UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CECILIA WINIK LANDAU

OBSERVAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO INGLÊS A PARTIR DE PROPOSTAS LÚDICAS:

Um estudo de caso relativo a um grupo de crianças de Educação Infantil de uma escola bilíngue

São Paulo/SP
2017

CECILIA WINIK LANDAU

OBSERVAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO INGLÊS A PARTIR DE PROPOSTAS LÚDICAS:

Um estudo de caso relativo a um grupo de crianças de Educação Infantil de uma escola bilíngue

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de mestra em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Linha de Pesquisa: Teorias e Práticas para a Educação Linguística e Literária

Orientador: Prof. Dr. Aleksandar Jovanovic

São Paulo/SP
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fns de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Landau, Cecilia Winik
Observações sobre o processo de aquisição/aprendizagem do inglês a partir de propostas lúdicas: Um estudo de caso relativo a um grupo de crianças de Educação Infantil de uma escola bilíngue/ Cecilia Winik Landau; Orientador, Aleksandar Jovanovic. – 2017
271 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
Folha de rosto: folha-de-rosto-1.docx
Resumo: resumo1.docx

1. Aquisição/aprendizagem. 2. Segunda língua. 3. Brincar. 4. Educação Infantil. I. Jovanovic, Aleksandar, orient. II. Título.

CECILIA WINIK LANDAU

OBSERVAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO INGLÊS A PARTIR DE PROPOSTAS LÚDICAS:
Um estudo de caso relativo a um grupo de crianças de Educação Infantil de uma escola bilíngue

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de mestra em Educação na área de concentração em Educação, Linguagem e Psicologia.

Data da aprovação: ...../...../.....

Banca examinadora

_____
Prof. Dr. Aleksandar Jovanovic
Universidade de São Paulo
(Orientador)

Nome: _____
Assinatura: _____
Instituição:_____
(Banca - Titular)

Nome: _____
Assinatura: _____
Instituição:_____
(Banca - Titular)

Nome: _____
Assinatura: _____
Instituição:_____
(Banca – Suplente)

Nome: _____
Assinatura: _____
Instituição:_____
(Banca – Suplente)

Nome: _____
Assinatura: _____
Instituição:_____
(Banca – Suplente)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, por me encorajarem sempre aos desafios com apoio e amor incondicionais.

A meu marido que compreendeu, com amor e paciência, as tantas horas dedicadas ao trabalho e esteve sempre ao meu lado para dividir minhas preocupações, incentivando- me sempre a seguir em frente.

Aos meus filhos queridos Raquel, Ilan e Beny por acompanharem, de perto e com carinho, esta trajetória e compreenderem os momentos em que não estive com eles.

Aos profissionais da área da Educação que possuem o desejo de aperfeiçoar o constante desafio de ensinar e conviver com as crianças.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente e acima de tudo, a D'us, por sua infinita benevolência e por me conceder todas as condições físicas, mentais e emocionais para realizar e concluir este estudo.

Ao meu orientador Prof. Dr. Aleksandar Jovanovic pela paciência e compreensão ao longo deste caminho, onde suas sugestões e ensinamentos possibilitaram maior conhecimento dentro do mundo acadêmico.

À toda equipe de direção e coordenação pedagógica da instituição onde esta pesquisa foi realizada. A confiança e apoio recebidos foram fundamentais para viabilização deste trabalho.

À equipe pedagógica que reservou um tempo especial para as conversas e esclarecimentos ao longo das observações realizadas com o grupo de crianças durante a pesquisa.

Em especial, agradeço à minha coordenadora Marcelle Doria, que compartilhou seus conhecimentos e experiências com sua imensa generosidade e carinho. Com ela pude discutir minhas dúvidas e questionamentos que surgiram ao longo do trabalho.

Por fim e não menos importante, aos pais e crianças participantes deste projeto que possibilitaram a realização da pesquisa e contribuiram para minhas reflexões e desenvolvimento como pessoa e profissional.

EPÍGRAFE

Transformações

O momento de transformação é mágico
Há nele percepção profunda do momento presente
Há um mergulho no cerne da existência
Há sincronicidade, numa grande harmonia de “ser”

É como aquele exato momento em que a lagarta se transforma em borboleta
E voa, sem nunca ter voado
E é bela, de uma beleza nunca percebida antes
E é borboleta, depois de um tempo de ser lagarta

A transformação do homem é como um momento musical
Uma fusão de cores
Uma convergência de energia
Uma percepção do “todo”

É a sincronicidade
A magia da mutação
O surgimento do “novo”
O desvelamento de uma face antes escondida

Assim o Homem vai se transformando
E crescendo
e evoluindo
Nas suas múltiplas possibilidades de “virar borboleta”...
Buscar a sintonia com a mudança que se aproxima
Ganhar consciência da nova transformação

E fazer história
E estar presente no coração do mundo

Transformando-se a si mesmo
Deixando seu sinal de amor naquele que passa e sente a mudança

Deixando seu traço no ambiente que se renova
Deixando seu rastro no caminho percorrido como sinal de esperança

Assim caminha o homem que se abre às transformações

(SANTO, 2002, p.66)

RESUMO

LANDAU, C.W. **Observações sobre o processo de aquisição/aprendizagem do inglês a partir de propostas lúdicas**: Um estudo de caso relativo a um grupo de crianças de Educação Infantil de uma escola bilíngue**.** 2017. 269 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta pesquisa, concebida como um estudo de caso de natureza qualitativa e de base etnográfica (ANDRÉ, 2003; NUNAN, 1992; SEVERINO, 2007), tem como objetivo geral investigar o processo da aquisição/aprendizagem da língua inglesa durante os momentos lúdicos em um grupo de criança entre três e quatro anos, buscando compreender como esses momentos contribuem para o desenvolvimento dos principais aspectos constituintes da formação do sujeito criança. Por meio deste entendimento, intencionamos possibilitar ao(s) docente(s) que participa(m) ativamente do referido processo, melhor desenvolver sua atividade profissional. O trabalho parte da discussão do cenário global em nossa contemporaneidade, destacando os principais aspectos que podem ser relacionados ao papel que o Inglês ocupa atualmente. Para tanto, apoiamo-nos em alguns autores que discorrem sobre o tema: Robertson (1994), Mcgrew (2001), Gradoll (1997), Crystal (2000), entre outros. A partir desta compreensão, trouxemos o panorama brasileiro e algumas considerações em relação ao ensino do Inglês em nosso país. Alicerçados nos pressupostos da teoria histórico-cultural erigidos por Vygotsky (1998, 1999, 2007) discutimos o papel do professor como mediador num contexto de imersão total na segunda língua, além de outros conceitos vygotskianos (a função da linguagem, a importância da brincadeira na pré-escola, as possibilidades de aprendizagem dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, dentre outros). Analisamos o papel que a língua exerce como instrumento e resultado dentro da aquisição/aprendizagem e as várias formas do brincar considerando o sujeito em seu contexto social juntamente com os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. O referencial teórico também está embasado na teoria psico-genética e outros estudos de Wallon (1971, 1975, 2008, 2007), que contribuem ao falar sobre o desenvolvimento integral da criança, incluindo suas particularidades nos aspectos emocionais, motores e sociais. Discorremos também sobre as várias concepções e significados acerca do brincar (LEONTIÈV, 1988; KISHIMOTO, 2007; HUIZINGA, 2012; BROUGÈRE, 1998; BODROVA, 2007; BRUNER, 1983) para, inseridos neste contexto do brincar, analisarmos as primeiras possibilidades de aquisição/aprendizagem da língua segunda resgatando alguns estudos realizados por Lightbown e Spada (2011), Cameron (2001) e Bruner (1983). Evidenciamos, a partir de nossa análise, que a mediação com base nas interações entre as professoras e as crianças foi fundamental para desenvolver ambos os aspectos: aquisição/aprendizagem de uma nova língua e o desenvolvimento dos aspectos sociais e afetivos em momentos lúdicos inseridos no contexto de imersão bilíngue. Neste sentido, reflexões que envolvam o tempo e espaço destinados aos momentos lúdicos e às interações na nova língua são fundamentais para que o trabalho pedagógico abarque as diversas habilidades e necessidades componentes da formação integral da criança. Consequentemente, a aquisição/aprendizagem poderá também avançar de forma gradativa e natural, respeitando cada etapa e as características da faixa etária das crianças observadas em nosso trabalho.

Palavras-chave: Aquisição/aprendizagem, segunda língua, brincar, Educação Infantil.

ABSTRACT

LANDAU, C.W. **Observations about English acquisition/learning process in play**: A case study of a group of children in a bilingual school. 2017. 269 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This research, conceived as a qualitative and ethnographic case study (ANDRÉ, 2003; NUNAN, 1992; SEVERINO, 2007), aims to investigate the process of acquisition/learning of the English language during the playful moments in a group of children between three and four years old, understanding how these moments contribute to the development of the main constituent aspects of the formation of the child. Through this understanding, we intend to enable the teacher(s) who actively participate in this process, to better develop their professional activity. The study starts from the discussion of the global scenario in our contemporaneity, highlighting the main aspects that may be related to the role that English currently occupies. In order to do so, the discussion was based on some authors who contribute to the theme: Robertson (1994), Mcgrew (2001), Gradoll (1997), Crystal (2000), among others. From this understanding, we have brought the Brazilian panorama, and some considerations regarding the teaching of English in our country. Based on the assumptions of historical-cultural theory erected by Vygotsky (1998, 1999, 2007) we discuss the role of the teacher as mediator in a context of total immersion in the second language, as well as other Vygotskian concepts (the function of language, the importance of playing in the preschool, the possibilities of learning within the Zone of Proximal Development, among others). We analyze the role that language plays as an instrument and result within the acquisition/learning, and the various forms of playing considering the subject in his/her social context along with the cognitive, affective and social aspects. The theoretical framework is also based on psycho-genetic theory and other studies by Wallon (1971, 1975, 2008, 2007), which contribute to the child's whole development, including emotional, motor and social aspects. We also discoursed about the various conceptions and meanings about playing (LEONTIÈV, 1988; KISHIMOTO, 2007; HUIZINGA, 2012; BROUGÈRE, 1998; BODROVA, 2007; BRUNER, 1983) to, from this context of playing, analyze the first second language acquisition/learning possibilities retaking some studies carried out by Lightbown and Spada (2011), Cameron (2001), and Bruner (1983). From our analysis, we showed that mediation based on the interactions among teachers and children was fundamental to develop both aspects: Acquisition/Learning of a new language, and the development of social and affective aspects in playful moments inserted in the context of bilingual immersion. In this sense, reflections that involve the time and space destined to playful moments, and to the interactions in the new language are fundamental so that the pedagogical work embraces the diverse abilities and needs components of the integral formation of the child. Consequently, acquisition/learning could also progress in a gradual and natural way, respecting each stage and the characteristics of the age range of the children observed in our work.

Keywords: Acquisition/Learning, second language, playing, early childhood education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	p.
Fotografia 01 – Mural com o programa PYP	128
Fotografia 02 – Mural da área de Hebraico	128
Fotografia 03 – Cartazes da rotina, ajudantes do dia e chamada em Inglês	129
Fotografia 04 – Mural com trabalhos relativos à Unidade de Investigação PYP	129
Fotografia 05 – Mesa de desenho	145
Fotografia 06 – Animais de plástico	147
Fotografia 07 – Animais de plástico e blocos grandes	147
Fotografia 08 – Sorveteria	149
Fotografia 09 – Cozinha/restaurante	149
Fotografia 10 – Kit de médico	149
Fotografia 11 – Blocos de madeira	153
Fotografia 12 – Blocos de lego	153
Fotografia 13 – Quebra-cabeças	155
Fotografia 14 – Jogo da memória	155
Fotografia 15 – Jogo do coelho	155
Fotografia 16 – Casinha com bonecos	165
Fotografia 17 – Kit de “pizzaria”	167
Fotografia 18 – Fantoches	168
Fotografia 19 – Utensílios de cozinha	169
Fotografia 20 – Brincadeira do lobo mau	170
Fotografia 21 – Contagem no esconde-esconde	171
Fotografia 22 – Aguardando com olhos fechados	171
Fotografia 23 – Massinha na mesa	172
Fotografia 24 – Cobra de massinha	172
Fotografia 25 – Modelando massinha	172
Fotografia 26 – Reconto da história dos três porquinhos	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EB – Escola judaíca particular de educação bilíngue

IB – *International Baccalaureate*

G1 – Primeiro ano do Ensino Fundamental

G5 – Quinto ano do Ensino Fundamental

G6 – Sexto ano do Ensino Fundamental

G9 – Nono ano do Ensino Fundamental

K1 – Primeiro ano da Educação Infantil

K3 – Terceiro ano da Educação Infantil

K4 – Quarto ano da Educação Infantil

K5 – Quinto ano da Educação Infantil

LE – Língua estrangeira

PPP – Projeto Político Pedagógico

PYP – *Primary Years Program*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
CAPÍTULO 1 - O CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL NO SÉCULO XXI E A SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 22
1.1 A globalização e o Inglês 27
1.2 O Inglês no contexto brasileiro 41
CAPÍTULO 2 – OS CONCEITOS DE VYGOTSKI NA APRENDIZAGEM DA SEGUNDA LÍNGUA 49
2.1 A teoria histórico-cultural 50
2.2 A mediação 57
2.3 A linguagem 60
2.4 O brincar 66
2.5 A Zona de Desenvolvimento Proximal 72
CAPÍTULO 3 – COMPREENDENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA 79
3.1 Ideias e conceitos sobre a criança de três anos 81
3.1.1 Afetividade 81
3.1.2 Ato motor 84
3.1.3 Inteligência 86
3.1.4 Estádio do personalismo 88
3.2 Considerações sobre brincar no contexto educacional 92
3.2.1 Concepções iniciais acerca do brincar 94
3.2.2 O jogo de papéis ou jogo simbólico 103
3.2.3 O brincar e a linguagem 107
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA 116
4.1 Objetivos da pesquisa e a abordagem metodológica 116
4.2 Contexto da pesquisa 122
4.2.1. Local da pesquisa e as concepções pedagógicas 122
4.2.2 Segmentos da escola e principai aspectos 123
4.2.3 Educação Infantil 126
4.2.4 Rotina da sala do K3 127
4.2.5 Ambiente da sala do K3 128
4.2.6 Participantes 130
4.2.6.1 Os alunos 130
4.2.6.2 As professoras 134
4.3 Coleta de dados 135
4.4 Procedimentos da seleção dos dados 139
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS 142

5.1 Tipos de materiais utilizados durantes as observações e apresentação dos episódios lúdicos para a análise das brincadeiras 142
a) Desenho com canetinhas ou lápis de cor 145
b) Brincadeiras com animais de plástico e blocos de madeira lisos 147
c) Brincadeiras com acessórios de cozinha, restaurante, kit de médico ou de "sorveteria" 149
d) Blocos de madeira coloridos e legos 153
e) Jogos coletivos: Jogo da memória, quebra-cabeças ou pula coelho 155
5.2 Compreensão e primeiras palavras na segunda língua 158
a) Conversa informal durante a brincadeira ou jogo 159
b) Compreensão das instruções ou comandos emitidos pela professora 163
c) Interações da professora com a criança 165
d) Perguntas realizadas pela professora durante as diversas propostas dos centers 176
e) Solicitações emitidas pelas crianças 179
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO 184
REFERÊNCIAS 196
APÊNDICES 204
APÊNDICE A – Os programas de imersão na educação bilíngue 205
APÊNDICE B - Termo de consentimento endereçado às diretoras da escola investigada 206
APÊNDICE C - Termo de consentimento endereçado às professoras/assistentes participantes 207
APÊNDICE D – Termo de consentimento endereçado aos pais dos participantes da pesquisa 208
APÊNDICE E – Perfil das docentes participantes 209
APÊNDICE F – Questionário respondido pela professora 210
APÊNDICE G – Questionário respondido pela assistente 212
APÊNDICE H – Transcrição da entrevista com a diretora da Educação Infantil 215
APÊNDICE I – Transcrição da entrevista com a coordenadora da área de Inglês 217
APÊNDICE J – Modelo de questionário endereçado aos pais dos participantes da pesquisa 219
APÊNDICE K – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 01 220
APÊNDICE L – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 02 221
APÊNDICE M – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 03 222
APÊNDICE N – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 04 223
APÊNDICE O – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 05 224
APÊNDICE P – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 06 225
APÊNDICE Q – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 07 226
APÊNDICE R – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 08 227
APÊNDICE S – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 09 228
APÊNDICE T – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 10 229
APÊNDICE U – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 11 230

