sup>11</sup>, Jazz, Judô, Lego Zoom, Projeto de leitura, Mata Verde, Ação social e voluntariado. Na educação infantil, as crianças têm 10h/aula semanais de alemão, o Ensino Fundamental e Médio 5h/aula e o 3º ano do Ensino Médio 4h/aula semanais.

De acordo com a direção da escola, o principal objetivo do ensino da língua alemã é a promoção e divulgação da língua e da cultura, considerando dessa forma, as relações sócio-históricas centradas na comunidade de suábios. Assim:

[...] as decisões locais relativas ao uso das línguas na comunidade servem às necessidades, aos interesses e desejos dos próprios moradores, as quais são estabelecidas e mantidas, em grande parte, pela atuação da instituição escolar mantida pelo grupo linguístico. Ou seja, lá é colocado em prática o que a comunidade entende como benéfico sobre ensino de línguas para a vivência no local e para manter suas relações com a Alemanha, vínculo estreitado pela [...] cooperativa que é centro econômico da região (Dalla Vecchia e Fraga, 2014, p. 284).

Dessa forma, a fim de preparar os alunos para esse mercado de trabalho e de manter o vínculo com a Alemanha, o colégio oferece as provas de proficiência<sup>12</sup> em língua alemã. A preparação para essas provas deve levar em conta esse grupo, como já foi explicitado anteriormente, bastante heterogêneo, pois se faz necessário considerar esse conhecimento prévio. Além de buscar maior compreensão sobre o perfil e proficiência dos alunos, precisamos saber quais são os recursos físicos disponíveis na escola. Isso possibilita pensar de que forma poderemos organizar o nosso trabalho, pois a prática, que pretendemos realizar, não pode destoar dos objetivos de ensino da língua alemã e do projeto pedagógico da escola.

#### Alguns delineamentos de uma prática de observação: o diário

Em relação ao diário, observamos, livremente, aspectos importantes da rotina escolar como: as músicas,

<sup>9</sup> Os sete valores da mantenedora são: Conduta ética na execução das atividades; Busca constante da inovação tecnológica; Qualidade diferenciada e a garantia de produção de alimentos seguros; Respeito e valorização do ser humano; Humildade para reconhecer nossas limitações; Comprometimento de todos para o crescimento contínuo; Preservação da tradição, da história, da cultura, e da língua do grupo que a mantém; Trabalho em equipe buscando soluções e fortalecendo o Cooperativismo.

<sup>10</sup> Conforme Elfes (1971), no século XVIII, antigo Império Austro-Húngaro, povos provenientes de diferentes províncias do Reino Alemão imigraram para uma região às margens do rio Danúbio. Por conta de sua língua, o suábio (Schwäbisch), esse povo foi identificado como os *súbios do Danúbio* (Donauschwaben). Na segunda guerra, a Alemanha foi derrotada e os Donauschwaben foram expulsos dos territórios, agora pertencentes à Iugoslávia. Foi então que, por conta da Cáritas suíça e do governo Getúlio Vargas, 500 famílias de súbios se estabilizaram no Brasil.

<sup>11</sup> O Schülercenter é um centro dos alunos do Fundamental I, no qual eles aprendem a língua alemã brincando. O Kindercenter segue o mesmo princípio do Schülercenter, porém é destinado somente para as crianças da educação infantil.

<sup>12</sup> O Deutsches Sprachdiplom (DSD) é desenvolvido pelo Ministério da Educação e da cultura da Alemanha (Kultusministerkonferenz). Os níveis oferecidos vão do A1 ao C1, sendo que as siglas A1 e A2 são referentes ao nível inicial e básico; B1 e B2 utilizador independente e intermediário; C1 e C2 fluente eficaz e estruturado. No colégio em questão são aplicadas as provas nos níveis A1, A2, B1 e C1. Todas as provas são divididas em duas etapas: escrita (a qual é dividida em outras três etapas: escrita de um texto, leitura e interpretação de texto e compreensão auditiva) e oral (apresentação oral de um tema escolhido pelo aluno e conversa com os avaliadores).

**Quadro 2.** Anotações do diário.**Chart 2.** Diary notes.

<b>Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Morgenkreis</b>	<b>Jogos</b>	<b>Atividades</b>
05/06 (2 aulas)	Família	Escolha do assistente da professora; lista de chamada por intermédio de fotos (Wer ist im Kindergarten?); Músicas: Guten Morgen; Mit vielen dicken Küssen; 123 im Sauseschritt; Meine Hände sind verschwunden; Sei herzlich willkommen;		Oral: Falar sobre a sua família;
06/06 (2 aulas)	Estações do ano	Músicas: 123 wir bilden einen Kreis; Mit Händen und mit Füßchen; Igelchen, schau mal im Spiegelchen	Memória: Previsão do tempo	
25/06 (1 aula)	(HORA DO LANCHE-arrumar mesa e rezar)			Verso: Pipipi wir haben uns alle lieb Oração antes do lanche: Alle guten Gaben (Tischgebet)
26/06 (2 aulas)	Estações do ano Temperaturas Roupas	Escolha do assistente; Músicas: Guten Morgen; Mit Händen und mit Füßchen; Ich bin die kleine Hexe;	Wer ist der Sommer? Música: Es war eine Mutter; Gestos: Temperatura e estações do ano; Memória: Roupas e estações do ano.	Estações do ano e roupas: Quando vestimos biquíni casaco, botas?
27/06 (2 aulas)	Último dia antes das férias de inverno			Filme: O gato de botas
22/07 (2 aulas)	São João	Músicas: Guten Morgen; Sei herzlich Willkommen	Gestos: São João Memória: São João História: O gato que não gosta de dividir (utilizou bichos esculpidos em madeira)	Cartaz: Desenhar, cortar e colar elementos do São João
25/07	O ser forte	Músicas: Guten Morgen; Sei herzlich Willkommen		Continuação da elaboração do cartaz; Leitura do livro: Ich bin der stärkste im ganzen Land, de Mario Ramos
29/07 (2 aulas)	Inverno	Músicas: Guten Morgen; Ich bin die kleine Hexe;		Wimmelbilder- imagem do inverno. Alunos identificam elementos que a professora dita.