APÊNDICE V – Modelo de planilha utilizada para observações 231
APÊNDICE W – Planilhas de observação realizada em 17/08/2015 232
APÊNDICE X – Planilhas de observação realizada em 18/08/2015 233
APÊNDICE Y – Planilhas de observação realizada em 19/08/2015 234
APÊNDICE Z – Planilhas de observação realizada em 24/08/2015 235
APÊNDICE AA – Planilhas de observação realizada em 25/08/2015 236
APÊNDICE BB – Planilhas de observação realizada em 27/08/2015 237
APÊNDICE CC – Planilhas de observação realizada em 31/08/2015 238
APÊNDICE DD – Planilhas de observação realizada em 01/09/2015 239
APÊNDICE EE – Planilhas de observação realizada em 08/09/2015 240
APÊNDICE FF – Planilhas de observação realizada em 10/09/2015 241
APÊNDICE GG – Planilhas de observação realizada em 17/09/2015 242
APÊNDICE HH – Planilhas de observação realizada em 21/09/2015 243
APÊNDICE II – Planilhas de observação realizada em 24/09/2015 245
APÊNDICE JJ – Planilhas de observação realizada em 01/10/2015 246
APÊNDICE KK – Planilhas de observação realizada em 08/10/2015 247
APÊNDICE LL – Planilhas de observação realizada em 13/10/2015 248
APÊNDICE MM – Planilhas de observação realizada em 15/10/2015 249
APÊNDICE NN – Planilhas de observação realizada em 19/10/2015 251
APÊNDICE OO – Planilhas de observação realizada em 20/10/2015 252
APÊNDICE PP – Planilhas de observação realizada em 26/10/2015 253
APÊNDICE QQ – Planilhas de observação realizada em 27/10/2015 254
APÊNDICE RR – Planilhas de observação realizada em 29/10/2015 255
APÊNDICE SS – Planilhas de observação realizada em 03/11/2015 257
APÊNDICE TT – Planilhas de observação realizada em 05/11/2015 258
APÊNDICE UU – Planilhas de observação realizada em 09/11/2015 259
APÊNDICE VV – Planilhas de observação realizada em 10/11/2015 260
APÊNDICE WW – Planilhas de observação realizada em 12/11/2015 261
APÊNDICE XX – Planilhas de observação realizada em 16/11/2015 262
APÊNDICE YY – Planilhas de observação realizada em 17/11/2015 263
APÊNDICE ZZ – Planilhas de observação realizada em 26/11/2015 264
APÊNDICE AAA – Planilhas de observação realizada em 30/11/2015 265
APÊNDICE BBB – Planilhas de observação realizada em 01/12/2015 266
APÊNDICE CCC – Planilhas de observação realizada em 03/12/2015 267
APÊNDICE DDD – Planilhas de observação realizada em 07/12/2015 268
APÊNDICE EEE – Planilhas de observação realizada em 08/12/2015 269

INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa está relacionada ao percurso de vida pessoal e profissional que provocou, e ainda provoca, movimentos, constantes desafios e descobertas. Cada sujeito é dotado de uma história singular e nós não seríamos diferentes. Se o psicólogo russo Lièv Vygotski, com tanta propriedade, enfatizou nossa existência como seres históricos, sabemos o quanto cada cultura e sociedade influenciam na formação do sujeito. A história de cada um de nós impacta nossas crenças e valores, direciona atitudes e nos impulsiona para determinadas decisões em detrimento de outras. Podemos afirmar que nos consideramos como sujeitos que, ao longo da incessante jornada em busca de conhecimento e formação profissional, construímos uma identidade que, de uma forma ou de outra, nos acompanha em todas as ações e pensamentos.

Todavia, esta construção nos parece inacabada. Tendo passado muitos anos em estreita relação com crianças e múltiplas experiências num processo dialético como descrito pelos autores sócio-interacionistas, Wallon e Vygostki, participamos de várias transformações ocorridas em nós mesmos e também nas práticas educacionais relacionadas, em especial, à área de língua inglesa na Educação Infantil.

Por esta razão, não nos faltaram motivação, inquietação e desejo em aprofundar questões que estão presentes ao longo de um caminho na área educacional trilhado por constantes inovações, desafios, mudanças e imprevistos. Várias questões emergem quando nos situamos em meio a programas, currículos e modelos pedagógicos que nos convidam a mudar a direção, repensando nossas práticas e paradigmas, por vezes, sedimentados para nos adaptarmos a um novo cenário. Questões que nos mobilizam para entendermos de que maneira iremos promover a aprendizagem de uma segunda língua ao mesmo tempo que devemos planejar propostas compatíveis com as especificidades relativas ao estágio de desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo das crianças.

As questões acima levaram-nos a extrapolar a esfera escolar e ponderar sobre os rumos da infância que testemunhamos atualmente e que diferem consideravelmente da infância de gerações anteriores. Tivemos o privilégio de desfrutar de uma infância rica no sentido do tempo, sendo este tempo fundamental para alargar as experiências e ampliar um repertório constituído de brincadeiras, exercendo vários papéis, que constituíram o retrato mais fiel da atividade social, com motivação e prazer natos para desempenhar as funções dos adultos observados ao nosso redor. Tampas, potes, garrafas, revistas, tecidos, tubos,

entre outros materiais, contribuíram para que as brincadeiras acontecessem. Frutos dessas possibilidades e explorações, a imaginação e criatividade permeiam nossa atuação docente. Nesse sentido, embora estejamos engajados em ensinar, conversar, brincar, cuidar e compartilhar experiências em uma segunda língua, reconhecemos a importância de situar tais atribuições em um ambiente que também possa provocar a imaginação das crianças nos dias de hoje.

Paralelamente ao percurso de vida pessoal, resgatamos o caminho profissional percorrido na escola (onde a investigação de que tratamos neste texto ocorreu) iniciado há 15 anos. Nesta trajetória, participarmos de várias mudanças organizacionais, entre elas o aumento do tempo de exposição à língua inglesa, excluindo as aulas ministradas em Português. A esta mudança na grade curricular, somou-se um declínio, em relação ao tempo e espaço destinados às brincadeiras livres e jogos não dirigidos em oposição ao aumento de atividades e propostas organizadas com objetivos pedagógicos ao longo do período no qual as crianças permanecem na escola. Esta alteração, em especial, desencadeou nossa preocupação em acompanhar de que forma as crianças aproveitariam os tempos reservados para brincarem, utilizando livremente os materiais oferecidos em sala de aula e nos outros espaços que a escola possui.

Ao participarmos destas mudanças observamos que os planejamentos necessitavam ser reestruturados e sentimos a necessidade de encontrar alternativas para que a aquisição da língua e cumprimento de várias propostas escolares não diminuíssem o tempo do brincar. O enfoque à ludicidade foi escolhido por ser um dos temas atuais mais discutidos nos meios acadêmicos[1], tanto em seu conteúdo pedagógico e estratégia de ensino como também parte do desenvolvimento do sujeito criança, sujeito este que, aos poucos, pode correr o risco de ser ofuscado pelo objeto do conhecimento em questão.

Paralelamente à atuação como educadores, tivemos a oportunidade de assessorar uma escola bilíngue em Campo Grande (MS), onde promovemos alguns encontros com a equipe de professores, coordenação e direção. Nestes encontros deparamos-nos com uma realidade que corrobora nossa preocupação sobre os caminhos que estão sendo traçados para as crianças, ou seja, a aprendizagem da segunda língua ocupa uma posição de destaque como forma de mostrar a "eficiência" da escola. No caso dessa escola, em especial, este fato fez com que as professoras não priorizassem o planejamento de

[1] Como exemplo podemos mencionar os trabalhos de Shelly Blecher Rabinovich (2012), Tânia Maria Cordeiro De Azevedo (2003), Ilma Maria Fernandes Soares De Melo (2005), Samanta Malta Pereira Da Silva (2015) e Aliandra Cristina Mesomo Lira (2009).

atividades lúdicas que promoveriam o desenvolvimento infantil esperado nos aspectos emocionais, sociais e afetivos. Tampouco a equipe pedagógica mostrou-se conhecedora das diversas possibilidades que poderiam encontrar na aprendizagem de uma segunda língua inserindo-a nas propostas lúdicas da rotina.

Neste sentido, ao nosso ver, os direcionamentos da escola careceram de práticas para que a aprendizagem/aquisição da língua alvo pudesse ocorrer através do lúdico onde a criança poderia ser valorizada pela sua potencialidade infantil, desenvolvendo os aspectos que são específicos da infância, como: a imaginação, a criação, a brincadeira, a fantasia, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender.

A partir destas experiências profissionais, surgiram um incessante desejo e interesse crescente em pesquisar, por meio dos momentos lúdicos inseridos no planejamento semanal, as possibilidades de aprendizagem da segunda língua em um grupo de crianças entre três e quatro anos de idade.

Como objetivo geral intencionamos investigar o processo da aquisição/aprendizagem[2] da língua inglesa durante os momentos lúdicos (em um grupo de crianças entre três e quatro anos), compreendendo como esses momentos contribuem para o desenvolvimento dos principais aspectos constituintes da formação do sujeito criança, e, por meio deste entendimento, possibilitar ao(s) docente(s) que participa(m) ativamente do referido processo, melhor desenvolver sua atividade profissional.

Para alcançar tal objetivo, traçamos três outros específicos:

- Identificar as diversas situações lúdicas de crianças da Educação Infantil;
- Selecionar primeiras palavras em Inglês produzidas pelas crianças durante as atividades lúdicas;
- Analisar a emergência destas palavras.

Nossos objetivos elencados acima nos auxiliaram a traçar as questões que norteiam a investigação em questão:

- De que forma a aquisição/aprendizagem da segunda língua ocorre a partir dos momentos lúdicos propostos em um contexto de imersão em uma escola bilíngue?
- Como este contexto de educação bilíngue pode favorecer o desenvolvimento da criança como um sujeito em formação?

[2] Utilizamos, no decorrer do texto, o termo “aquisição/aprendizagem”, pois acreditamos que, no contexto em investigação, ambos os processos ocorrem de maneira simultânea e inter-relacionada, sem que seja possível diferenciar um do outro, nem mesmo limitar onde cada um começa e termina para dar lugar ao outro.

Para tanto, buscaremos evidências acerca da atuação das crianças nesses momentos lúdicos planejados. Priorizamos selecionar as atividades lúdicas que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é um dos alicerces para a Educação Infantil. Como eixo central de nosso estudo, tomamos como referências as contribuições conceituais dentro da abordagem sócio-histórica trazidas pelo pesquisador russo Liév Vygostki para compreendermos como o sujeito-criança se relaciona com o mundo e assim tentarmos compreender a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua a partir dos momentos que as crianças estão brincando e interagindo com os demais colegas e professoras.

Abordamos alguns temas vygotskianos: a função da linguagem, a imitação, a Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP), o brincar e a mediação, que intencionamos identificar e relacionar com as práticas educativas que observamos em nosso estudo. Desejamos, com base nos registros coletados dos momentos lúdicos e alicerçados nos construtos teóricos, discutir as ações pedagógicas que abarquem os aspectos fundamentais ao desenvolvimento integral da criança (que podem ser promovidos em grande parte por meio de propostas lúdicas) juntamente com avanços nos aspectos cognitivos/linguísticos que a aprendizagem/aquisição de um novo idioma pode promover. Para tanto, recorremos a alguns estudiosos: Bodrova (2007), Bruner (1983, 2002) e Kishimoto (2007) que, também inseridos na perspectiva vygotskiana, tecem algumas considerações de como o brincar e suas variações e dimensões podem ser melhor estruturados e organizados para que os aspectos inerentes do desenvolvimento infantil sejam trabalhados.

Viver em nossa contemporaneidade significa compartilhar de um mundo acelerado onde a velocidade é crescente nas inovações e transformações que ocorrem em todas as esferas da sociedade. O tempo parece ser escasso para tantas atividades, tarefas e compromissos, o que dificulta atendermos às altas expectativas provindas de todos os lados. Assim vivemos, no século XXI, atribulados de afazeres, deveres, demandas e competências. Porque não indagarmos o início desse movimento que tangencia pontos nevrálgicos nos aspectos que nos tornam a cada dia mais testemunhas da imensa responsabilidade de informar, formar, ensinar e aprender? Responsabilidade em relação a nós mesmos, mas, principalmente, em relação às crianças que ocupam parte central na vida de quem se compromete com a complexa missão de educar, amar, cuidar, ensinar e conviver com sujeitos em constante formação e desenvolvimento.

Refletir em ações na agenda atribulada das crianças no mundo globalizado juntamente com todas as competências exigidas para tornarem-se cidadãos ativos e críticos, significa correr junto a elas e toda a complexidade de variáveis que as acompanham. Se o sociólogo polonês Zygmunt Bauman já apontou a rapidez com que geramos coisas para o descarte e como as relações transitam sem consistência ou permanência, na educação não é muito diferente. Sentimos a velocidade nas demandas e expectativas provenientes de vários âmbitos, demandas que emitem desejos por formação acadêmica de qualidade, incluindo, dentre diversas competências e habilidades, a capacidade com a qual a criança possa comunicar-se em mais de um idioma para que, no porvir, seja um sujeito com as competências e habilidades que se espera para o futuro cidadão, um indivíduo ativo, crítico, equilibrado emocionalmente e competente para ingressar no acirrado mercado profissional.

Neste conjunto de expectativas, várias dúvidas e indagações surgem e com elas nos deparamos com a necessidade de refletirmos sobre possíveis caminhos que agreguem eixos centrais da Educação Infantil e que respeitem o tempo e espaço das situações lúdicas essenciais neste contexto permeado pelo objetivo de aprendizagem e aquisição de uma nova língua. Como educadores e professores, alicerçados em teorias e práticas, intencionamos ao longo desta pesquisa, alargar e discutir os caminhos nos quais podemos transitar.

Ao pensarmos nos sujeitos desta pesquisa, que serão crianças na faixa etária entre três e quatro anos, há uma grande influência dos pais destes pequenos aprendizes que já nos trazem suas preocupações, desejos e, podemos dizer, até em projetos a longo prazo. Notadamente eles manifestam o intuito de iniciar, logo na primeira infância, o que Bauman (2007, p.162) nomeia de “capacitamento” dos cidadãos, quando o autor cita as novas exigências para o mercado de trabalho que impulsionam uma corrida em busca de se sobressair e conquistar um espaço nesta competição. Esta afirmação vai ao encontro da definição do cidadão “capacitado” dentro da sociedade pós-moderna que exige a aquisição não apenas das habilidades necessárias para o desempenho bem-sucedido num jogo planejado por outros como também “ser capaz de fazer escolhas e atuar efetivamente sobre as escolhas feitas” (idem, p. 162).

Ao levarmos em consideração o contexto histórico mundial com a qual nos confrontamos, situamos a língua inglesa neste panorama para compreendermos de que forma o Inglês alcançou o papel e importância que lhe é atribuído atualmente. E ao

fazermos este caminho, trazemos o debate à nossa realidade brasileira, onde notadamente a procura pelo aprendizado do Inglês cresceu significativamente nos últimos vinte anos[3]. Tal tendência não pode passar despercebida aos olhos de professores e educadores pois fazendo parte de uma história e cultura que extrapolam o meio escolar, as novas demandas necessitam ser contempladas nos procedimentos metodológicos e no currículo na escola bilíngue. Todavia, um novo contexto de aprendizagem requer profissionais que estejam capacitados para enfrentar os desafios que envolvem um planejamento condizente com as necessidades da faixa etária dos aprendizes e que também abarque os aspectos cognitivos e linguísticos que fazem parte das mudanças pelas quais o currículo se adaptou em termos de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua.

Nesse sentido, a relevância deste estudo reside nas possíveis contribuições para a reflexão e ações dos educadores vista a demanda crescente em nosso país por escolas que ofereçam uma educação bilíngue desde os primeiros anos da infância. Consequentemente, as escolas necessitam de programas formativos para que possam capacitar os docentes em novos contextos de aprendizagem de forma a considerar a criança como um ser em formação que merece o respeito, atenção, cuidado e, acima de tudo, compreensão em relação aos aspectos significativos que fazem parte da promoção de seu desenvolvimento e amadurecimento.

Esta pesquisa é também justificada pelo fato de encontrarmos, (na maioria dos estudos e pesquisas que discorrem sobre processos de ensino/aprendizagem de uma segunda língua) (TABORS, 2008; GENESEE, 1994; CAMERON, 2001; SAVILLE-TROIKE, 2006) um contexto distinto daquele com que nos deparamos. O contexto de imersão em outros países, descreve o aprendiz em contato com os falantes da língua alvo na maior parte do dia fazendo com que a aquisição do idioma ocorra de forma natural. Em nosso país, os aprendizes raramente encontram situações reais e significativas para a utilização do novo idioma fora do âmbito escolar e tampouco estão em contato com falantes nativos excetuando as professoras.

Acreditamos que proporcionar um estudo inserido em nosso cenário educacional brasileiro ampliará a discussão sobre os caminhos que os professores e educadores podem percorrer para atingir maiores níveis dentro do processo de aquisição/aprendizagem da segunda língua para crianças.

---

[3] Várias pesquisas (FAVARO, 2009; MOURA, 2009; CORTEZ, 2007; WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2008) confirmam esta tendência, assim como a Organização das Escolas Bilíngues (OEBI).

Diante da perspectiva apresentada, iniciamos nosso estudo discorrendo primeiramente sobre as várias terminologias atribuídas à língua inglesa quando focamos o ensino, aquisição/aprendizagem e a utilização da língua em contextos variados. Trataremos ainda, no primeiro capítulo, de alguns fatores essenciais em relação à globalização que possibilitem um panorama contextualizado dentro do século XX. Abordaremos, de forma sucinta, os aspectos políticos, históricos, sociais e econômicos, discutidos por autores [4] que estabeleceram algumas relações entre o fenômeno da globalização e os impactos causados nas sociedades dos países ao redor do globo. Dentre os impactos, discutiremos o papel e o *status* atribuído à língua inglesa e quais as tendências para o futuro de acordo com pesquisadores (GRADOLL, 1997, CRYSTAL, 2000) que avançaram nos estudos sobre esse tópico. A partir do exame dessas questões, encerraremos o primeiro capítulo tratando de nosso contexto brasileiro e como a crescente demanda pelo ensino do Inglês ampliou as possibilidades de escolas com designações variadas ao mesmo tempo que não se criaram regulamentações em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O segundo capítulo discute alguns conceitos e fundamentos relacionados à teoria sócio-histórica de Vygotski e os pressupostos que consideramos seminais para promovermos um entendimento maior do significado da aquisição de uma segunda língua no contexto educativo bilíngue. Nesta direção, discutiremos o valor da mediação e da ZDP nas práticas educativas, as possibilidades do brincar relacionadas ao contexto de aprendizagem, a interação social e a função da linguagem de forma mais ampla. Apoiamo-nos em alguns estudiosos (BODROVA, 2007; PALANGANA, 1994; DEER VEER e VALSINER, 2009; NEWMAN e HOLZMAN, 2002; REGO, 1995; dentre outros) que complementam as vertentes discutidas e fornecem interpretações que ampliam a compreensão dos conceitos apresentados. Ao aprofundarmos os conceitos vygotskianos obteremos subsídios importantes para tecermos algumas relações com o âmbito educacional e mais precisamente com o ensino de uma segunda língua.

O terceiro capítulo é composto por dois temas centrais: o primeiro dedicado à compreensão do sujeito de nossa investigação a partir de alguns importantes conceitos trazidos por Henri Wallon em sua teoria psicogenética; o segundo, ao brincar. A ótica walloniana permite conhecermos melhor as necessidades e características da criança a partir da compreensão do materialismo dialético e dos três eixos centrais propostos pelo

[4] Robertson (1994) Phillpson (1983) e McGrew (2001).

psicólogo francês: o ato motor, a inteligência e a afetividade. Finalizamos a discussão acerca de seus pressupostos discorrendo sobre o estágio do personalismo, condizente com a faixa etária (entre três e quatro anos) das crianças participantes de nossa pesquisa. O segundo tema neste capítulo refere-se ao brincar e algumas concepções e considerações relevantes no âmbito pedagógico. Sendo que a questão lúdica é parte central de nossa investigação, acreditamos que devemos articular seus significados com alguns autores (LEONTIÈV, 1988 KISHIMOTO, 2007; HUIZINGA, 2012; BRIUGÈRE, 1998; BRUNER, 1983) que possam fornecer um suporte teórico por meio da ampliação de algumas ideias relacionadas ao tema que expandam nossa discussão.

Iniciamos o quarto capítulo descrevendo a metodologia e reunimos as principais caraterísticas do estudo de caso com a abordagem qualitativa e a pesquisa etnográfica que desenvolvemos neste trabalho. Apresentamos considerações sobre os estudos etnográficos e descrevemos as técnicas e procedimentos que fizeram parte da coleta dos dados e de que forma elas possibilitaram a organização das informações e observações. Explicitamos o contexto da pesquisa, incluindo a descrição da escola, dos participantes, o funcionamento do currículo, a grade horária semanal e o modelo do programa de imersão, além da estrutura física da escola. Dentro da complexidade da escola (composta por três línguas distintas e com os programas internacionais PYP e IB)[5] como um todo, adentramos, especificamente dentro da sala de aula, onde estivemos realizando nossas observações.

Apresentamos, no quinto capítulo, os dados coletados em algumas categorias que possibilitaram analisá-los de acordo com os objetivos de nossa investigação. A primeira classificação dos dados é composta de episódios que trazem a variedade das situações lúdicas para tecermos algumas considerações alicerçadas nos pressupostos teóricos da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotski discutidos juntamente com algumas concepções decorrentes de outros autores que convergem para as questões sobre as quais discorremos na fundamentação teórica e que possam enriquecer o entendimento sobre a importância que os diversos atos lúdicos e seus desdobramentos refletem no desenvolvimento integral da criança.

A segunda categoria da análise de dados abarca a diversidade da produção linguística das crianças nos momentos observados bem como a compreensão da nova

[5] A escola é credenciada e autorizada a seguir os programas de educação internacionais *Primary Years Programme* (PYP) e *International Baccalaureate* (IB). Retomaremos ambos os programas e explicaremos cada um com mais detalhes no capítulo 4 – METODOLOGIA, mais especificamente na seção 4.2.1. Local da pesquisa e as concepções pedagógicas.

língua em diálogos ocorridos nas interações com as professoras. Calcados nos diversos excertos coletados e à luz de aspectos relevantes discutidos em outros estudos (LIGHTBOWN e SPADA, 2011; CAMERON, 2001; BRUNER, 1983; CLOUD, GENESSE e HAMAYAN, 2000, dentre outros), relacionamos os dados com algumas variáveis que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua e que leve em consideração o contexto de imersão da escola, o perfil dos participantes e as práticas pedagógicas encontradas.

Encerrando nosso estudo, retomamos os objetivos traçados e explicitamos o caminho percorrido ao longo da pesquisa, incluindo as delimitações, desafios e complementações futuras que possam incentivar os profissionais da área a novas reflexões que promovam a interseção entre as ações pedagógicas e metodológicas com os referenciais teóricos apresentados. Ao mesmo tempo, fazemos menção às limitações de nossa pesquisa, e explicamos a dificuldade de observar os vários episódios com as interações entre as crianças e professoras, uma vez que as muitas ações surgem de forma inesperada e, por vezes, simultâneas. Também é explicitado o fato de que foi preciso conciliarmos os horários para as observações com os espaços onde as propostas lúdicas ocorreram.

A partir dos resultados encontrados em nossa pesquisa, identificamos os elementos e as ações mais significativas dentre as categorias de análise apresentadas para que o ensino e a aprendizagem *em* e *da* língua inglesa aconteçam respeitando o tempo e espaço para a ludicidade de acordo o estágio de desenvolvimento dos sujeitos participantes. Por fim, alimentamos a expectativa de que a nossa contribuição para este campo de estudos possa alavancar novos e significativos trabalhos sobre a emergência de línguas estrangeiras em situação escolar bilíngue em crianças na faixa etária que foi objeto de nossa atenção.

CAPÍTULO 1 - O CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL NO SÉCULO XXI E A SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

> Uma língua atinge um status genuinamente global quando desenvolve um papel especial que é reconhecido em qualquer país.
>
> (CRYSTAL, 2000, p. 2)[6]

Este capítulo está dividido em dois subcapítulos. No primeiro, intencionamos analisar alguns aspectos relevantes que envolvem a globalização a partir de autores que discorrem sobre o tema e traçar algumas relações com o papel que o Inglês ocupa neste contexto mais amplo. No segundo subcapítulo, discutiremos a aprendizagem do Inglês na realidade brasileira, atendo-nos às principais características do ensino da língua estrangeira (doravante LE) e às mudanças mais significativas que identificamos em relação à aprendizagem do Inglês nestas últimas duas décadas.

A partir da leitura e consulta de diversas obras, pesquisas, publicações oficiais e estudos que remetem ao tema desta pesquisa, identificamos algumas nomenclaturas atribuídas à língua inglesa, entre as quais destacamos: Inglês como LE, segunda língua, língua adicional e língua franca. Consideramos relevante discorrermos sobre o significado de cada um destes termos. Primeiramente, encontramos o termo LE nos Referenciais Nacionais do currículo brasileiro e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal nomenclatura é definida e diferenciada do termo segunda língua por Rod Ellis (1994), em seu livro *The study of Second Language Acquisition*, no qual ele cita que **segunda língua** é o nome que se atribui à língua que exerce um papel social e institucional na comunidade e é reconhecida como meio de comunicação entre os aprendizes e as outras pessoas na comunidade na qual estão inseridos; por outro lado, a nomenclatura LE é utilizada quando esta língua não exerce uma função importante dentro da comunidade e é primeiramente aprendida na sala de aula.

A pesquisadora Muriel Saville-Troike (2006) segue nesta mesma direção e amplia a diferenciação entre as duas denominações citando que o termo LE é utilizado quando a língua será possivelmente utilizada pelo aprendiz em situações de viagens ou quando transitar em outras culturas e, até que o aprendiz tenha estes momentos, a língua permanece restrita ao currículo escolar, não havendo uma aplicação prática imediata. Para a autora, *second language* é considerada a língua necessária para a educação, trabalho e

---

[6] Tradução nossa do texto original: A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country. (CRYSTAL, 2000, p. 2)

outros propósitos básicos. Esta língua seria adquirida por grupos de membros minoritários ou de imigrantes inseridos em comunidades onde os indivíduos são falantes desta língua que será aprendida.

A aquisição, segundo a autora, de uma segunda língua (que não necessariamente é a segunda língua, mas pode ser a terceira, quarta ou até quinta língua que o indivíduo irá aprender) pode ocorrer tanto em contextos informais como formais, estes últimos são restritos às salas de aulas.

Saville-Troike ainda explica que há, de fato, uma certa confusão entre tantos termos utilizados sem que as pessoas tenham uma ideia clara da distinção entre eles. Dentre a profusão de expressões, a autora ressalta: língua-mãe, primeira língua, língua nativa e língua primária. Embora possam ser vistos como sinônimos, é esclarecido como característica geral o fato de tais termos remeterem a uma língua que é adquirida durante a primeira infância, antes da idade de três anos e normalmente aprendida como parte do crescimento das crianças entre pessoas falantes desta língua. A aquisição de mais de uma língua neste período da vida da criança é denominado multilinguismo (incluindo o bilinguismo) simultâneo e difere do multilinguismo sequencial (SAVILLE-TROIKE, 2006, p. 5).

Utilizaremos o termo segunda língua em nosso trabalho pois o idioma, de acordo com a coordenadora da área de Inglês [7], é utilizado como língua de instrução e comunicação das crianças e não é ensinado separado deste contexto imersivo. Ao adotar o mesmo termo usado pela instituição investigada, visamos também descomplicar a análise do discurso empregado pelos sujeitos participantes.

Vale esclarecer que multilinguismo, segundo Saville-Troike (2006), refere-se à habilidade em utilizar duas ou mais línguas. No entanto, diversos linguistas optam pelo termo bilinguismo, quando se referem ao falante fluente em duas línguas e então, somente a partir do domínio de três línguas, é que utilizam o termo multilinguismo.

O professor e pesquisador francês François Grosjean (1982) esclarece ainda que os dois termos, bilinguismo e multilinguismo, possuem várias semelhanças importantes que as recentes pesquisas apontam no processo de aquisição de línguas. Os resultados indicam que o aprendiz percorre praticamente o mesmo caminho na aquisição de duas ou mais línguas. O autor ressalta o fato de que raramente encontramos uma sociedade genuinamente monolíngue. Portanto, o fenômeno do bilinguismo é presente em

[7] Ver apêndice I – Transcrição da entrevista com a coordenadora da área de Inglês.

praticamente todos os países do mundo, em todas as classes da sociedade e em todas as faixas etárias. Como exemplo, é mencionado os Estados Unidos, visto como um país monolíngue, todavia, com mais de 50 milhões de pessoas bilíngues.

O autor menciona também que o termo bilinguismo é utilizado quando uma pessoa usa duas ou mais línguas, mas não necessariamente tenha a mesma competência linguística em cada uma delas. O indivíduo bilíngue utiliza as línguas que sabe em situações, propósitos e necessidades diversas, dependendo de onde está e com quais pessoas irá interagir. Por esta razão tal indivíduo é raramente competente e fluente da mesma forma nas línguas que conhece e fala (GROSJEAN, 1982, p. 235).

Outro aspecto que merece atenção é o fato de que todas as diferenças já explicitadas entre termos utilizados no processo de aquisição de uma nova língua, podem ser enfatizadas em determinados aspectos de acordo com o campo de estudo dos diferentes pesquisadores. Tais estudiosos podem ser divididos nos seguintes grupos: psicólogos, linguistas, sociolinguistas e sócio-psicólogos, Cada um destes grupos possui uma determinada abordagem para a aquisição da segunda língua (SAVILLE-TROIKE, 2006, p. 3).

Podemos incluir a definição de LE citada por Brown (2001'), que reforça a definição explicitada por Saville-Troike (2006), quando assevera que, durante a aquisição da linguagem, aprender uma LE significa ter aprendizes que em sua maioria residem num país em que esta língua permanece restrita à escola, onde a maioria da população não é falante desta língua e assim as oportunidades para praticá-las são escassas.

Na concepção de Brown, estudantes imigrantes que aprendem Inglês nos Estados Unidos, na Austrália ou estudantes em outros países que possuem o Inglês como primeira língua, convivem naturalmente com outros falantes desta língua ao deixarem a sala de aula e assim o Inglês, nesses contextos, é denominado uma segunda língua. Por outro lado, aprender Inglês no Brasil, por exemplo, exige esforços para criar contextos com oportunidades de comunicação na língua que praticamente é falada somente durante as aulas. Neste caso, o autor atribui ao Inglês o termo LE (BROWN, 2001, p.116).

Nos contextos informais em nosso cotidiano, testemunhamos a inserção cada vez mais comum de termos e palavras em Inglês, nas mais diversas situações. Entretanto, tal fato não significa que exista, em nosso país, um contexto favorável para a comunicação na LE. Com frequência escutamos e utilizamos palavras como: *upgrade, sundown, fashion, leave-in, game, drink, overbooking, delivery,* entre outras, de maneira natural, pois elas

estão inseridas em frases e diálogos na língua materna.

Devemos ainda destacar o termo *English as a Lingua Franca*, designando a língua inglesa e que tem sido utilizado, principalmente, a partir dos anos 90. A professora e pesquisadora Jennifer Jenkins (2009) define tal termo como o Inglês que é falado como língua de contato entre pessoas que possuem línguas maternas distintas e por haver a necessidade de comunicação entre tais falantes. Em seu livro *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*, a autora descreve o uso cada vez mais intenso do Inglês como a opção de língua em conferências, reuniões de negócios, reuniões de políticos entre outros ambientes (JENKINS, 2009, p.142).

O objetivo maior de Jenkins foi investigar as atitudes dos diversos falantes da língua inglesa, sejam eles nativos ou não e a partir de suas observações, ela pode descrever as características principais emergentes desta língua franca. Em especial, sua conclusão situa-se no fato de que o Inglês como língua franca está desenvolvendo suas próprias normas e padrões derivados do *English as a Native Language*, que seria o Inglês utilizado pelos falantes nativos.

A autora também enfatiza que *English as a lingua franca* (ELF) deveria substituir outros termos como *English as a Second language* (ESL) ou *English as a Foreign language* (EFL) por ser a língua que cada vez mais é falada por pessoas dentro de grupos compostos, em sua maioria, de falantes da LE. A distinção principal em relação ao termo *English as a Second language*, seria que o Inglês como língua franca não é considerado uma língua somente de contato ou uma língua local dentro dos grupos onde ela é falada.

De maneira semelhante, a diferenciação também se faz em relação a *English as a Foreign Language* (cujo objetivo é atingir o domínio do Inglês como um falante nativo) porque neste caso a língua franca não é a língua de comunicação entre falantes nativos e não-nativos, mas entre todos os falantes não-nativos da língua inglesa. O que testemunhamos, segundo seus estudos, é que o Inglês é visto como língua franca uma vez que ele extrapola os diversos círculos dos países por onde transita, não se restringindo dentro de cada um desses países separadamente. Em outras palavras, o Inglês tornou-se a língua de comunicação entre os falantes não-nativos que estão situados nos diferentes países (JENKINS, 2007).

Nesta perspectiva, a língua franca traz a ideia de comunidade em oposição à separação dos grupos, enfatizando que as pessoas têm algo em comum que seria maior do que as diferenças. Implicaria também dizer que certas mudanças, que são gradativamente

agregadas ao Inglês falado entre tantos lugares, são aceitáveis e que não há algo que seja necessariamente errado nas variações da língua falada pelas pessoas não-nativas desta língua. Consequentemente este fato retira a propriedade do Inglês atribuída a alguns povos de modo exclusivo (JENKINS, 2007, p. 4).

Jenkins pontua a necessidade de compreendermos que o termo língua franca implica pensar o quanto esta língua interfere na identidade das pessoas que a utilizam e como seu predomínio ao redor do mundo leva a uma diversidade da forma como o idioma é falado. Não podemos deixar de observar a maneira como a língua é apropriada em cada local e o quanto ela expressa novas identidades sociais (JENKINS, 2007, p.199).