as atividades, os conteúdos trabalhados, bem como a rotina adotada pela professora regente. Além disso, comparamos o planejamento<sup>13</sup>, entregue a nós antes do início da aula, e a prática da professora, o que nos permitiu perceber que todos os objetivos propostos por ela foram alcançados. Porém, embora não constasse no planejamento, a turma teve diversas outras atividades culturais inseridas no período em que eram previstas as aulas, o que ocasionou o atraso e uma consequente readaptação da nossa planificação.

Como as informações anotadas no diário são diversas, o que impossibilita relatar, neste artigo, tudo o que foi observado e a fim de tornar mais visível o que foi observado, elaboramos o Quadro 2.

As aulas observadas são organizadas em temáticas, o que se diferencia dos pressupostos do ISD. As temáticas são escolhidas conforme as datas comemorativas (natal, páscoa, aniversário, etc.) ou de acordo com o que está sendo trabalhado nas apostilas Positivo, material didático adotado pela escola.

Percebe-se, por intermédio das anotações no diário, que a rotina seguida pela professora na educação infantil colabora com a aprendizagem dos alunos. Ela possibilita a repetição, que é importante para as crianças, pois garante a fixação de algumas estruturas, colaborando assim, para que elas não se sintam perdidas e inseguras. De acordo com Vygotsky (1991), esse ato está muito além do simples repetir e não deve ser confundido com uma atividade mecânica. Para tanto, o autor indica a substituição pelo termo imitar, uma vez que, ao fazê-lo, a criança reconstrói internamente o que lhe é exterior, ato que está além do repetir mecanicamente. Assim, ao imitar, a criança aprende a comunicar. Já para Marcuschi (2002), o repetir se trata de uma estratégia empregada na oralidade, a fim de contribuir para a organização discursiva; monitorar a coerência textual; favorecer a coesão e a compreensão dos enunciados e promover a continuidade da organização tópica e a interação entre os interlocutores.

No que concerne à produção oral, todos os alunos tiveram oportunidades de falar, porém a sua agitação atrapalhou algumas vezes, de maneira que nem sempre eles prestaram atenção ao que diziam seus colegas e professora. Aparentemente, todos estavam envolvidos nas atividades e a linguagem não verbal ajudou, muitas vezes, na compreensão das tarefas<sup>14</sup>.

Em relação aos erros cometidos durante a fala, a professora corrigiu alguns, porém sempre o fez com muita cautela e na maioria das vezes não os sinalizou, porém

reformulou o que a criança falou, sem acusar o erro e nem quem o cometeu, como podemos ver no exemplo retirado do diário da observadora:

#### Excerto 1. 26/06/2014.

Professora: Kommt, gehen wir essen?<sup>15</sup>

Cinderela: Ja, **Tanti**.

Professora: A **Tante** vai organizar [...] Wo ist die **Tante** Suellen?

Cinderela: **Tante, Tante, Tante** [...].

Percebemos no Excerto 1 que a professora corrige a pronúncia da criança sem apontar diretamente o erro ou quem o cometeu (Tanti – Tante). Essa situação ocorreu diversas vezes durante a aula, até que a professora percebeu que a aluna havia ajustado a sua pronúncia.

É importante ressaltar que essas observações fazem parte de um projeto maior<sup>16</sup> e é por conta desse nosso objetivo geral que as observações são configuradas dessa maneira (pensando no contexto social, nas preferências dos alunos, nos elementos essenciais para o desenvolvimento da oralidade). Além disso, é também a partir das informações coletadas e da sua análise que reconfiguraremos a nossa prática futura com gêneros textuais. Ou seja, é a partir desses dados, anotados em diário, que tomamos as decisões que delinearão o nosso futuro trabalho com sequências didáticas. Um deles é a escolha dos contos na elaboração desses materiais que planejamos aplicar mais tarde. Essa escolha não foi aleatória, porém é fruto das nossas observações anotadas tanto no diário, quanto na ficha individual, que apresentaremos posteriormente.

As observações também permitiram perceber situações de conflito na turma. Essas situações foram decisivas para pensar no tema da SD (ajuda mútua). Dessa forma, esperamos não só trabalhar as dificuldades no que concerne às CL dos alunos, mas também problemas de relacionamento do grupo, haja vista que o clima do grupo também é relevante para a aprendizagem. A seguir, traremos excertos retirados do diário, para compreendermos melhor como o grupo se relacionava.