Em termos educacionais, a autora ainda esclarece que a questão principal deveria levar em consideração o grau no qual o Inglês denominado nativo pode definir o que deve ser ensinado em relação ao que é aceito nos contextos internacionais e promover o ensino do Inglês como língua franca proporcionaria certas inovações nas diversas variações da língua inglesa que encontramos pelos países. Assim sendo, caberia ao aprendiz decidir qual Inglês ele gostaria de aprender (pois encontramos o Inglês americano, o Inglês de Singapura, o Inglês indiano, o Inglês britânico, entre outras procedências) embora tal ensino ainda não possa ser sistematizado pois necessita de maiores estudos sobre seus aspectos distintivos (JENKINS, 2007, p. 17-21).

Graddol (2006), assim como Jenkins, enfatiza que o Inglês como língua franca é visto principalmente nas interações entre pessoas não-nativas da língua e, por isso, professores responsáveis pelo ensino e aprendizagem da língua inglesa ao redor do mundo, necessitam compreender as necessidades e a forma como os futuros falantes, não nativos, utilizam a língua.

Todavia, observamos que o termo língua franca utilizado pelo autor difere da concepção de Jenkins, no sentido de que, para Graddol, o Inglês como língua franca necessita de uma compreensão geral mediante a manutenção de alguns padrões que devem ser mantidos em todos os lugares onde o idioma será ensinado.

Diferentemente da abordagem do ensino de Inglês como LE, ensinar o idioma como língua franca requer certas estratégias práticas para atingir algumas prioridades enfatizando aspectos na pronúncia que podem influenciar no significado das palavras. Importante ressaltar que embora o falante do Inglês como língua franca e global não possua o sotaque de um falante nativo da língua, tal fato não desqualifica sua competência no idioma. Este reconhecimento pode ainda preservar a identidade dos novos falantes e não

desvalorizar a língua materna dentro da cultura que cada indivíduo possui (GRADDOL, 2006, p. 117).

O modelo do falante da língua franca é a pessoa fluente na nova língua que mantém o sotaque inerente da língua de seu país, mas que possui a capacidade de ser compreendido ao mesmo tempo que compreende outro falante não nativo da língua em uma comunicação intercultural de qualidade (GRADDOL, 2006, p.87).

O termo língua adicional também pode ser explicitado como sendo uma terminologia bastante usual, em especial na Inglaterra a partir dos anos 80. Segundo Constant Leung (2005), pesquisador britânico e autor de diversas publicações acerca do tema, o termo LE foi sendo substituído gradualmente na Inglaterra, por língua adicional. Esta mudança ocorreu quando as políticas educacionais passaram a priorizar que os estudantes, que não detinham o Inglês como língua materna, tivessem acesso ao currículo principal dentro das escolas, independentemente da competência linguística em relação ao Inglês.

A ideia promovida pelas autoridades educacionais era de que todos os professores são professores de Inglês como língua adicional, visto que a aprendizagem não se restringe ao ensino da língua em si, mas a todo o currículo escolar. Tal fenômeno revela-nos que há uma grande diversidade cultural proveniente da população estudantil oriunda de vários países. Tal diversidade reforça a afirmação de Baker (2011) em seu livro *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, de que, na Grã-Bretanha, cerca de uma em oito crianças possuem o Inglês como língua adicional.

Os conceitos explicitados acima em relação às diversas terminologias evidenciam a complexidade linguística que envolve o lugar e o significado da aprendizagem do idioma. Por esta razão, o tema ao redor da aprendizagem de línguas estrangeiras traz à tona questionamentos e dúvidas que ainda não possuem uma única resposta aceitável, principalmente se considerarmos o contexto que nosso século XXI nos descortina.

1.1 A globalização e o Inglês

Em nosso mundo globalizado não se torna difícil compreender a necessidade crescente de se comunicar em mais de um idioma que, juntamente com outras capacidades e habilidades, constituirão o cidadão que fará parte da sociedade contemporânea. Tal sociedade encontra-se dentro do mundo conectado por uma tecnologia em constante

desenvolvimento.

Podemos atribuir diversas razões para a crescente demanda pela aprendizagem de LE, sobretudo o Inglês, que é considerado o idioma com maior procura na maioria dos países, incluindo o Brasil. Tais razões abrangem desde a época das colonizações até a predominância econômica americana dos dias atuais, conforme explicaremos a seguir.

As definições e implicações envolvendo a globalização e o reconhecimento do Inglês pela maioria dos países como língua universal estão alicerçados nos trabalhos realizados por Robert Phillipson (1993), David Graddol (1997, 2006), David Held e Anthony Mcgrew (2001), Roland Robertson (1999) e David Crystal (2000). Os estudos destes autores possibilitam a compreensão dos aspectos mais importantes da globalização neste século XXI e a necessidade de falar uma língua que é universalmente reconhecida em diversos países por razões históricas, econômicas, sociais e políticas.

Primeiramente, consideramos relevante refletir sobre a palavra globalização num significado mais abrangente. Tal termo, como esclarece o sociólogo americano Robertson (1999), refere-se a um contexto amplo que deve incluir a compreensão do mundo como um todo. O autor sugere não analisarmos este processo somente em relação aos impactos econômicos das nações, a ocidentalização e a americanização. Em sua perspectiva, a relevância reside em estudar as diversidades dos discursos da globalização e são quatro componentes que merecem ser levados em consideração: Conceitos de indivíduo, de humanidade, sistemas de relações internacionais e sociedades nacionais.

Para melhor compreensão do processo da globalização ao longo da história, Robertson (1994) propõe uma divisão em cinco períodos nos quais é possível acompanhar desde os primórdios da globalização até o período mais recente que o autor denomina como fase da incerteza.

Em todo o processo histórico que envolve a globalização descrito por Robertson, destacamos o terceiro período entre os anos 1870 e 1920, quando se iniciaram as grandes competições internacionais (Prêmio Nobel, Olimpíadas etc.) entre diversos países. Neste contexto, a sociedade chamada internacional ganhou espaço e, ao refletirmos sobre a importância de uma língua que abrangesse os diversos países que exibiriam o perfil internacional, a língua inglesa passaria a preencher os requisitos necessários. Uma língua que auxiliaria a disseminação de ideias e informações entre os países, ancorada pelo prestígio do Reino Unido, seguido pelos Estados Unidos.

Identificamos, segundo a concepção do autor, que seria na fase da incerteza, entre

os anos de 1920 e 1960, a consolidação de uma consciência global, com a inclusão dos países de terceiro mundo no contexto de conexões mundiais. Nesta mesma fase, a mídia também é fortalecida como poderoso instrumento capaz de interligar milhares de pessoas ao redor do planeta. Juntamente com as mudanças advindas deste processo, a língua inglesa desponta como a língua do poder que acompanharia o cidadão do mundo.

Ao longo das cinco fases descritas por Robertson, os países de língua inglesa mantiveram seu poderio, fortalecendo o prestígio do Inglês em âmbito global (ROBERTSON, 1994, p. 35).

Em *Global Transformations: Politics Economic and Culture* (HELD; McGREW, 2001), os autores destacam que a globalização atravessa as nações ao cruzar suas fronteiras e estreitar as relações entre os países. Como consequência, torna-se cada vez mais veloz a comunicação através das mais variadas mídias que transmitem quase simultaneamente informações, acontecimentos e fatos que podem ocorrer nos mais longínquos lugares deste planeta. Ainda segundo os autores, os impactos desta globalização geram uma série de implicações em relação à cultura, poder dos Estados, economia, assim como outras questões. O que acontece em um lugar distante de determinado país pode afetá-lo internamente. Por esta razão os autores mencionam o termo "interligação mundial" em que todos os países podem ser impactados por acontecimentos, progressos, guerras e catástrofes naturais (2001, p.12).

As questões históricas como as colonizações inglesas e a forte influência da economia americana no cenário econômico mundial são fatores explorados e estudados por outro pesquisador no tema, Robert Phillipson (1993). Em seu livro *Linguistic Imperialism*, o autor afirma que, nas sociedades colonizadas pela Império Britânico, a proficiência da língua inglesa era essencial e considerada como parte da modernização. Posteriormente, através de diversas políticas educacionais, passou a ser utilizada como a língua de instrução nas escolas e universidades em países africanos (antigas colônias britânicas) além da Índia (PHILLIPSON, 1993, p.110).

Ainda segundo Phillipson (1993), embora houvesse outras línguas que se espalharam em razão das relações comerciais ou religiosas, a língua inglesa atingiu um maior nível de profundidade de penetração em uma área geográfica considerável, principalmente devido à necessidade de se romperem as barreiras que impediam a comunicação global entre os países. O autor menciona que a língua inglesa se tornou a língua internacional por excelência quando, nos últimos quatro séculos, os britânicos

obtiveram sucesso em suas conquistas, colonizações e trocas mercantis. O processo, por fim, acelerou-se ainda mais quando os Estados Unidos se firmaram como uma potência militar e tecnológica após a Segunda Guerra Mundial.

Graddol (1997), em seus diversos estudos, que fazem parte do *British Council*, discute também os impactos da língua inglesa na cultura, nas mídias e economia num cenário global. O autor, na época que elaborou seus estudou, explicou não há um único direcionamento para o futuro da língua nas próximas décadas visto que não existem dados reunidos em organizações internacionais que assegurem com certeza o rumo e o espaço que o Inglês exercerá nas diversas comunidades espalhadas pelo mundo (GRADOLL, 1997, p. 2).

O autor propõe classificar os falantes do idioma em três categorias: os que falam Inglês como primeira língua, os que falam como segunda língua ou como língua adicional e os que a utilizam como LE. Esta distinção entre os falantes é citada para ressaltar que o futuro da língua inglesa depende das últimas duas categorias embora os falantes nativos se sintam como proprietários dela (GRADDOL, 1997, p. 5). Entretanto, ele afirma que, em aproximadamente mais uma década, o número de pessoas falantes de Inglês como a segunda língua superará o número dos falantes nativos. Assim como o mundo está em constante transição, a língua inglesa também está, constantemente, transformando-se e assumindo novas formas.

O autor menciona que a língua inglesa já é a LE mais estudada nos países da União Europeia e o interessante é que o estudo tem começado mais cedo, logo nos primeiros anos após a pré-escola. Embora os dados apontem para a predominância sem rival para o Inglês como primeira opção dentro do currículo de LE, há alguns aspectos que devem ser considerados, como a competição crescente entre os países fora do circuito europeu. Tal fato leva muitos estudantes e profissionais a aprenderem mandarim e espanhol. Outro aspecto, baseado em questões econômicas, surge da regionalização que encoraja o uso de uma outra língua para propósitos de trocas de mercadorias e serviços entre países que são vizinhos e que não dependem da língua franca para a efetivação de negócios (GRADDOL, 1997, p. 44).

Para o autor, as questões do poder da língua em termos econômicos, culturais e as rápidas transformações entre os países já fazem parte das tendências mundiais na globalização deste século XXI. Seus estudos mostram que a posição do Inglês como língua franca deverá ser modificada à medida que a economia transitar e fortalecer-se para outros

mercados, como, por exemplo, os países na Ásia.

Graddol (1997) ainda explica que segundo as concepções vigentes que envolvem os falantes da língua inglesa, sejam nativos ou não, a língua é associada ao sucesso, prestígio e facilidade para transitar entre as fronteiras do nosso mundo globalizado. O autor pontua que compreender e falar o idioma é a ferramenta necessária para que o indivíduo deste século seja capacitado como o bom profissional e cidadão atuante e informado dos acontecimentos mundiais.

A cultura local também é afetada pelas tendências mundiais e sendo que a língua inglesa ocupa o *status* proveniente do poder emitido pelos Estados Unidos e Grã-Bretanha após a Segunda Guerra, Graddol revela que há uma grande identificação entre os jovens residentes de vários países em termos de produtos de certas marcas conhecidas mundialmente, músicas, livros e filmes produzidos em Inglês. As fronteiras entre estes países não impedem que esta identificação seja maior do que a que se encontra entre os jovens habitantes de um mesmo país (GRADDOL, 1997, p. 48). A língua inglesa exibe a capacidade de percorrer entre os países, acompanhada do marketing internacional que expondo os produtos, os tornam comuns e desejáveis aos jovens consumidores de forma global.

Graddol ainda explica a tensão gerada entre o contexto local e global dentro do fenômeno da globalização que já é concebido de forma quase unânime como um dos principais processos socioeconômicos desde o último século. Este processo pode ser o gerador de tensões na medida em que as sociedades anseiam preservar a cultura e valores locais além de tentar impedir que a desigualdade entre ricos e pobres aumente ainda mais diante de tal processo. Tal desigualdade também pode ser ocasionada entre as pessoas que possuem o domínio da língua inglesa (que abriria oportunidades profissionais e acadêmicas) constituindo uma elite global em contraposição aos que não possuem condições e oportunidades de adquirir o novo idioma (GRADDOL, 1997, p. 38).

Necessitamos complementar todas as questões debatidas pelo estudioso Inglês, resgatando o panorama atual em termos econômicos para aprofundarmos ainda mais nossa compreensão do papel do Inglês na globalização. Para tanto, apropriamo-nos da sua descrição sobre a forma como as grandes empresas estão construindo novas configurações em relação a suas hierarquias, ocasionando mudanças amparadas nas tecnologias recentes.

Nestas novas configurações de empresas, fábricas ou escritórios, testemunhamos uma comunicação sob duas formas distintas. A primeira ocorre na comunicação entre

pessoas de diferentes empresas e companhias mas que desfrutam de um setor de trabalho semelhante. Para estas pessoas, a linguagem que transita é similar, contendo termos técnicos e comuns a todos. A segunda forma diz respeito a pessoas que pertencem a empresas e setores distintos, o que implica afirmar que elas não compartilham de um repertório similar e que precisam fazer-se entender quando há a necessidade de prestar assistência do produtor/fabricante de determinado bem a um consumidor. Neste último caso, o Inglês serve para as interações entre prestadores desses serviços e consumidores (GRADDOL, 1997, p. 43).

Mediante tais constatações, torna-se evidente a necessidade da existência de uma língua franca que transite na troca de informações desejada pelos diferentes segmentos, sejam eles de consumidores, investidores, futuros clientes ou funcionários distribuídos ao redor do globo. Consequentemente, trabalhadores que possuem o domínio desta língua franca, serão mais valorizados dentro do mercado de trabalho.

Ao prosseguir em suas pesquisas e estudos a partir de diversas fontes e referências, Graddol compilou dados, estatísticas e tendências mais recentes no livro *English Next*, publicado em 2006 pelo *British Council*. Nesta obra, o autor afirma que de fato a língua inglesa confirmou a previsão que lhe foi designada há mais de vinte anos e atualmente é reconhecida como a língua da era globalizada. O que implica dizer que a identidade dos indivíduos ao redor do mundo está sendo redefinida dentro do âmbito de cada país visto que novos modelos de riquezas e exclusão social estão sendo criados, assim como os direitos humanos e as responsabilidades como cidadão.

Uma das constatações realizadas por Graddol está relacionada com a possível desvantagem dos jovens monolíngues que possuem o Inglês como língua materna em relação a outros estudantes dos países que não possuem o Inglês como primeira língua. Tal fato se deve à tendência mundial da inclusão da aprendizagem do Inglês nos primeiros anos dentro dos curriculares escolares em diversos países ao mesmo tempo que tem ocorrido o crescimento da demanda dos recursos educacionais internacionais em outras línguas como espanhol e mandarim (GRADDOL, 2006, p. 88).

O autor também retoma a questão econômica na era da globalização reafirmando a tendência já anunciada anteriormente em seus estudos em relação à produção com baixos custos em alguns países. A produção é realizada e escoada para os países com maior poder aquisitivo para comprá-la. O Inglês assume o papel principal nas profissões que envolvem o contato direto entre as pessoas encarregadas do processo de produção e distribuição e os

consumidores, o que pode favorecer a desigualdade nos países onde as pessoas não dominam a língua inglesa, ou seja, a falta do Inglês pode levar uma parte da população a uma exclusão social (GRADDOL, 2006, p. 38).

Mediante os novos dados e tendências mundiais que situam a posição da língua inglesa como a língua global desencadeiam uma revolução educacional onde a proficiência da língua surge como estratégia principal para muitos países que desejam capacitar e qualificar seus profissionais nas diversas áreas de trabalho. Consequentemente as universidades continuam atraindo estudantes provenientes de vários países por oferecerem cursos nos quais o Inglês é a língua principal de comunicação e instrução.

Desde 1960, o Inglês foi eleito como língua de instrução nas instituições de ensino superior em muitos países, incluindo vários países onde o idioma não possui um *status* oficial. Tal fato começou a atrair estudantes estrangeiros para as grandes universidades e palestrantes passaram a receber uma plateia composta por falantes de diversas línguas, mas que possuíam compreensão do Inglês.