#### Excerto 2. 26/06/2014.

Professora organiza o grupo em círculo e canta a canção “Guten Morgen”. Alunos estão agitados e

<sup>13</sup> O planejamento da professora é dividido em seções intituladas *língua, pensamento lógico e ciências sociais* os quais são subdivididos em objetivos, pontos a desenvolver, metodologia, conteúdo e vocabulário.

<sup>14</sup> A professora de alemão pediu aos alunos que pintassem o desenho. Para que todos compreendessem utilizou-se da linguagem não verbal: representou o verbo *anmalen* (pintar) por intermédio de gestos.

<sup>15</sup> Professora: Venham, vamos comer?/ Cinderela: Sim, *tia* (erro de pronúncia)/ Professora: A tia vai organizar [...] Onde está a tia Suellen?/ Cinderela: Tia, tia, tia [...].

<sup>16</sup> Trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento, que visa compreender qual é a contribuição dos contos de animais para o ensino da Língua Alemã (LA) para crianças.

interrompem o trabalho constantemente. Professora chama atenção e inicia uma nova canção “Mit Händen und mit Füßen”. Todos participam da dinâmica até distraírem-se com a entrada da auxiliar em sala de aula (o lanche das auxiliares é na quarta aula). Cinderella<sup>17</sup> chora, pois foi empurrada por Cristoff. A auxiliar intercede e acalma as crianças enquanto a professora introduz uma nova canção “Die kleine Hexe<sup>18</sup>”. Os gestos, a melodia, a brincadeira acalmam a turma, porém, após cinco minutos, todos estão novamente agitados. Esmeralda arranca a vassoura de brinquedo das mãos de Bela (este objeto estava sendo usado durante a dinâmica). Ambas choram. Elsa diz não gostar de Cristoff (portador de Asperger<sup>19</sup>) e afasta-se dele. Imediatamente as crianças sentadas ao lado de Cristoff afastam-se e a professora decide interromper. Ela explica às crianças que essas atitudes são nocivas ao grupo. As crianças ouvem, com atenção, as recomendações da professora [...].

Como podemos ver no Excerto 2, a professora e a auxiliar procuram, constantemente, acalmar as crianças que estão agitadas. Isso leva-nos a crer que as atividades precisam ser diversificadas e não podem durar mais do que cinco minutos, pois a capacidade de concentração do grupo é baixa. Acreditamos que esse fato pode estar ligado à memória de trabalho (WM)<sup>20</sup> dos alunos. Para Gathercole e Alloway (2007 in Dewar, 2013), quando comparada a um adulto a criança de zero a quatro anos tem a metade ou um terço da capacidade de WM. No entanto, esse índice muda de criança para criança. Podemos comprovar isso ao darmos as mesmas instruções verbais para crianças diferentes. Para algumas a tarefa de colocar uma caneta preta em uma caixa vermelha, por exemplo, pode ser fácil de resolver. Enquanto alguns alunos realizam a tarefa sozinhos, outros podem resolvê-la lembrando das orientações da professora, ou então, podem desistir da atividade por não saberem mais o que deveriam realizar. Ao pensarmos no ensino de uma LE na EI, o funcionamento da WM é mais complexa ainda, pois quando o aluno não compreende o que é dito, se vê frente a decisões como desistir de realizar a tarefa ou então realizá-la pela intuição. Por isso, as atividades oferecidas a essa faixa etária (0 a 4

anos) precisam ser bem planejadas, claras e não podem ser longas, pois a WM desses alunos é mais curta.

Além disso, as diferentes entonações de voz, gestos e a canção auxiliam na manutenção de uma atmosfera de concentração e trabalho. Ainda assim, as diferenças (criança com síndrome de Asperger, visão, audição, etc.) tornam-se um grande empecilho, pois causam atrito e dispersam a atenção. Não sabendo lidar com “o diferente”, as crianças afastam-se umas das outras e brigam constantemente. Percebemos, durante as observações, o engajamento, a preocupação e a busca por soluções da professora em relação a esse problema. Assim, entendemos que precisamos trabalhar a inclusão dessas crianças no grupo, bem como trabalhar de uma forma intensa as relações interpessoais.

Foi justamente a partir dessa constatação que surgiu a ideia de desenvolver uma SD com a temática ajuda mútua. Além disso, precisávamos aliar nosso trabalho com o que a professora já vinha desenvolvendo: alimentação saudável. Uma semana antes do início das observações, o grupo plantou rabanete, alface, cenoura e por conta disso escolhemos o conto de animais *Das große Radieschen*<sup>21</sup>, uma adaptação de Jolanda Garcia do conto *Die große Rübe*<sup>22</sup> dos irmãos Grimm. Esse material possibilitar-nos-ia trabalhar com as dificuldades vivenciadas pelos alunos até então e ajudá-los-ia a compreender a necessidade de ajuda mútua. Além disso, estaria dentro da proposta que já vinha sendo trabalhada pela professora de alemão.

Para tanto, partimos do pressuposto de que “a verdadeira evolução de um povo se faz no nível da mente, ao nível da consciência-de-mundo que cada um vai assimilando desde a infância” (Coelho, 1997, p. 14). É para que aconteça essa transformação que recorremos à literatura, denominada pela autora como o “[...] verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurado em arte” (Coelho, 1997, p. 15).

Tendo em vista que a criança que é portadora da Síndrome de Asperger tem dificuldades de aceitação de tudo o que foge à rotina (Klin, 2006; Tonelli e Rocha, 2013), as observações colaboraram, e muito, para o posterior entrosamento de uma das autoras pesquisadoras com o grupo em questão. Isso foi possibilitado pela professora e a auxiliar, que desde o primeiro dia cederam espaço para a observação participativa. Brincamos, cantamos, lanchamos juntos, a fim de que os alunos não estranhassem

<sup>17</sup> A fim de manter a integridades dos participantes da nossa pesquisa adotamos nomes fictícios para todos os envolvidos.

<sup>18</sup> A pequena bruxa.

<sup>19</sup> A síndrome da Asperger é um transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), que é muito próximo do Autismo. Os portadores possuem dificuldades em interagir socialmente, assim como comportamentos limitados “[...] mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente” (Klin, 2006, p. 8).

<sup>20</sup> A WM não pode ser confundida com o quociente de inteligência (QI). Para Uehara e Landeira-Fernandez (2010, p. 31) “A memória de trabalho é um sistema de memória responsável pelo armazenamento temporário e processamento simultâneo de informação seja ela do ambiente ou da memória de longo prazo. Seu funcionamento está intimamente relacionado com atividades cognitivas complexas, incluindo a compreensão da linguagem, o raciocínio e a resolução de problemas”.

<sup>21</sup> O grande Rabanete.

<sup>22</sup> O grande nabo.

a presença da pesquisadora. Inicialmente percebemos a resistência por parte do aluno portador da síndrome, mas à medida que o tempo passava, ele foi se aproximando.

**Excerto 3.** 25/06/2014.

[...] Hoje, pela primeira vez, Cristoff aproximou-se de mim. Estava esperando a chegada da professora e a mãe dele sentou-o, ao meu lado, no tapete. Em suas mãos ele mantinha um dinossauro (portadores de Asperger normalmente apegam-se a algum objeto). Perguntei sobre o seu *Dinosaurier* e ele prontamente respondeu: Ele é lindo. Logo após, ele estranhou meus brincos de argola e arrancou-os da minha orelha, dizendo: Pronto, Tante Josie. Agora não dói mais. Durante a aula inteira ele manteve-se ao meu lado [...]

O fato do aluno com Asperger saber o nome da observadora/pesquisadora e preocupar-se com a possibilidade que ela estaria sentindo por conta do brinco de argola demonstra que a sua presença já não o incomodava mais e de que foi aceita por ele no grupo. O mesmo aconteceu com o restante das crianças, que acabavam brigando e discutindo para sentar-se ao lado da observadora/pesquisadora. A boa aceitação, a empatia, a afetividade nessa fase é relevante para o desenvolvimento das atividades, que possibilitam a aprendizagem e posterior desenvolvimento da criança (Codo, 1999).

Além de contribuir na escolha do conto a ser trabalhado, o diário também colaborou para um diagnóstico prévio das CL mobilizadas pelo grupo, como podemos ver no Excerto 4:

**Excerto 4.** 25/07/2014.

[...] Professora abre o livro “Ich bin der stärkste im ganzen Land”, de Mario Ramos na primeira página. Ela inicia a contação de histórias utilizando-se de diversas entonações de voz e expressões faciais. A demonstração de encantamento é visível no rosto das crianças. Ao perceber que elas não entendiam o que estava sendo lido, a professora traduz para o português. Aurora comenta em português, que agora vão chegar os porquinhos (fazendo uma alusão à história Três porquinhos, de Joseph Jacobs). [...] Cristoff aproxima-se do livro e sorri encantado. As respostas às perguntas da professora são todas em português. Até mesmo os animais (que eles denominaram em

alemão na aula anterior) são ditos em português. A professora procura levar os alunos a fazê-lo em alemão, fingindo não entender o que o aluno disse. Flyn e Alladin brigam por causa de um brinquedo que estava no chão. No final da história a professora pergunta se eles gostaram e todos afirmam que sim.

Percebemos nesse excerto que as crianças, embora saibam relacionar as histórias que já conhecem com a que estão ouvindo (caso da Aurora), ainda possuem dificuldades de expressar-se na língua alvo. O encantamento em relação à literatura infantil é visível, porém ainda precisamos encontrar maneiras de desenvolver as CL do grupo. As brigas e o desentendimento ainda estão presentes, porém, percebe-se que o conto encanta os alunos de tal maneira que eles ficam mais calmos e atentos ao que está acontecendo na história. Novamente, observamos que a escolha dos contos de animais é um instrumento válido para a apropriação da linguagem.

Dessa forma, acreditamos que os apontamentos feitos no diário contribuem para guiar a elaboração da SD, pois realizaremos algumas das atividades propostas pela professora, principalmente as canções, os gestos, os comandos para que as crianças se sintam seguras nessa rotina. Entre as atividades, selecionamos algumas técnicas que deram certo nas aulas observadas, como a canção *Indianerbeine* para acalmar e ajudar na organização do círculo<sup>23</sup>. A seguir apresentaremos a análise das fichas de observação individual.