Em relação ao ensino da língua inglesa às crianças, Graddol (idem) enfatiza a tendência de a aprendizagem estar avançando para as primeiras séries das escolas nos últimos quinze anos. No Japão, por exemplo, as crianças iniciam a aprendizagem da língua aos cinco anos, proporcionando um número maior de anos para atingir um grau suficiente de proficiência e ainda terem a vantagem de no Ensino Médio não estarem sobrecarregados pelas demandas exercidas por outras disciplinas que fazem parte do currículo.

No entanto, Graddol (idem) aponta alguns desafios nesse percurso, sendo o primeiro deles a dificuldade de encontrar professores que sejam fluentes na língua inglesa e que também sejam capacitados para trabalhar com as outras habilidades e necessidades fundamentais que fazem parte do desenvolvimento dos primeiros anos das crianças. Tais professores também precisam ser capazes de motivarem de forma eficaz as crianças pequenas (GRADDOL, 2006, p. 89).

O autor enfatiza que o ensino de Inglês para pequenos aprendizes é concebido não apenas como um novo projeto educacional, mas também como um projeto político e econômico visto que vários governos almejam transformar seus países em países bilíngues e não somente que a população tenha conhecimento de uma segunda língua. Nesta perspectiva, tais governos se espelham em países como Finlândia ou Singapura (considerados exemplos bem-sucedidos de nações bilíngues) ao invés dos Estados Unidos ou Inglaterra que possuem a maioria da população falantes nativos do idioma.

Como projeção futura (construída há mais de dez anos), Graddol (2006) esclarece o que vem a ser o projeto do Inglês mundial. Tal projeto pode gerar 2 bilhões de pessoas falantes da língua na próxima década. Os exames de proficiência têm reduzido o número de anos que os estudantes necessitam para obterem os primeiros resultados, o que será cada vez mais desejável para as universidades que exigem como pré-requisito a comprovação de que seus futuros alunos sejam proficientes no idioma Inglês.

Todas as mudanças apontadas pelo autor desencadearam um redirecionamento dos materiais, textos, livros e didáticas implementadas, visto que as idades dos aprendizes estão inseridas em um amplo espectro e necessitam ser contempladas adequadamente. Tanto professores como os materiais didáticos necessitam de adaptações para acomodarem todas as necessidades que vem a surgir.

David Crystal (2000), autor de diversos estudos que discorrem sobre a utilização do Inglês dentro do cenário histórico, social e político em nosso mundo globalizado, especificou que há, aproximadamente, 75 territórios onde o Inglês é falado, seja como língua materna ou a segunda língua oficial. Em seu livro *English as a Global Language,* o autor explicita que tal uso ocorre nas instâncias do governo, da educação e do direito e que o Inglês assumiu uma posição de língua globalmente difundida e falada, o que reforça a constatação de David Graddol mencionada acima sobre o número de falantes da língua inglesa que excederá o número de falantes de Inglês como língua materna.

Entretanto, Crystal esclarece que o que leva uma língua ser denominada globalmente tem pouca relação com o número de pessoas falantes desta língua, mas o que de fato torna-se relevante é saber quem são os falantes desta língua. Nesta afirmação encontra-se a estreita ligação entre a dominância da língua inglesa e de seu poder cultural e militar consolidado através dos tempos (CRYSTAL, 2000, p. 53).

Neste sentido, é possível compreender como diferentes línguas, tais como o árabe e o francês se espalharam por vários territórios. As razões para esta questão situam-se nas políticas coloniais e militares que podemos analisar ao longo dos últimos séculos (CRYSTAL, 2000, p. 7). Todavia, somente tais razões não bastam para manter o domínio de determinada língua em um âmbito global. Para que de fato ocorra a conservação e expansão da língua, é preciso também existir um poder econômico aliado às tecnologias da comunicação.

Outra importante questão seria pensarmos no porquê necessitamos possuir uma língua global. O ponto de partida pode ser encontrado nas interações humanas datadas há

mais de mil anos. É certo que dentro de um cenário internacional, a necessidade de líderes de diversas nações se encontrarem, tem ocorrido com cada vez mais frequência. Embora intérpretes possam ajudar na difícil tarefa de fazer com que a comunicação e compreensão ocorram de forma satisfatória, sabemos que existem alguns limites para isto, principalmente se, dentro de determinado país, houver mais de uma língua oficial.

Crystal sugere que, a princípio, tal problema poderia ser solucionado mediante a criação de uma língua franca ou língua comum. Tal ideia surgiu principalmente a partir de 1950, inicialmente com as Nações Unidas. No decorrer de alguns anos, o número de países que passaram a fazer parte das Nações Unidas e outras entidades internacionais, chegou a 180. A língua franca, nesse contexto, poderia atravessar as comunidades acadêmicas, econômicas e a conversa entre milhares de indivíduos se tornaria possível (CRYSTAL, 2000, p. 11).

Constatamos o quanto a mobilidade entre as pessoas ocorre tanto fisicamente como virtualmente, com os mais variados recursos eletrônicos e devemos reconhecer que praticamente países ao redor de todo planeta não passam incólumes a tantas mudanças causadas pela acessibilidade que tais meios de comunicação oferecem. Este fato evidencia que nunca houve uma época na qual tantas pessoas necessitam ser bilíngues, pois estão viajando cada vez mais e precisam comunicar-se com pessoas além das fronteiras de seus próprios países.

Mediante os aspectos apontados acima, Crystal (2000) procura responder qual a razão de o Inglês ser considerado a língua global detentora de um *status* elevado. O *status* atribuído ao Inglês é resultado de dois fatores: a expansão colonial britânica ao final do século XIX e a emergência dos Estados Unidos como potência econômica do século XX. Este último fator é o mais significante para a continuidade deste *status* (CRYSTAL, idem).

O autor assegura que este poder econômico é de fato decisivo pois se, em uma situação hipotética, outro país que também possui o Inglês como a língua oficial, como Canadá, África do Sul ou Austrália, decidir adotar uma segunda língua (pensarmos no Canadá, que é um país bilíngue, com o Inglês e Francês como línguas oficiais), esta mudança não impactaria o poder do Inglês como língua mundial. Esta constatação vem da simples razão de que os Estados Unidos continuariam sendo uma potência econômica que está vinculada à língua e que mantém seu poder.

Podemos ainda compreender que a consolidação do Inglês aconteceu após algumas decisões ao término da Primeira Guerra Mundial. Naquela época, a Liga das Nações

transferiu as colônias na África, Oriente Médio, Ásia e Pacífico, dominadas pela Alemanha, para os países vitoriosos, o que significou grande influência da língua inglesa nestas áreas, que passaram ao controle da Grã-Bretanha (CRYSTAL, 2000, p.78).

Como já mencionado, o crescimento da influência da língua em termos políticos é legítimo, porém, o legado cultural encontrado nas colônias, bem como a revolução tecnológica impulsionaram o Inglês em uma escala internacional. A Liga das Nações foi o primeiro órgão a atribuir uma posição especial à língua inglesa que, juntamente com o francês, foi considerada a língua oficial e todos os documentos foram impressos nestas duas línguas.

Quando a Liga das Nações foi substituída pela Nações Unidas em 1945, a necessidade de uma língua franca tornou-se ainda mais evidente e o Inglês foi escolhido como uma das línguas oficiais dentro das Nações Unidas. De um total de 12.500 organizações internacionais catalogadas em 1995, um terço delas utilizaram o Inglês como a língua dos documentos e trabalhos relacionados a todas as áreas e não somente à área científica (CRYSTAL, 2000, p. 79).

A conclusão dos estudos realizados nas entidades internacionais é de que o Inglês está sempre presente entre as línguas utilizadas em reuniões, estudos, pesquisas e nos meios de comunicação em geral. Pensando nas relações internacionais, para que ocorra um entendimento entre as nações pertencentes à União Europeia, é necessário uma língua que consiga promover a compreensão nos debates e conversas, uma vez que o trabalho de tradutores não abarcariam o expressivo número das diferentes línguas de cada país.

Outro aspecto relevante apontado por Crystal seria o poder dos meios de comunicação, tanto impressos como eletrônicos responsáveis pelas propagandas que acompanham a massa expressiva de bens e mercadorias circulantes entre os países. Invariavelmente, o Inglês faz parte da grande maioria das propagandas, incluindo *outdoors*, cartazes em vitrines e todas as técnicas de *marketing* que fazem parte da promoção e venda de produtos (CRYSTAL, 2000, p. 86).

Os meios de comunicação dentro das várias tecnologias trazem um novo conceito de tempo e espaço neste século. Não encontramos significativas dificuldades em termos de comunicação nas populações que residem na área rural, grandes metrópoles ou pontos mais afastados e preservados do globo. A presente constatação se faz verdadeira mediante tantos artefatos à disposição, incluindo diversos aplicativos, via celulares, computadores, *tablets*, entre outros. Consequentemente, conectar-se, interagir e mesmo consumir produtos de

outras regiões, tornou-se algo corriqueiro e cômodo, fazendo com que a distância existente entre as pessoas, mercadorias, informações e acontecimentos, quase não seja percebida.

E embora identifiquemos as diversidades tecnológicas existentes, há algo unificado em torno de praticamente todas elas, que seria o idioma Inglês, um denominador comum, que, na maioria dos casos, percorre grandes distâncias em velocidade acelerada.

Segundo Crystal (2000), o crescimento dos negócios relativos ao ensino de língua inglesa foi um dos que mais se expandiram no mundo nos últimos trinta anos. Vários dados coletados através de questionários e pesquisas realizadas pelo *British Council* revelam que o número de candidatos que realizam diversos exames internacionais está se multiplicando, caminhando na mesma direção do aumento do número de cursos e escolas ao redor do mundo responsáveis pela aprendizagem do Inglês (CRYSTAL, idem, p. 103).

Outros dados levantados pelo *British Council* reforçam a posição de *status*, adquirida pela língua inglesa. Segundo as estatísticas:

- Dois terços dos cientistas ao redor do mundo leem em Inglês;
- Três quartos de toda correspondência mundial são escritos em Inglês e,
- 80% das informações armazenadas eletronicamente estão em Inglês.

Pesquisas realizadas em 1995, com o auxílio de questionários enviados a mais de 90 países, enviaram respostas e opiniões similares em relação à afirmação de que o Inglês é considerado como a língua global emergente. Se levarmos em consideração que as pesquisas ocorreram há mais de 20 anos, podemos asseverar que atualmente, este papel atribuído ao idioma está consolidado, pois testemunhamos como o expressivo crescimento de estudantes e falantes da língua nos diversos países reforçam a tendência que os especialistas e estudiosos projetaram para os anos futuros.

Embora tais dados confirmem a ideia de que o Inglês seja reconhecido como língua global, é relevante lembrar-nos de que ainda dois terços da população mundial não utilizam a língua inglesa e em algumas partes do mundo, como a Rússia e os países componentes da ex-União Soviética, a presença do Inglês é bastante limitada.

Uma das vertentes que também deve ser analisada situa-se no poder do Inglês exercido na Internet. É inegável que, neste meio de comunicação, o fluxo de informações é intrínseco à globalização e o Inglês pode ser apontado, segundo Crystal, como a língua que sustenta toda a comunicação internacional proporcionada por esta ferramenta tecnológica. O autor americano traz dados interessantes como o fato de que os Estados Unidos é responsável por 40% de todo o volume de correspondências eletrônicas, o que significa

afirmar que somando às outras correspondências circulantes entre os outros países, obtemos um resultado no qual três-quartos das correspondências mundiais são escritas em Inglês (CRYSTAL, 2000, p. 104).

Ao tecer todas as considerações relevantes acerca da posição e poder do Inglês em suas várias instâncias, Crystal arriscou formular uma conclusão em meio a tantas informações, estatísticas, dados e pesquisas. Em sua análise final, ele realiza uma retrospectiva revelando como o Inglês esteve na hora certa e no lugar correto. Sintetizando, os séculos XVII e XVIII foram o período no qual a língua inglesa liderou a grande nação colonial britânica. No século seguinte, foi a vez de o Inglês estar em voga na Revolução Industrial, novamente na Grã-Bretanha. Ao final do século XIX e início do século XX, foi a língua da grande potência econômica, os Estados Unidos e, por fim, quando as novas tecnologias despontaram no cenário internacional, mais uma vez, o Inglês emergiu em todos os segmentos: Imprensa, propaganda, notícias, mundo cinematográfico, gravações musicais, meios de transporte e telecomunicações.

Diante das várias considerações e informações que discutimos com bases nas pesquisas e estudos dos diversos autores aqui mencionados, podemos inferir que é indubitável a estreita ligação entre o Inglês como a língua do mundo globalizado. Onde as forças econômicas e culturais fazem com que cada vez mais os países se interconectem em termos sociais, políticos, tecnológicos além de as grandes incorporações ampliarem sua mão de obra estendendo grupos de trabalhadores por países onde a custo de produção barateie seus produtos. Portanto, a necessidade de dominar o idioma Inglês, como uma língua internacional que possibilite a comunicação entre membros de vários países, torna-se cada vez mais presente entre estudantes, jovens e futuros profissionais ao redor do mundo.

A determinada constatação possibilita prosseguirmos na discussão acerca da língua inglesa em nossa contemporaneidade e para tanto recorreremos ao sociólogo Zygmunt Bauman (2007) com o propósito de estabelecermos algumas relações com as informações levantadas até o presente momento. Bauman discorre, em diversos livros, sobre a nossa sociedade atual, a educação e os desafios pedagógicos exigidos na modernidade líquida, termo de sua autoria para definir tal sociedade. Segundo Bauman, uma mudança educacional está cada vez mais ligada ao discurso da eficiência, da competitividade, do custo/eficácia e da responsabilidade, sendo sua meta declarada comunicar à força de trabalho as virtudes da flexibilidade, da mobilidade e “as competências de base associadas

ao emprego" (BAUMAN, 2009).

Uma das consequências, dentro do âmbito escolar, seria o conhecimento (de uma LE) como um dos componentes imprescindíveis para o desenvolvimento profissional e para a valorização do sujeito que disponha desta competência, sobressaindo-se no acirrado mercado competitivo do trabalho nesta era da globalização. Consequentemente, a LE passou a ser um objeto de consumo e desejo bastante procurado em nossa contemporaneidade.

A concepção de consumo, tão em voga em nossa sociedade, é discutida por Bauman (2007), em seu livro *Vida para Consumo*, no qual as características principais decorrentes são debatidas. Se pensarmos em uma maior abrangência do significado do consumo na vida das pessoas, podemos depreender que os sujeitos desta sociedade são ávidos consumidores de produtos e mercadorias e, dentre eles, o domínio de um segundo idioma pode fazer parte dos objetos de desejo. Consequentemente, se este segundo idioma é o Inglês com todo o poder de ser a língua da ciência, da tecnologia, dos contatos internacionais e da aldeia globalizada (GRADDOL, 2000), tais membros estão consumindo sua aprendizagem para assim conquistarem posições mais altas nas esferas sociais e profissionais, entre outras razões.

Com efeito, toda a preparação que os pais proporcionam para seus filhos em busca da melhor formação dos futuros profissionais, faz parte da sociedade do amanhã ou pós-moderna. O problema, nesta preparação, acontece quando há uma incerteza em relação aos fins que querem alcançar, pois logo adiante, esses fins podem mudar e então podem não ter mais tempo para atingi-los. Neste caso, os meios necessitam de mudanças de acordo com fins que nem sempre são definidos com clareza ou não são vistos com compromisso e dedicação (BAUMAN, 2005, p. 25).

Bauman (idem) chama a atenção para o fato de que, nesta sociedade, existe, para o assombro de pais cautelosos, a ideia do refugo humano. Este fenômeno ocorre quando pessoas são excluídas dentro das pressões competitivas, seja por não atingirem os padrões de produtividade ou as eficiências das demandas de mercado, dentre elas, o domínio de uma segunda língua (BAUMAN, 2005, p. 54).

Na sociedade pós-moderna onde Bauman aponta a vertente consumista como questão central, o domínio de uma segunda língua pode ser configurado como um objeto disponível, ainda que para poucos, pois, em alguns países, como o Brasil, por exemplo, o custo com uma educação que inclua a aprendizagem em mais de um idioma requer uma

despesa financeira alta. Na sociedade pós-moderna, a vida líquida que vivemos é definida por Bauman (2007, p. 16) como:

> A vida líquida é uma vida de consumo. Projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo, ou seja, objetos que perdem a utilidade (e portanto o viço, a atração, o poder de sedução e o valor) enquanto são usados.

Se por um lado a aprendizagem de uma nova língua pode ser classificada entre os objetos que aguçam o desejo e torna-se cada vez mais necessária na vida de um número crescente de pessoas, por outro lado, os aprendizes de uma nova língua podem, segundo Bauman, ser transformados em mercadorias pois "numa sociedade de consumidores, traduz-se em "vendabilidade": "obter qualidades para as quais já existe uma demanda de mercado, ou reciclar as que já possui, transformando-as em mercadorias para as quais a demanda pode continuar sendo criada" (BAUMAN, 2007, p.75).