### Alguns delineamentos de uma prática de observação: ficha de observação individual

Além do contexto, também observamos cada aluno individualmente, a fim de, primeiramente, traçarmos o perfil do grupo e em seguida, percebermos alguns aspectos relevantes e particulares de cada aluno. Para compreendermos melhor como funciona a segunda ficha de observação, apresentaremos, a seguir, os dados gerais da turma e em seguida, traremos a ficha de um dos alunos preenchida, sempre partindo do macro para o micro.

No que concerne aos interesses desse grupo de alunos e os gêneros que os motivam, descobrimos que praticamente todos eles gostam de contos (de fadas, de animais, maravilhosos). Além disso, eles apreciam desenhar, praticar esportes, pescar, animais, desenhos animados e maquiagem<sup>24</sup>. Embora possuam grandes dificuldades de concentração<sup>25</sup>, eles participam ativamente

<sup>23</sup> Durante as aulas, toda vez que a turma estava muito agitada, a professora cantava a música *Indianerbeine* para que as crianças se acalmassem e sentassem corretamente em círculo.

<sup>24</sup> Todos os dados apresentados nessa seção provêm das fichas de observação individual.

<sup>25</sup> Devemos tomar cuidado para não confundir a falta de concentração, ansiedade, inquietação, euforia, que, conforme Cunha (2012), são frequentes e podem significar somente uma fase da criança, com o Transtorno de Déficit de Atenção (TDHA) ou a Hiperatividade que são fisiologicamente condicionadas e não emocionais. Os problemas que encontramos durante as nossas observações são de conduta, normalmente ligados a problemas pessoais ou de falta de limites. De acordo com a coordenadora, não temos nenhum caso atestado de TDHA ou de Hiperatividade no grupo em questão.

das atividades propostas. Porém, essas sempre devem ser de curta duração, pois se trata de uma turma extremamente agitada. De acordo com os relatos da professora e da auxiliar, alguns alunos são superprotegidos pelos pais, o que dificulta o trabalho com jogos de competição, tendo em vista que a maioria não sabe perder e chora quando isso acontece. Além disso, observamos que alguns têm dificuldades motoras, cognitivas, com a língua e em lidar com o fracasso. Porém, quase todos eles (14 crianças) são independentes e realizam boa parte das atividades sem a ajuda da auxiliar<sup>26</sup>, se comparados a crianças da mesma faixa etária. Ao que se refere ao trabalho coletivo, o grupo possui algumas dificuldades de socialização, pois as

crianças ainda estão aprendendo a lidar com as diferenças (alunos com dificuldade de visão, de audição e Síndrome de Asperger).

Outro aspecto importante no ensino de línguas na educação infantil é a empatia entre professor e aluno. Conforme Codo (1999, p. 50), quando não há uma relação harmoniosa entre professor e aluno, o processo de desenvolvimento é prejudicado, principalmente no que tange às emoções. Quando a criança gosta das aulas, da professora, da língua e/ou do conteúdo trabalhado, ela aprende muito mais e melhor. Por isso, primeiramente, precisamos tornar as nossas aulas prazerosas, a fim de que o aluno tenha vontade de aprender.

**Quadro 3.** Ficha de observação individual.

**Chart 3.** Individual observation sheet.

Aluna: Rapunzel	Data: 06/06/2014	Tema: O tempo= chuva/sol/ geada/neve
<p><b>Motivação/ interesse da criança:</b> Contos de fadas  <b>Facilidade com:</b> coordenação motora fina; relação interpessoal;  <b>Dificuldades:</b> Coordenação motora ampla;  <input type="checkbox"/> Dependente <input checked="" type="checkbox"/> independente            Observação: trata-se de uma criança que já consegue ir sozinha ao banheiro; realiza quase todas as atividades sem a intervenção da auxiliar e da professora.  <b>Como a criança lida com sucesso/ fracasso?</b> Lida, sem problemas, com o fracasso.  <b>Capacidade de concentração:</b> se concentra com facilidade.  <b>Capacidade de comunicação/de fala:</b>  <b>A criança aprecia a língua alemã?</b> <input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  <b>Falante de dialeto?</b> <input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não  <b>Utiliza-se de gestos ao falar?</b> <input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  <b>A criança compreende o que é falado em sala de aula?</b> <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input checked="" type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre  <b>Repetição/ imitação:</b> <input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  <b>Participação:</b> <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input checked="" type="checkbox"/> sempre  <b>Quando a criança deseja fazer ou falar algo, ela formula frases, nas quais ela organiza as palavras uma após a outra, como por exemplo, ir ao banheiro, Mario no jardim [...]</b></p> <p>A criança em questão está na fase vocabular e concentra-se com facilidade. Ela ainda não consegue formular frases em alemão, porém apresenta evidências de que compreende quase tudo o que é falado. Todos os comandos da professora, como <i>Händewaschen!</i> (Lavar as mãos!), <i>Augenzu!</i> (Feche os olhos!), <i>Aufräumen!</i> (organizar!) são executados. Além disso, ela respeita a fala da professora e sabe produzir alternância nos turnos, embora recorra frequentemente ao português, como podemos ver na seguinte frase: <i>Bitte</i> (Por favor), quero ver esse <i>Buch</i> (livro)!. Além disso, percebe-se que as palavras utilizadas em aula são normalmente ligadas ao contexto familiar, cotidiano ou social mais próximo (comer e beber, integrantes da família, animais de estimação, etc.). Para comunicar-se, ela recorre, constantemente, aos gestos e à entonação. Às vezes, a palavra não é a correta, porém a entonação e o gesto utilizado, sim. Artigos, preposições, conectores são raramente utilizados. Normalmente a comunicação ocorre por intermédio de substantivos e verbos, como podemos ver no exemplo a seguir: <i>Hause gehen!</i> (Casa ir).</p>		

Fonte: elaborado pelas autoras com base no catálogo de línguas (Áustria, 2005), no RCNEI (Brasil, 1998) e nas observações realizadas por uma das pesquisadoras em junho, julho e agosto de 2014.

<sup>26</sup> O Grupo 3 (crianças de dois a três anos) e o Grupo 4 (crianças de três a quatro anos) possuem uma auxiliar, pois alguns ainda usam fraldas e boa parte das crianças, nessa faixa etária, ainda não consegue realizar as atividades rotineiras (como escovar os dentes, recortar, destacar) sozinhas.

Ao avaliar o Grupo 4, percebemos que somente um aluno tem dificuldades em aceitar a língua. Já ao observarmos o que diz respeito ao contato com a língua em casa, ou ambientes fora da escola, constatamos que somente três falam dialeto (suábico), no entanto cinco possuem contato com a língua. Isso quer dizer que alguém da família (avô, pai, mãe, tio) fala o dialeto em casa. No que tange aos gestos, todos eles utilizam a linguagem não verbal para se comunicar, bem como repetem ou imitam as falas/gestos da professora.

A respeito da compreensão, uma das crianças tem dificuldade em entender o que é falado, doze quase sempre<sup>27</sup> e três sempre compreendem as instruções da professora. Embora dificilmente haja produção oral em língua alemã, por parte das crianças, a maioria consegue compreender, principalmente os comandos da professora. As perguntas são feitas em alemão, mas na maioria das vezes, as respostas são em português. Boa parte da turma está na fase vocabular. Acreditamos que isso se dá pelo fato de eles estarem no segundo ano de alemão. Das quinze crianças, três já conseguem formar frases e se comunicar sem dificuldades, ou seja, falam fluentemente a língua, porém o fazem misturando o dialeto falado na comunidade e o alemão padrão.

Para que possamos compreender melhor de onde advêm os dados apresentados e para que seja possível analisar mais de perto um dos alunos em específico, apresentaremos no Quadro 3 a ficha de observação individual da aluna Rapunzel.

A criança em questão, assim como o grupo observado, prefere contos (nesse caso de fadas). Ela possui facilidade em relação à coordenação motora fina e uma ótima relação interpessoal. No que concerne à última, percebe-se que ela interage com todos, destoando da maioria dos seus colegas que possuem dificuldades em inter-relacionar-se. Sua principal dificuldade é a coordenação motora ampla, fato que a atrapalha quando lhe são exigidos movimentos mais bruscos e expansivos. Percebemos isso ao observarmos sua atuação durante jogos que exijam a movimentação de grandes músculos, do corpo todo ou de várias partes dele ao mesmo tempo. Ademais, trata-se de uma criança independente, pois já consegue ir sozinha ao banheiro e realiza quase todas as atividades sem a intervenção da auxiliar e da professora. Porém, ao contrário dos outros integrantes do grupo é uma das únicas que sabe lidar com o fracasso. Quando vence, comemora sem agredir aos outros e quando perde não se sente ofendida. Embora a maioria dos seus colegas possua dificuldades em concentrar-se, ela o faz com muita facilidade. Aprecia a LA, não é falante do dialeto suábico, além de não possuir contato direto com familiares falantes,

uma vez que não é natural da comunidade pesquisada. Ao falar, como quase todos do seu grupo, utiliza-se de gestos, os quais em sua maioria são a imitação dos que são realizados pelas professoras. Quase sempre compreende o que é falado em sala e sempre participa das atividades propostas. Como a maioria em seu grupo, ainda não consegue formular frases, porém, esforça-se para fazê-lo, substituindo as palavras esquecidas ou desconhecidas por gestos e pelas expressões correspondentes em português.

Esses três níveis de análise, com base nos instrumentos ficha do contexto, diário e ficha individual, que apresentamos anteriormente, colaboram para a compreensão desse contexto, na qual atuaremos mais tarde. Através dos dados compilados em uma ficha de observação do contexto, pudemos verificar as reais condições dos alunos, dos professores, da comunidade e do espaço físico, o que serve de pano de fundo para a criação do modelo didático de gênero (Tamarozzi e Cristovão, 2012). O segundo nível de análise refere-se às anotações realizadas em um diário de observações. Por intermédio delas, percebemos a importância da rotina na educação infantil, bem como a relevância de atividades específicas que a assegurem, gerando assim o crescimento e a progressão do grupo. Já o terceiro nível, gerado pela compilação dos dados resultantes da ficha de observação individual, permitiu traçarmos o perfil do grupo. Por intermédio dessa ficha, listamos as motivações (o que possibilitou a escolha do gênero a ser trabalhado futuramente: conto de animais), bem como as facilidades e as dificuldades do grupo. Além disso, também realizamos um diagnóstico do uso da língua alvo nas aulas, o que nos possibilita pensar nas capacidades de linguagem que necessitam ser trabalhadas. Essa forma de análise possibilita-nos a visão do todo ao específico, o que contribuirá com o nosso futuro trabalho com gêneros textuais.