Podemos ampliar a perspectiva consumista do mundo líquido explicitada acima resgatando o que Bauman (1999) descreve acerca da concepção da globalização na qual nos encontramos. Para o autor, é inegável o fato de estarmos em constante movimento embora não nos demos conta disso. Com a tecnologia aprimorada, conexões instantâneas, meios de transportes que aprimoram suas qualidades em velocidade e tempo, as pessoas transitam entre fronteiras que parecem ser flexíveis e o fluxo de informações não permanece limitado pela distância por onde transitará (BAUMAN, 1999, p.21).

Sabemos, pelos dados já mencionados anteriormente, que grande parte das informações que transitam pelo mundo estão escritas e armazenadas em Inglês e em nossa história moderna Bauman pontua como a mobilidade destas informações não depende de seus portadores físicos, pois elas se movem instantaneamente através dos diversos meios tecnológicos. Tal constatação reforça a necessidade de se aprender o Inglês como forma de compreender o que está sendo debatido e divulgado entre pessoas provenientes de localidades distintas.

Nesta direção, a aprendizagem de uma língua deveria, segundo o autor, estar dentro da função maior da educação que poderia incitar a motivação de desenvolver outras vocações e treinar para novas habilidades, ou em suas palavras: "A finalidade da educação seria contestar o impacto das experiências do dia a dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social" (BAUMAN. 2007, p. 21).

A preocupação do filósofo alemão Theodor W. Adorno (1995) ocorre no mesmo sentido, quando o autor explicita o que vem a ser a indústria cultural que não somente

adapta o produto ao consumo mas também determina o próprio consumo através dos diversos meios de comunicação e publicidade. Em outras palavras, a emergência que em nossos tempos se faz tão presente para a proficiência em um segundo idioma acaba provocando uma espécie de inquietação coletiva e uma cobrança para que os pais não deixem seus filhos à parte desta formação rumo ao desempenho linguístico, entre outros. Segundo o mesmo autor, "a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana" (ADORNO,1995, p. 161).

Podemos refletir sobre os aspectos mencionados a respeito da globalização juntamente com o papel da língua inglesa no cenário mundial para questionarmos sobre o rumo que as escolas e a pedagogia têm seguido com o intuito de suprir as novas demandas que recaem sobre as gerações em formação neste mundo globalizado.

O professor e pesquisador catalão Antoni Zabala (2002) afirma que a finalidade maior do ensino em nossa contemporaneidade, dentro de uma educação global, seria a de preparar os jovens nas diferentes dimensões de desenvolvimento da pessoa: Social, interpessoal, pessoal e profissional. Na concepção do autor, cabe aos estudantes a intervenção na realidade. Tal realidade deveria receber tão ou mais importância do que as disciplinas como sendo o verdadeiro objeto de estudo nas escolas.

Podemos traçar um paralelo entre as concepções de ensino e aprendizagem propostas por Zabala (idem) e os objetivos que as escolas almejam em relação ao ensino de LE. Seguramente a aprendizagem de uma LE pode favorecer a vida acadêmica e contribuir para a intervenção na realidade complexa trazida pelas grandes e incessantes questões globais. Todavia, é preciso certa precaução para que as escolas contextualizem e direcionem esta aprendizagem com objetivos que não residam apenas nas competências acadêmicas individuais que cada um agregará futuramente ao seu currículo profissional.

Veremos a seguir como tais consequências atribuídas à língua inglesa refletem em nosso país, onde acompanhamos a proliferação de metodologias, cursos e escolas bilíngues que almejam tornar realidade o sonho de muitos pais[8]: Educarem seus filhos para serem cidadãos que, entre outras habilidades e competências, sejam também falantes de uma LE.

1.2 O Inglês no contexto brasileiro

Há duas questões relevantes que intencionamos compreender para avançarmos

[8] De acordo com várias conversas informais das quais participamos com pais durante o processo de matrícula e vivência dos seus filhos na instituição investigada.

neste estudo. A primeira engloba algumas características do contexto brasileiro em relação à aprendizagem de uma LE e a segunda refere-se às principais diferenças que identificamos em nosso contexto em comparação a outros países.

Em nosso país, devido à inexistência de políticas públicas em documentos oficiais que abrangem a aprendizagem da LE na infância, cada escola delineou seu próprio currículo e suas propostas pedagógicas. Embora seja visível o aumento da oferta de escolas bilíngues e de idiomas, deparamo-nos com a clara falta de uma regulamentação de alguns parâmetros que deveriam existir para Educação Infantil, o que resulta que cada escola pode atuar de acordo com a sua concepção e modelo de educação. Consequentemente, também se tornam nebulosos o conceito e definição do que vem a ser a escola e a educação bilíngue.

O que encontramos nos documentos oficiais somente se refere ao ensino da LE a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, conforme o parágrafo descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013):

> Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar que poderá optar, entre elas, pela Língua Espanhola, nos termos da Lei nº 11.161/2005.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontramos a descrição sobre o ensino da LE somente a partir do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, o que equivale ao 6º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Vale ressaltar que embora exista a falta de leis que oficializam o ensino de LE na Educação Infantil, deparamo-nos com a alteração da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, tornando obrigatório que as crianças sejam matriculadas nas escolas e creches a partir dos 4 anos. Na nova regulamentação do artigo 6: "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade" (BRASIL, 2013). Ainda dentro das informações contidas neste documento, encontramos que há um mínimo de carga horária diária que deve ser cumprida: 4 horas para meio período ou 7 horas para a jornada integral completando um total de 200 dias letivos ao ano (BRASIL, 1996).

Se compararmos tal obrigatoriedade para as crianças desta faixa etária com outros países, observamos que há uma grande diferença de políticas educacionais, pois países como Estados Unidos, Canadá, Finlândia (CANADÁ, s/d; FINLÂNDIA, s/d; JUST

LANDED, s/d), somente para citar alguns, determinam que a educação se torna compulsória para crianças a partir dos 6 anos. Antes desta idade há várias opções de modelos educacionais aos quais os pais podem enviar seus filhos.

Outra importante diferença diz respeito ao currículo formal nas escolas. *playgroups*, escolas montessorianas e escolas comunitárias informais. Os Estados Unidos (e outros países já mencionados) não possuem um currículo pré-determinado e publicado. O que encontramos são atividades com enfoque nas artes, habilidades motoras além de jogos educacionais. E não podemos desprezar o fato de que em vários países da Europa, como a Finlândia, Suíça, entre outros, as crianças dominarão no mínimo duas línguas com fluência, independente da aprendizagem de uma segunda língua ocorrer no currículo estabelecido para crianças a partir dos 6 anos.

Fazendo um paralelo com a realidade brasileira, torna-se evidente que apesar da iniciação cada vez mais cedo de muitas crianças em escolas bilíngues particulares, ainda possuímos uma população na qual a fluência em uma segunda língua não faz parte de nossa realidade. Embora a procura por tais escolas esteja em constante crescimento, não podemos afirmar que há um número significativo de pessoas falantes de uma segunda língua, dentro do montante de estudantes brasileiros. Tais estudantes terão contato com uma segunda língua a partir do 6º ano do Ensino Fundamental conforme a lei brasileira.

A expansão do número de escolas que oferecem educação bilíngue com diferentes grades curriculares intenciona suprir as exigências e expectativas das famílias em nossa sociedade pós-moderna. Segundo a pesquisa realizada por Selma Moura em sua dissertação de Mestrado, havia cerca de 46 escolas bilíngues na cidade de São Paulo (MOURA, 2009). Houve um aumento de 24% entre 2007 e 2009 no número de escolas bilíngues no Brasil (IWASSO, 2010).

De acordo com a Organização das Escolas Bilíngues (OEBI), a organização das escolas bilíngues, não não somente em São Paulo, mas em todos os estados brasileiros, confirma a expansão em quantidade destas instituições, com uma maior proporção no estado referido, principalmente na Educação Infantil e Fundamental I.

Podemos diferenciar os seguintes modelos de escolas que oferecem a aprendizagem de uma LE para as crianças pequenas:

1 - Cursos livres de idiomas: institutos com metodologia de aprendizagem própria e cuja carga horária varia de acordo com o interesse e possibilidades do aluno. Assim, há desde cursos com aulas duas vezes por semana com duração de até duas horas e outros

com apenas uma vez por semana com aulas com duração reduzida.

2 - Escolas bilíngues: Existem escolas com diferentes modelos de educação bilíngue e outras escolas que se autodenominam bilíngues por oferecer uma ampliação da carga horária de aulas na LE dentro da grade curricular. Tal carga horária mais extensa do que as escolas tradicionais monolíngues ocorre para que a exposição e contato com o novo idioma aconteça de forma adicional ao ensino do currículo dos conteúdos acadêmicos estipulados pelas normas do MEC. A OEBI sugere que a Educação Infantil de uma escola bilíngue tenha um mínimo de 75% da carga horária diária em outro idioma, que não o Português.

3 - Aulas de Inglês no currículo regular: algumas escolas monolíngues optam por anteciparem o ensino do Inglês antes do ano previsto por lei. O número de aulas por semana pode variar dependendo da grade horária de cada escola. Entretanto, segundo Lyle French (2007), necessitamos diferenciar tais escolas que oferecem aulas de Inglês, das escolas bilíngues. Nas escolas monolíngues, as crianças aprendem a língua inglesa e nas escolas bilíngues, o Inglês não é o objetivo final de aprendizagem durante as aulas. A língua é o meio de instrução para os conteúdos acadêmicos.

4 - Escolas internacionais: tais escolas podem seguir, ou não, os Parâmetros Curriculares Nacionais e em geral têm o currículo de seu país de origem. As mensalidades destas escolas são bem mais elevadas do que as das escolas bilíngues ou regulares. Por esta razão, tais escolas são consideradas escolas de elite. As escolas internacionais de Ensino Fundamental e Médio surgiram a partir das necessidades de educação de famílias estrangeiras residindo no Brasil (SCHÜLZ, 2009).

Dentre os modelos descritos acima, vale salientar que as escolas bilíngues de Educação Infantil não são regulamentadas e reconhecidas por lei e os currículos na LE não seguem as orientações dos órgãos competentes. As exceções são as escolas indígenas e as de fronteira que estão inseridas na documentação oficial. Segundo a publicação do MEC:

> A Constituição de 1988 e a nova LDB incorporam esse princípio ao garantirem aos povos indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas ao longo do processo educativo, oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares. O português aparece como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, e outros. (BRASIL, s/d)

O documento oficial intitulado *Escolas de fronteira*, publicado em março de 2008 descreve com detalhes o funcionamento e o desenvolvimento do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PBEF). Identificamos, neste documento, que, na data de 9 de junho de 2004, foi assinada em Buenos Aires uma nova Declaração Conjunta entre Brasil e

Argentina. Nesta declaração, consta a descrição da ação implementada:

> [...] desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação. (ARGENTINA; BRASIL, 2008)

A partir dos modelos de escolas descritos acima, concluímos que há opções variadas para todos e muitas vezes torna-se tarefa difícil para os pais optar por uma delas, principalmente quando não há diretrizes específicas em documentos oficiais, que regulamentam o funcionamento e o currículo específico com as competências desejáveis para a aprendizagem de uma LE na Educação Infantil.

O interesse pela língua inglesa no Brasil também foi fomentado pela ascensão econômica da classe C nos últimos 10 anos. Este grupo social que pôde incluir em seu orçamento familiar um curso de idiomas, passou a visualizar novas perspectivas profissionais para os filhos, futuros profissionais que ingressarão no mercado de trabalho com o domínio de um segundo idioma.

De acordo com pesquisas realizadas pelo Data Popular, Fundação Getúlio Vargas e pelo Censo Escolar, em 2009, houve um aumento significativo nos valores gastos pelas famílias das classes C e D com as matrículas em escolas particulares (SANCHEZ, 2011). Com um poder de consumo maior, houve também o estímulo de comunicar-se nesta língua ao ter possibilidades de viajar ao exterior, o que mais raramente acontecia no cotidiano destas famílias. As viagens de intercâmbio dobraram em apenas dois anos, segundo pesquisa realizada em 2009 pela Associação Brasileira de Organizadores de Viagens Educacionais e Culturais.

As matérias nos jornais e revistas reforçam cada vez mais a valorização do estudo no exterior como algo indispensável para aprimorar o currículo e destacar-se entre os demais profissionais. Anúncios chamativos e muito convidativos fazem parte das mídias e exemplificamos uma reportagem da revista *Isto é*, na qual a opção de estudar no exterior aparece como sendo essencial para todas as faixas etárias, desde o Ensino Médio até os profissionais que desejam iniciar um MBA. Segundo a reportagem:

> Passar uma temporada de estudos no Exterior é o sonho dourado de muitos brasileiros. Independentemente da faixa etária e das aspirações envolvidas. Pais acalentam proporcionar aos filhos adolescentes a oportunidade de cursar parte do ensino médio fora, vivenciando outra cultura e afiando uma segunda língua para o cada vez mais concorrido mercado de trabalho. (JORDÃO; LOES, 2011)

De acordo com Bauman (2013), muitas vezes os pais entram neste ritmo acelerado do consumo, aspecto que se sobressai ao refletirmos sobre a nossa sociedade pós-moderna. Esta sociedade do consumo, alicerçada na mídia e todos os veículos de comunicação, impõe uma necessidade de sair na frente em todos os sentidos e não seria diferente ao impulsionar os pais para dar a largada ao melhor ensino e formação para seus filhos. Nas palavras do autor: "a satisfação do consumidor deve ser instantânea [...] os bens consumidos deveriam satisfazer de imediato", ou seja, existe a ilusão de uma ideia na qual a criança deva ser competente em termos da comunicação em uma LE, pois logo mais irá utilizá-la em uma entrevista de emprego ou uma viagem.

A fim de compreendermos de forma abrangente o panorama brasileiro para discutirmos algumas questões relativas ao ensino-aprendizagem do Inglês consideramos relevante ressaltar que nosso contexto difere de outros países. Diversos estudos e pesquisas desenvolvidas no Canadá, Estados Unidos, Finlândia, entre outros países, revela-nos importantes diferenças que envolvem o contexto social com populações onde a maioria é fluente em mais de um idioma, os modelos de educação bilíngue das escolas, a cultura e o currículo prescrito nas leis oficiais.

Dentre tais diferenças, vale ressaltar que os pequenos aprendizes desses países estão em um contexto favorável à aquisição de uma segunda língua bastante distinto do nosso contexto brasileiro. Vários pesquisadores residentes nestes países, entre eles Ellen Bialystok (1993) e Fred Genesee (1998), trazem-nos dados, experiências e informações relevantes, com sujeitos que são aprendizes da segunda língua interagindo naturalmente com falantes desta língua em diversas situações que extrapolam o âmbito escolar e que fazem parte do dia a dia das crianças. Como consequência de tal fato, a aquisição pode ocorrer em um processo mais rápido, garantindo maior fluência e domínio do idioma em um menor período de tempo.

Não obstante, há entre os diversos estudos de casos e relatos descritos pelos pesquisadores citados, algumas experiências com a imersão em uma língua minoritária. Nesta direção, Merrill Swain (1997), professora de estudos relativos à educação bilíngue, descreve, em seu livro *Immersion Educations: International Perspectives*, estudos com crianças que estão inseridas em escolas que promovem a aprendizagem de uma LE, como por exemplo, crianças aprendendo Inglês na Hungria ou escolas que ensinam francês na Austrália. Tais casos assemelham-se à realidade brasileira.

Para exemplificar a diferença de contextos anteriormente mencionadas, relatamos

um estudo realizado na Finlândia, onde há duas línguas que são oficialmente reconhecidas, o sueco e o finlandês. Nas escolas desse país, as crianças iniciam o currículo com a aprendizagem de duas línguas aos 7 anos e desde 1987 há a imersão em um segundo idioma em todas as escolas do país. A divisão entre as línguas é diferenciada conforme a cidade e o número de habitantes falantes de cada idioma. Desde 1990, a imersão em sueco, que é a língua minoritária, ocorre em mais de 30 escolas e 30 pré-escolas na Finlândia (SÖDERGARD, 2008).

A professora e pesquisadora canadense, Ellen Bialystok, relata a importância do contexto social e sua influência na aprendizagem de uma segunda língua. Em seu livro *Language Processing in Bilingual Children* (1991) as famílias imigrantes sabem da necessidade que elas e seus filhos possuem em compreender e comunicar-se na nova língua, na qual estão imersos diariamente. Neste sentido, a motivação para a aquisição da língua é natural, o que difere, muitas vezes, das crianças que estudam nas escolas brasileiras. Para estas, em sua maioria, não há razão aparente para se aprender um novo idioma, o que torna mais um desafio para os professores.