## Considerações finais

Neste artigo, procuramos compreender a importância e os resultados das observações realizadas em uma escola particular do interior do Paraná. Para tanto, delimitamos o que significa observar, por que observamos e qual era a concepção de observação, até o momento.

Não poderíamos falar sobre observar sem antes compreender que o entendimento que temos pode mudar o nosso trabalho drasticamente. Como já foi explicitado anteriormente, quando observamos um professor, uma turma, um aluno, buscando somente *copiar modelos*, nossos resultados podem ser falhos, visto que a educação parte sempre das ciências do humano que são complexas. O mesmo acontece ao tentarmos simplesmente aplicar a

<sup>27</sup> Esse dado provém da observação e das constatações da professora da turma que levou em conta a compreensão dos comandos que são realizados em LA. Isso não significa que os alunos possuem dificuldades de compreensão, mas sim que eles estão aprendendo a língua e ainda não compreendem tudo o que é falado nas aulas de LE.

teoria construída na universidade, sem transposição didática. O professor sente-se frustrado, pois não consegue atingir o que a academia lhe propõe, sem nem ao menos entender sua realidade. Percebemos que necessita-se da junção da teoria, da escola e da reflexão crítica, para que possamos atingir objetivos concretos. Para tanto, o diário e as fichas de observação devem ser sempre elaborados com cuidado e com critérios claros e acessíveis aos envolvidos no trabalho.

Concluimos que essa observação proporcionou-nos, ao anotar livremente todas as vivências e experiências, momentos ricos de reflexão, bem como nos levou a constatar que a criança necessita de uma rotina, o que se confirma também nos pressupostos do RCNEI (Brasil, 1998), que colabora para um sentimento de segurança. Músicas, brincadeiras de roda e jogos são essenciais ao ensino de uma língua estrangeira, bem como o fator afetividade, que pode definir a preferência do aluno pela disciplina. Em relação à ficha do contexto sócio-histórico da escola, podemos dizer que ela nos ajudou a pensar na realidade das crianças e de que forma deveríamos planejar a nossa SD, considerando os objetivos da mantenedora, em sua missão, visão e princípios, sem esquecermos do contexto físico disponível para o nosso trabalho.

Já a ficha de observação individual colaborou para a planificação da nossa SD. Para a sua construção, foi imprescindível obter as informações das observações realizadas que nortearam a escolha do gênero contos de animais e quais textos seriam pertinentes para dar continuidade ao que já fora proposto anteriormente. Igualmente, os conflitos observados na turma, conduziram-nos na seleção da temática *ajuda mútua*. Da mesma forma, por tratar-se de um grupo bastante heterogêneo, poderíamos não alcançar os nossos objetivos se não soubéssemos das preferências, das facilidades, dificuldades de cada criança, bem como suas capacidades de linguagem e a maneira como ocorre a produção oral.

Portanto, após realizarmos esse trabalho, podemos dizer que observar para nós não significa julgar, mas sim, procurar compreender tudo o que circunda uma aula (planejamento, humor das crianças, formação do professor, condições de trabalho, etc.) buscando sempre a transformação das pessoas e dos ambientes. E é justamente isso que pretendemos alcançar: transformar pelo pensar crítico. Acreditamos que esses primeiros passos são fundamentais para selecionar um gênero textual pertinente para o ensino da educação infantil. Após essa fase, realizaremos estudos mais específicos com o grupo de crianças para mapear as capacidades de linguagem que são pertinentes ao gênero conto de animais.

## Referências

ÁUSTRIA. 2005. *Sprachliche Frühförderung im Kindergarten für vorwiegend Kinder mit nicht deutscher Erstsprache (Sprachticket)*.

- Land Vorarlberg. Disponível em: <http://www.vorarlberg.at/pdf/sprachkatalog.pdf>. Acesso em: 18/12/2014.
- ALLWRIGHT, R.; BAILEY, K.M. 1991. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. 1ª ed., Cambridge, Cambridge University Press, 272 p.
- BIAZI, T.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. 2011. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. *Signum*, **14**(1):57-78. <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p57>
- BRANÉZ, L. 2013. Observação em sala de aula de LE: um processo inicial de reflexão crítica? *The ESPecialist*, **34**(2):132-151.
- BRASIL. 1998. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Brasília, SEF, 1, 101 p.
- BRONCKART, J.P. 2012. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, Educ, 358 p.
- BORGHI, C.I.B.; CRISTOVÃO, V.L.L.; FOGAÇA, F.C.F.; MOTT-FERNANDEZ, C.; SILVA, A.A.P. 2008. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: V.L.L. CRISTOVÃO (org.), *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo*. Londrina, UEL, p. 53-70.
- CRISTOVÃO, V.L.L. (org.). 2012. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. 2ª ed., Londrina, UEL, 284 p.
- CODO, W. 1999. *Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação*. 1ª ed., Petrópolis, Vozes, 85 p.
- COELHO, N.N. 1997. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 6ª ed., São Paulo, Ática, 287 p.
- CUNHA, A.C.T. 2012. *Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade e Déficit de Atenção segundo a perspectiva dos professores*. Lisboa, Portugal. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, 105 p.
- DALLA VECCHIA, A.; FRAGA, L. 2014. Políticas, crenças e atitudes em contexto multilíngue. *Revista Signótica*, **25**(2):283-308. <http://dx.doi.org/10.5216/sig.v25i2.25329>
- DEWAR, D.G. 2013. Working memory in children: How to improve attention problems and learning difficulties in kids. *Parenting Science*. Disponível em: <http://www.parentingscience.com/working-memory.html>. Acesso em: 21/01/2016.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2013. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. 3ª ed., Campinas, Mercado de Letras, p. 61-78.
- ELFES, A. 1971. *Suábios no Paraná*. Curitiba, Banco Lar Brasileiro S.A. [s/n].
- ESTAIRE, S. 2004. La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. In: D. LASAGABASTER; J.M. SIERRA (org.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona, ICE-Horsori, p. 119-154.
- ESTRELA, A. 1992. *Pedagogia, Ciências da Educação?* 1ª ed., Portugal, Porto, 60 p.
- FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 184 p.
- GIMENEZ, T. 2006. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: J.F. SANTOS; S.E. OLIVEIRA (orgs.), *Mosaico de linguagens*. Campinas, Pontes, p. 79-89.
- GRIMMETT, P.; MACKINNON, A.M.; ERICKSON, G.L.; RIECKEN, T. 1990. Reflective practice in teacher education. In: R.T. CLIFT; W.R. HOUSTON; M.C. PUGAH (orgs.), *Encouraging reflective practice in education*. New York, Teachers College Press, p. 20-38.
- KLIN, A. 2006. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, **28**(1):3-11. Disponível em: <http://www.scielo.br/scieloOrg/php/reference.php?pid=S15164462006000500002&caller=www.scielo.br&lang=en>. Acesso em: 18/12/2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>
- LIBERALI, F. 1999. *O diário como instrumento de reflexão*. São Paulo, SP. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade de São Paulo, 155 p.

- MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. 2009. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: L.S. ABREU-TARDELLI; V.L.L. CRISTOVÃO (org.), *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, Mercado de Letras, 1, p. 117-136.
- MACHADO, A.R. 2000. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *DELTA*, 16(1):1-26. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502000000100001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000100001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 18/12/2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502000000100001>
- MANEN, M. 1995. On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1):33-50. <http://dx.doi.org/10.1080/13540609500101014>
- MARCUSCHI, L.A. 2002. A presença da repetição na fala e algumas perspectivas de tratamento. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, 2(15):31-47.
- NININ, M.O.G. 2009. A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. *DELTA*, 25(2):347-400. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502009000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 18/12/2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502009000200006>
- NODARI, J.; ALMEIDA, M.R. 2012. Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. *Revista X*, 2(1):24-46. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/view/29306>. Acesso em: 13/12/2014. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i0.29306>
- OLIVEIRA, A.A. 2009. *Um estudo lingüístico sistêmico-funcional sobre um diário dialogado: representações de experiência de professoras de língua inglesa*. João Pessoa, PB. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 135 p.
- PIMENTA, S.G. 2002. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: S.G. PIMENTA; E. GHEDIN (orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, p. 17-52.
- SANTANA, I.; GIMENEZ, T. 2005. A abordagem reflexiva na visão de formadores de professores de inglês. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 6(1):7-13.
- SCHÖN, D.A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass, 355 p.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2013. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. 3ª ed., Campinas, Mercado de Letras, p. 61-78.
- STUTZ, L. 2012. *Sequências didáticas, socialização de diários e auto-confrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. Londrina, PR. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Londrina, 343 p.
- TAMAROZI, L.; CRISTOVÃO, V.L.L. 2012. O contexto escolar: alvo da transposição didática do projeto Modelos didáticos de Gêneros. In: V.L.L. CRISTOVÃO (org.), *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina, UEL, p. 31-39.
- THIOLLENT, M. 2000. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 132 p.
- TONELLI, J.R.A.; ROCHA, E.P. 2013. A síndrome de asperger e o ensino de língua inglesa: possibilidades e desafios. *Revista X*, 1(1):38-48.
- TOPSCH, W. 2002. Beobachten im Praktikum – wie geht das? In: W. TOPSCH, *Grundwissen: Schulpraktikum und Unterricht*. Luchterhand, Neuwied/Kriftel, p. 31-44.
- UEHARA, E.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. 2010. Um panorama sobre o desenvolvimento da memória de trabalho e seus prejuízos no aprendizado escolar. *Ciências & Cognição*, 15(2):31-41.
- WALLACE, M. 1991. *Training foreign language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 180 p.
- VANHULLE, S. 2009. *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminement réflexifs et subjectivation des saviors chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/Neuchâtel, Peter Lang, 287 p.
- VYGOTSKY, L.S. 1991. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 191 p.

Submetido: 30/03/2015

Aceito: 29/01/2016