Fred Genesee (1998), renomado estudioso e pesquisador das questões que envolvem a educação bilíngue, analisou alguns casos de aprendizagem em escolas com imersão em uma segunda língua no Canadá. O autor explica, em seu livro *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education,* que em seu país as escolas oferecem programas de imersão em duas línguas - Francês e Inglês - desde 1965. A concepção de um programa baseado na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos em duas línguas foi pioneira, diferenciando-se da metodologia convencional de ensino focado na língua alvo. O autor também destaca que a presença dos pais no cotidiano escolar dos filhos influencia de maneira substancial a aprendizagem das crianças. Tal presença ocorre inclusive dentro das escolas, onde os pais são convidados a participar de projetos e debates que envolvem a comunidade escolar como um todo. Tal fato é mais um aspecto que deve ser levado em consideração quando falamos em contextos distintos, pois, no Brasil, em sua maioria, os pais pouco participam da vida escolar de seus filhos e tampouco se engajam em projetos e atividades escolares.

Com o levantamento das informações e dados apresentados, procuramos mostrar o panorama brasileiro dentro de um contexto global. Iniciamos o capítulo seguinte resgatando os principais conceitos, pesquisas e trabalhos desenvolvidos por Vygotski para

embasarmos nossa pesquisa em relação à emergência da LE durante os momentos lúdicos inseridos nas aulas observadas e documentadas.

CAPÍTULO 2 – OS CONCEITOS DE VYGOTSKI NA APRENDIZAGEM DA SEGUNDA LÍNGUA

> A dependência do bebê para com os adultos cria um caráter completamente único das relações da criança com a realidade (e para consigo mesmo): essas relações são sempre mediadas por outros e são sempre refratadas através de um prisma de relações com outra pessoa.
> (VYGOTSKY, 1987, p. 216)[9]

O propósito deste capítulo será apresentar e compreender os pressupostos teóricos que alicerçam nosso trabalho. Para tanto, apoiar-nos-emos, primeiramente, na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1988, 1996, 2007) e seus postulados mais relevantes com os quais dialogaremos em nosso contexto educacional. Tais postulados envolvem a compreensão da teoria histórico-cultural, o poder da mediação na aprendizagem da LE, a linguagem como ferramenta social, o significado do brincar na educação infantil e a Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP). Cada uma destas vertentes nos possibilita traçar algumas relações para maior entendimento do contexto da escola bilíngue e vinculá-los às práticas educativas.

Os pontos centrais de cada um dos postulados mencionados, juntamente com os eixos transversais de outros teóricos e pesquisadores (WALLON, BRUGÈRE, BODROVA) que serão discutidos mais adiante, contribuirão para a fundamentação da pesquisa e interpretação dos dados coletados durante as observações dos momentos lúdicos do grupo.

A partir de um breve levantamento no banco de teses e dissertações realizadas no período entre 2010 e 2015, na área da Educação[10], de três grandes universidades no Estado de São Paulo, identificamos um significativo número de trabalhos nos quais os conceitos de Vygotski foram abordados e utilizados dentro dos referenciais teóricos. Podemos, neste sentido, reconhecer a relevância das ideias, conceitos e pesquisas que fizeram parte da breve e intensa vida produtiva intelectual deste autor russo, alicerçado em uma forte formação filosófica e literária.

---

[9] Tradução nossa do texto original: *The dependence of the infant on adults creates a completely unique character of the child's relations to reality (and to himself): these relations are always mediated by others, and are always refracted through a prism of relations with another person*. (VYGOTSKY, 1987, p. 216)

[10] Pesquisamos no banco de teses e dissertações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Universidade de São Paulo, onde localizamos mais de 210 trabalhos, entre teses e dissertações que recorreram às obras de Vygotski.

2.1 A teoria histórico-cultural

A teoria histórico-cultural ou sócio-histórica do psiquismo, (também conhecida como abordagem sócio-interacionista) pode, antes de tudo, ser denominada uma teoria psicológica que foi desenvolvida em uma época em que Vygotski procurava uma abordagem que diferisse das linhas psicológicas existentes. O momento histórico no qual vivia mostrava uma sociedade turbulenta em grande processo de transformações após a Revolução Russa de 1917.

As influências sociais, políticas e culturais que recebeu tiveram grande impacto sobre seu trabalho, visto, que naquela época, a sociedade valorizava a ciência como sendo a solução para os problemas sociais e econômicos do povo soviético. O governo procurava incentivar a elaboração de teorias nos diversos campos do conhecimento concomitantemente com o investimento na educação para acabar com o analfabetismo e proporcionar melhores condições de vida aos cidadãos soviéticos (REGO, 1995).

A insatisfação com a psicologia objetiva que incluía o behaviorismo de Skinner bem como com a psicologia subjetiva e seu estudo das funções humanas complexas, (com descrição detalhada e fenomenológica), levou Vygotski a procurar uma nova abordagem para a compreensão do ser humano. Em outras palavras, as duas grandes tendências antagônicas da psicologia das primeiras décadas do século XX, provenientes das características da ciência natural e da ciência mental não bastavam para explicar os processos psicológicos e mentais tipicamente humanos (REGO, 1995, p. 28)

A proposta da Nova Psicologia levou em conta as relações entre os aspectos psicológicos individuais e o contexto social e cultural que transforma o indivíduo nas suas funções cognitivas. Na perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento não pode ser separado do seu contexto social e a cultura afeta o modo como pensamos e agimos. Seus postulados seguem o princípio da teoria marxista que buscava compreender o papel e influência da sociedade na constituição do sujeito. Assim, para Vygotski, “na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança tem sua raiz na sociedade e na cultura” (VYGOTSKY, 2007, p. 9).

A abordagem alternativa, proposta por Vygotsky e seus colaboradores “integra, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”

(OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Vygotski, a partir de 1928, juntamente com seu grupo de colaboradores, publicou diversos artigos sobre as relações entre o comportamento animal e humano para tratar dos temas histórico-culturais. Entretanto, vários estudiosos naquela época consideraram seus estudos controversos, o que fez com que suas obras fossem mantidas em silêncio e mesmo a finalização do livro *A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores* onde foram apresentados novos argumentos teóricos e material empírico, não foi publicado enquanto o estudioso russo estava vivo (DEER VEER; VALSINER, 2009, p. 208).

Por esta razão, seus trabalhos e pesquisas permaneceram, por muito tempo, sem a devida divulgação e publicação e somente nos últimos cinquenta anos, suas ideias, dentro da teoria histórico-cultural passaram a ser difundidas, debatidas e estudadas com grande interesse entre os estudiosos do Ocidente.

Devemos ressaltar que dentre as ideias marxistas que influenciaram todo o processo de desenvolvimento da teoria histórico-cultural, destacamos que o homem, sendo um ser histórico e social, inserido em uma cultura e história próprias, está constantemente se transformando, na medida que estabelece suas relações com o mundo e que, em um movimento dialético, é também transformado pelo mundo. Portanto, a constituição do homem se dá por meio de suas relações com outras pessoas ou com os objetos/materiais que o cercam. Nesse processo histórico, Vygotski afirma que o funcionamento psicológico está apoiado nas relações sociais embora as funções psicológicas tenham, em sua base inicial, um suporte biológico através do cérebro cujo funcionamento não é determinado e fixo, havendo assim, modificações ao desempenhar novas funções ao longo da história do homem (OLIVEIRA, 2010).

O ponto central dentro do materialismo dialético seria que os fenômenos devem ser estudados como processos em constante movimento e mudanças, tanto qualitativas (forma, estruturas e características) como quantitativas. As ideias marxistas influenciaram o pensamento de Vygotski quando ressaltam que as “mudanças na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (consciência e comportamento)” (COLE; SCRIBNER, 2007, p. 15).

A teoria histórico-cultural também pode ser compreendida levando em consideração a visão que Vygotski possuía em relação ao homem contemporâneo e sua comparação com os animais dentro do pensamento marxista. Para tanto, podemos dividir a filogenia humana em dois períodos, segundo Deer e Valsiner (2009). O primeiro período

refere-se à evolução biológica descrita por Darwin e o segundo seria a parte histórica humana esboçada por Marx e completada por Engels. De acordo com os autores, Vygotski não via problema em aceitar a base genética proposta dentro dos conceitos darwinianos de seleção natural e de variação na explicação da evolução, no entanto, ele discordava de Darwin quanto à afirmação de que as faculdades mentais eram as mesmas nos humanos e nos animais (DEER; VALSINER, 2009, p. 209).

As palavras de Vygotski esclarecem como o autor russo levou em conta as influências de Engels em relação ao contraste entre a abordagem naturalística e a dialética: "A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência" (VYGOTSKY, 2007, p. 62).

A diferenciação entre os animais e humanos começava, em sua concepção, a partir da cultura humana que pode ser transmitida juntamente com o conhecimento e sabedoria. Desta forma, a base genética e a evolução biológica somente seriam suficientes para explicar o comportamento humano nos processos mentais inferiores visto que os processos mentais superiores ocorrem dentro da história humana e para serem aprendidos individualmente pela criança necessitam da interação social (DEER; VALSINER, 2009, p. 213).

De acordo com os estudos apresentados por Vygotski em relação ao raciocínio existente entre os animais e seres humanos, o autor relata que a diferença principal entre os dois grupos ocorre devido à existência da fala. Somente por meio da linguagem e da imaginação, os homens podem pensar em novos instrumentos que não sejam apenas para o uso imediato (como ocorriam nos estudos com chimpanzés desenvolvidos por Köhler em 1921) mas para utilização em situações futuras.

Nesta direção, Vygotski elabora um pensamento de inspiração marxista para compreender como os chimpanzés tinham habilidade em utilizar os instrumentos. Em seus estudos, concluiu que embora ocorresse a utilização dos instrumentos, não foi identificado o processo de trabalho. Esta observação é obtida mediante o fato de os animais não possuírem a fala e cultura e assim não dependerem de sua vida diária para criar instrumentos, diferentemente do homem que dentro de cada contexto se vê amparado por instrumentos necessários à sua sobrevivência (DER VEER; VALSINER, 2009, p. 224).

Cabe aqui esclarecer como Vygotski descreve a utilização de tais instrumentos pelos animais e o que ocorre com os mesmos quando são utilizados pelas crianças:

> Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àqueles dos macacos antropoides, assim que a fala e o uso dos signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo das linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores (VYGOTSKY, 2007, p. 12)

Devemos destacar que a teoria histórico-cultural enfatiza o aporte cultural e a dimensão social nas interações e a partir desta junção é que o desenvolvimento de cada indivíduo ocorre de maneira única. O pensamento e a linguagem, assim como a elaboração das funções psíquicas superiores ocorrem neste movimento dialético, onde o meio social modifica o homem e é também modificado por ele, onde há sempre um jogo de forças opostas (PIMENTEL, 2007, p. 220).

Dentre as várias teorias existentes dentro da psicologia, Der Veer e Valsiner (2009) explicam que a teoria construída com base nas descobertas e observações de Vygotski e seus colaboradores intencionava comparar a psicologia em diversos níveis e grupos: dos homens e dos animais, das crianças e dos adultos, das pessoas saudáveis e daquelas que apresentavam patologias e do homem primitivo com o homem ocidental civilizado. Desde a origem e formação do homem, Vygotski tratou de analisar o estado presente para então formular hipóteses futuras baseando seu pensamento em diversos filósofos e estudiosos (Spinoza, Bacon, Darwin, Engels, Bühler, Koffka, entre outros).

Podemos ampliar o entendimento da teoria histórico-cultural no meio educativo considerando o grande destaque que Vygotski atribui à aprendizagem e ao desenvolvimento fazendo questão de enfatizar que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Para o autor, desde a infância, o desenvolvimento não deve ser visto como estágios evolutivos mas sim como uma total integração dentre as experiências pessoais e não-pessoais, refletidos na cultura e organizados de acordo com os processos mentais (PIMENTEL, 2007, p. 222). Mediante tal concepção, Vygostky gerou alguns conflitos e discussões com estudiosos e educadores que buscavam uma melhor compreensão do que vem a ser o desenvolvimento em seus diferentes momentos.

Os questionamentos surgidos a partir de sua teoria na acepção histórico-cultural buscam uma compreensão dos estágios que integrados na criança desde os primeiros anos mostram a complexidade do desenvolvimento das bases não somente cognitivas, mas sociais, afetivas e motoras, Em outras palavras, a educação exerce grande papel no que tange tal desenvolvimento em uma dimensão holística e por esta razão também é

diferenciada da aprendizagem informal, pois as formas superiores de pensamento e a apropriação dos instrumentos de mediação ocorrem em um ambiente educativo e socialmente propício para tal (PIMENTEL, 2007, p. 224).

Faz-se necessário ressaltar a importância das relações desde os primeiros anos da criança com os adultos no nível social

> É por meio dos outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. […] Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (VYGOTSKY, 1987, p.216)

Tal afirmação enfatiza o quanto as interações sociais afetam diretamente o contexto no qual a criança está inserida e consequentemente é o ponto de partida para todo o desenvolvimento humano. O desenvolvimento em questão é posicionado de maneira distinta da qual muitos educadores o situam em relação à aprendizagem:

> O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas [...] ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem (VYGOTSKY, 2007, p. 94).

Em contrapartida às conclusões elaboradas por Vygotski, devemos compreender a existência da visão organicista, sustentada pelo pesquisador e biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) que foi criticada em alguns aspectos pelo pesquisador russo. A abordagem piagetiana consiste na concepção de que a aprendizagem acompanha o desenvolvimento com o amadurecimento das funções psicológicas da criança em um certo nível. Piaget (1974) assevera que a criança aprenderá somente aquilo que estiver de acordo com seu nível de desenvolvimento, respeitando o estádio em que ela se encontra.

Embora não seja o objetivo central deste trabalho, acreditamos enriquecer nossa discussão, confrontando este aspecto e outros conceitos centrais de sua teoria, que ao elaborar alguns fundamentos e desenvolver diversas pesquisas, intencionou, entre outros propósitos, a compreensão sobre o desenvolvimento da inteligência.

Entre os vários pontos de divergência entre Piaget e Vygotski que foram encontrados e discutidos por diferentes autores, consideramos de grande relevância para nosso trabalho, a questão social. Como explicitamos anteriormente, na acepção vygotskiana, a criança nasce como um ser social, entretanto, para Piaget ocorre o processo inverso, ou seja, ao longo dos anos, a criança passa de um ser individualista para um ser social com base em suas interações com outras pessoas.

Tal divergência pode ser consequência da visão que Piaget possuía do meio ambiente, pois para o autor suíço, o ambiente é considerado a-histórico, abstrato e concebido de forma descontextualizada. Nele, o indivíduo interage com os objetos e pessoas na construção de seus conhecimentos (PALANGANA, 1994, p. 149). Assim, a aprendizagem envolve estruturar o real através de ações efetuadas pelo sujeito que recaem sobre a natureza ou objetos.

A abordagem adotada por Piaget difere da forma concebida por Vygotski que sofreu diretamente as influências da história na época em que viveu e assim considerou que o ser humano modifica-se com os eventos dentro da trajetória dos acontecimentos e pela perspectiva do materialismo dialético afirmou que o sujeito é impulsionado por uma dupla força, biológica e cultural, que recaem sobre ele.

Para Piaget, a construção do conhecimento depende dos processos maturacionais e não é apoiada na linguagem e nas interações sociais. Tais questões foram de importância secundária em seus estudos. O fundamental era observar as ações empreendidas pela criança que, sendo guiada pela maturação biológica, iria estruturando seus pensamentos e construindo seus conhecimentos (PALANGANA, 1994, p. 129).

De forma antagônica a Piaget, Vygotski descartava que a inteligência pudesse ser medida pela aprendizagem prévia da criança, o que a criança já sabia e dominava, pois em sua concepção, a criança aprende desde seu nascimento e a habilidade para aprender é o que deve ser considerado em termos da inteligência. Por conseguinte, a linguagem, exerce o papel fundamental na interação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (PALANGANA, 1994, p. 119).

O pesquisador suíço afirmava que era preciso investigar a criança em seu desenvolvimento puro e não quando a criança já estava em interação com adultos ou professores que já modificariam seus pensamentos. Ele acreditava ser possível isolar a aprendizagem do desenvolvimento cognitivo (DER VEER; VALSINER, 2009, p. 359).

Evidenciamos, portanto, que a atividade para Piaget, é algo que transcende a história, a cultura e o espaço onde a criança irá desenvolvê-la de forma interna sobre os objetos, levando em consideração somente os mecanismos universais utilizados para desempenhá-las. Contrariamente à abordagem piagetiana, Vygotski acreditava que toda atividade é vista dentro de um trabalho organizado socialmente, onde os homens, (de acordo com os fundamentos marxistas), interagem na criação e transformação da natureza (PALANGANA, 1994, p. 131).

Ainda seguindo os fundamentos marxistas e o conceito de trabalho ou atividade humana que embasaram a teoria histórico-cultural, encontramos a concepção de que a história é a vida-que-se-vive, proveniente do materialismo histórico dialético que inspirou Vygotski dentro de sua abordagem interacionista. Nesta perspectiva, iniciou-se a elaboração do conceito da teoria da atividade que, alicerçada nas ideias de Marx, é considerada revolucionária, pois significa "a derrubada/transformação do estado de coisas existente, isto é, a mudança da totalidade do que há" (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 25).

Leóntiev (1988) aprofundou tal conceito, afirmando que toda atividade humana é realizada na interação entre as pessoas, sujeita a regras estabelecidas e mediada por instrumentos. Portanto, a atividade humana é considerada uma atividade social. Em sua concepção, a característica maior da atividade seria o motivo. A atividade não existe sem um motivo (LEÓNTIEV, 1988).

> As atividades humanas, são consideradas por Leóntiev como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. A ideia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivo, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas (OLIVEIRA, 2010, p. 98).

Dentro da perspectiva histórico-cultural as implicações acerca da teoria da atividade podem ser associadas ao contexto bilíngue no qual as crianças participam das atividades sociais dentro de um cenário planejado pela professora. Tais atividades refletem os diversos papéis que fazem parte de nossa sociedade e cultura. As crianças, envolvidas com o objetivo de desempenhá-los, interagem com seus pares e executam algumas funções, utilizando as primeiras palavras na LE durante tais atividades. O motivo dentro destas atividades está presente e pode ser traduzido pelo desejo de desempenhar papéis, planejando ações que, de forma lúdica, envolvem as crianças e as encorajam a participar desses momentos.

Neste sentido, identificamos que as atividades humanas acarretarão mudanças, tanto na linguagem como também no comportamento. As crianças, no convívio diário com os demais, estão continuamente em um processo transformador de atitudes, ações, ideias e, aos poucos, a internalização das atividades agirá na construção da consciência e no modo de ver e perceber o mundo.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a relevância do conceito de atividade social no âmbito educacional bilíngue aplica-se também à questão histórica e social, pois a

escola é parte do contexto social onde todas as pessoas (professores, alunos, coordenação e direção) que nela se encontram, não permanecem isoladas e imunes às influências do momento histórico geral. Devemos estar conscientes de que os acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais acionam novas expectativas e exigências advindas de diversos segmentos da sociedade que impactam e causam mudanças nas decisões e atitudes nos diferentes níveis hierárquicos da escola.

A fim de sintetizar os aspectos centrais da teoria histórico-cultural, podemos afirmar que os Processos Psicológicos Superiores[11] têm origens históricas e sociais e os instrumentos de mediação exercem uma função central dentro da formação destes processos os quais devem ser estudados a partir de uma perspectiva genética (BAQUERO, 1998, p. 25).

Para a compreensão, segundo as linhas vygotskianas, do funcionamento psicológico, em especial, das funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, discutiremos o conceito de mediação inserido na teoria da atividade.

2.2 A mediação

Partimos do pressuposto fundamental da teoria histórico-cultural de que a mente humana é mediada. Vygotski assevera que os homens dependem dos instrumentos e signos para agir no mundo material, transformando-o. Entretanto, tais elementos mediadores podem ser diferentes dependendo das ações e do motivo que as impulsionou (LANTOLF, 2000, p. 9).

Nas palavras de Vygotsky “a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza”. De acordo com as concepções de Marx sobre a utilização dos instrumentos de trabalho pelo homem, que os seleciona de acordo com seus objetivos pessoais, os signos acabam residindo nesta categoria de função mediadora (VYGOTSKY, 2007, p. 53).

Der Veer e Valsiner (2009) explicam que, segundo os postulados e pesquisas de Vygotski, os elementos mediadores (signos) utilizados para ativar os processos psicológicos, são estímulos que podem ser classificados em dois grupos: estímulos-objetos e estímulos-meios; estes últimos seriam os signos (sistemas de escrita, diagramas, figuras,

[11] Na concepção de Vygotski, os processos psicológicos superiores, exclusivamente humanos, podem ser definidos como: controle voluntário do comportamento, pensamento abstrato, atenção e memória voluntária, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento (OLIVEIRA, 2010).

mapas, entre outros). Tanto os signos como os instrumentos são elementos intermediários entre a pessoa e o objeto ou entre o objeto e a operação.

Esclarecemos, ainda, que a mediação é um processo que se situa na relação do indivíduo com o mundo. Ressaltamos que os instrumentos psicológicos e materiais são elementos mediadores externos ao homem, que os utilizam nas ações concretas que modificam outros materiais (OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Em contrapartida, os signos são direcionados para o interior do indivíduo, atuando no controle de suas ações psicológicas (tanto deste individuo como as de outros). Nas palavras do psicólogo russo, o signo "constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio individuo: o signo é orientado internamente" (VYGOTSKY, 2007, p. 55). Em suma, o signo não modifica absolutamente nada os objetos ao redor do sujeito.

Toda a mediação executada com os instrumentos que o homem realiza em atividades externas deriva das intenções da razão. Tal conclusão é formulada por Vygotski alicerçado em seus estudos e análises que produziu a partir das obras de Marx ao tratar dos instrumentos de trabalho. O uso dos instrumentos irá ampliar as atividades regidas a partir das funções psicológicas superiores, modificando suas operações (VYGOTSKY, 2007, p. 56).

Se considerarmos o contexto educacional bilíngue, identificaremos diversos recursos, como ilustrações, imagens e histórias que possibilitam às crianças pequenas a compreensão da língua estrangeira (doravante LE) na interação e situações cotidianas na sala de aula. Tais recursos podem ser considerados artefatos mediadores na medida em que as crianças conseguem, através deles, realizar associações, relembrando e memorizando algumas palavras que aos poucos passam a internalizar. Todavia, Merril Swain (2001) enfatiza que nem sempre os artefatos são, de fato, elementos mediadores, uma vez que os artefatos, materiais ou simbólicos, têm o potencial para a mediação em nossa interação, se tivermos em mente quando, por que, onde e como os utilizaremos.

Em outras palavras, para que ocorra a aprendizagem é fundamental que o professor tenha a intencionalidade de propor situações nas quais ocorram as interações necessárias apoiadas nestes elementos mediadores. O professor, neste contexto, é também considerado um artefato mediador bem como o idioma Inglês, que pode ser denominado um artefato mediador simbólico, pois é a língua utilizada para a aprendizagem de conteúdos escolares ao mesmo tempo em que esta nova língua é adquirida pelos aprendizes (SWAIN, 2001, p. 10).

Pimentel (2007) enfatiza a importância do ambiente educativo, de um modo geral, para o desenvolvimento e diferencia-o da aprendizagem informal, pois no âmbito da escola os recursos materiais e técnicos, linguagens, regras sociais, interações são elaborados e sistematizados especialmente com o foco na educação da criança (PIMENTEL, 2007, p. 224).

Vygotski apresenta a ideia de que somente através da aprendizagem formal do ambiente escolar e de uma relação mediada, é possível o desenvolvimento dos conceitos científicos. Nestas condições, ocorre a transmissão de conceitos por diversas áreas do conhecimento dentro das escolas implicando que o indivíduo exerça uma atitude de metacognição, estando consciente para dominar o conteúdo e relacioná-los com outros conceitos (OLIVEIRA, 1992, p. 32).

Diante de tal afirmação, torna-se relevante explicitar a diferenciação entre conceitos (espontâneos) cotidianos e científicos decorrentes do processo do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Os conceitos científicos, na ótica vygotskiana, seriam os que a criança aprende na escola com uma instrução sistêmica e os conceitos cotidianos são aqueles que a criança constrói a partir de suas atividades práticas e de suas interações sociais (OLIVEIRA, 1992, p. 31).

Prosseguindo com o ambiente escolar, afirmamos que a linguagem é o instrumento mediador de ensino-aprendizagem em contextos bilíngues. Conforme a definição supracitada do que vêm a ser os instrumentos de acordo com o pensamento marxista, acrescentamos que o homem, além de fabricar tais instrumentos, é capaz de modificá-los de acordo com sua vontade e atividade que executa. Tal capacidade é vista como grande diferencial em relação aos animais que também utilizam instrumentos para realizar algumas ações, de acordo com os experimentos e estudos realizados (VYGOTSKY, 2007).

Harry Daniels, autor inglês de diversos livros embasados nos fundamentos vygotskianos, ressalta que os instrumentos psicológicos e materiais são essenciais no processo de mediação entre o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano. O autor esclarece que, para Vygotski, a criança realiza suas atividades através das mediações que mantém com o adulto e todo o seu comportamento, desde o nascimento, é mediado pelo social (DANIELS, 2003, p. 26).

Segundo Daniels, a mediação faz uso de ferramentas simbólicas, entre elas a linguagem, que regula esta mediação e que possibilitará controlar e alterar nossas atividades mentais. O autor fornece o significado de mediação resgatando o que Vygotsky

escreveu em 1932: “[...] as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais, de modo que se poderia dizer que o recém-nascido é, em supremo grau, um ser social” (DANIELS. 2003, p. 29).

Pensar no desenvolvimento através da mediação entre a criança, o indivíduo e o objeto leva-nos a compreender que este desenvolvimento através da internalização dos processos mentais superiores ocorre em dois níveis: Interpessoal (criança com outras crianças ou com seu professor) e intrapessoal (a criança internalizando o que foi compreendido). Nas palavras de Vygotski:

> Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 2007, p. 57)

De acordo com Oliveira (1992, p. 31), “nessa interação contínua e estável com outros seres humanos, a criança desenvolve todo um repertório de habilidades ditas humanas”, passando a desenvolver a consciência de si mesma e do mundo que a cerca, apropriando-se aos poucos de modelos comportamentais e culturais, tendo o adulto um importante papel neste processo como mediador.

A mediação dentro dos momentos lúdicos ainda traz o professor como facilitador do conhecimento, em nosso caso da aquisição de uma segunda língua nestas interações. A língua será ao mesmo tempo, o objeto do conhecimento e meio de instrução e compreensão de conceitos e, assim, necessitamos ampliar essa interação através de recursos (tanto visuais, objetos concretos, gestos e mímicas) que facilitem a interiorização do idioma. Adentramos, com essa afirmação, nas questões envolvendo o significado da linguagem na perspectiva de Vygotski.

2.3 A linguagem

Vygotsky (2007) assinala que o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possibilitando a interiorização dos conteúdos historicamente determinados até ocorrer uma série de transformações qualitativas na consciência da criança. Ao longo de suas pesquisas, sua preocupação maior foi compreender a inteligência prática das crianças a partir dos momentos nos quais elas começavam a falar, que significa a verdadeira atividade humana e

dialética, a junção da atividade prática com a atividade simbólica. Nas palavras do autor:

> [...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKY, 2007, p. 11)

Primeiramente, as crianças desenvolvem a linguagem com a motivação para comunicar-se verbalmente. Entretanto, esta motivação pode ser enriquecida com as estratégias que os professores propõem e que contribuem para as experiências interpessoais nos anos seguintes. Logo no primeiro ano de vida, alguns gestos, balbucios e choros já exibem a função de um contato social. Embora não haja um sistema simbólico, a criança utiliza as manifestações verbais (OLIVEIRA, 2010, p.48). Mais adiante, a fala passa a ter diferentes funções. Se no início ela permite que a criança rotule aquilo que observa, em uma fase posterior a criança a utiliza no planejamento de suas ações (DANIELS, 2001, p. 27).

Nesta fase posterior, a linguagem possui o objetivo de generalizar as experiências, classificando-as em categorias conceituais, o que favorecerá a abstração e generalização. Os atributos de determinado objeto serão aplicados a outros diversos que compartilhem da mesma categoria e assim as palavras, consistindo em signos, representam determinada categoria ou conceito.

Todavia, tais conceitos derivam de um processo pelo qual o homem passa do desenvolvimento biológico para o sócio-histórico. Vygotski afirma que “o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala” (VYGOTSKY, 1991, p. 44).

Faz-se imprescindível compreender a relação entre o processo de formação dos conceitos com a palavra:

> Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediado é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo (VYGOTSKY, 1991, p. 48).

Ao longo do desenvolvimento da linguagem, identificamos a capacidade de internalizar os conteúdos do exterior para o interior do sujeito e ressaltamos que esta internalização não é uma simples reprodução do que existe ao seu redor. Ela é parte do

processo do plano interno da consciência.

Nos trabalhos com crianças pequenas, Vygotski concluiu que a palavra tem o valor fundamental nas interações sociais e sua unidade dialética, do pensamento e linguagem, é parte da consciência e constituição do sujeito. Neste processo de formação da consciência e constituição do sujeito, há uma trajetória que as crianças percorrem ao longo do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, assim como de outras funções psicológicas. Tal percurso acontece primeiro no âmbito social até atingir a fala interior, passando pela fala egocêntrica, quando a criança fala em voz alta. Nesta fase, a criança vale-se da fala egocêntrica tanto para a descrição de sua ação, como para pensar sobre as maneiras de resolver o problema que existe à sua frente (VYGOTSKY, 2007, p.15).

O conceito da fala egocênctrica de Vygotski foi resgatado por Saville-Troike (2006) que o descreve como uma fala promovida na interação intrapessoal (o indivíduo com seu próprio pensamento) que ocorre nos pequenos aprendizes de uma segunda língua. Esta fala pode ocorrer tanto na língua materna quanto na LE. Sua pesquisa possibilitou identificar que a nova língua foi usada como um objeto para se brincar, quando as crianças podem experimentar uma entonação diferente e sons produzidos pela pronúncia das novas palavras que estão aprendendo.

Nesta perspectiva da aquisição de uma segunda língua, identificamos algumas observações que o psicólogo russo realizou ao comparar a aprendizagem da língua materna com a LE. Dentre elas, destacamos, que, de acordo com seus postulados, a aprendizagem da LE depende da maturidade que existe na língua materna, pois a criança pode transferir o sistema de significados que já possui na sua própria língua, levando-a à consciência de suas operações linguísticas. (VYGOSTKY, 1991, p. 95).

Por esta razão, a criança aprende uma nova língua de maneira diferente de como aprende a língua materna, pois, quando a criança já possui a maturidade em sua língua materna, ela utiliza os aspectos semânticos adquiridos percorrendo assim, um caminho diferente para a aprendizagem de uma nova língua. Em suas palavras:

> A criança não começa a assimilação da língua materna memorizando a diferença entre os substantivos masculino e feminino, mas se estuda, por exemplo, o alemão, logo lhe explicam que, se a palavra é do gênero masculino, ela tem um elemento, e se é do gênero feminino ela tem outro elemento. Ao estudar a língua materna, a criança não começa combinado os sons, já no alemão, começa exatamente daí. (VYGOTSKY, 2001, p. 266)

Devemos, entretanto, complementar tal afirmação, com a relação entre as idades e a assimilação de uma nova língua, visto que Vygotski conclui que a criança em tenra idade

assimila no mesmo nível a LE e a materna, pois ainda não adquiriu a consciência para analisar e estudar a LE em profundidade.

Podemos complementar as analogias em relação à aquisição das línguas maternas e estrangeiras construídas por Vygotski.

Der Veer e Valsiner (2009) comentam a analogia que Vygotski também propõe em relação à aprendizagem da língua materna e o domínio dos conceitos cotidianos[12]. A língua materna é aprendida de forma espontânea pela criança que não analisa a maneira como ela é falada mesmo quando a corrigem. Não há ainda a conscientização das regras e nem uma reflexão sobre a escolha das palavras utilizadas (DER VEER; VALSINER, 2009, p. 301). As crianças simplesmente a utilizam naturalmente objetivando serem compreendidas tanto na obtenção daquilo que desejam como na expressão de suas opiniões e ideias.

Tal constatação merece reflexão especial, uma vez que as crianças estão em uma fase de transição no que tange o nível de desenvolvimento linguístico e a decorrente consciência proveniente dele, o que significa que estão em contato e assimilam a nova língua de maneira semelhante ao processo de aquisição da língua materna.

Nesta faixa etária, de crianças por volta dos 3 anos, faz-se necessário mencionar a importância que Vygotski atribui ao gesto durante o início do desenvolvimento da linguagem. A palavra vem como substituta posterior ao gesto, que inicialmente é considerado indispensável na comunicação. Sendo assim o significado é traduzido pelo gesto para, em um segundo momento, ser efetivado verbalmente (LANTOLF, 2000, p. 206).

Para as crianças pequenas imersas em um contexto bilíngue, Tabors (2008) identificou que existe um período no qual as crianças praticamente não falam na língua à qual estão sendo expostas. Entretanto, isto não significa que elas não se comunicam. Assim como o gesto foi estudado e analisado por Lantolf, Tabors coletou evidências suficientes em suas pesquisas para descrever que as crianças produzem algumas estratégias para expressarem aquilo que necessitam ou desejam, mesmo sem a utilização da nova língua. Por esta razão a autora opta por denominar este período de *nonverbal period* ao invés de *silent* ou *mute period.*

Em suas pesquisas, Tabors ainda menciona que a duração deste período está

[12] Vygotski optou atribuir ao conceito, o nome “cotidiano” aos invés de espontâneo para evitar a ideia errônea de que as crianças inventam espontaneamente tais conceitos pois os adultos têm uma influência direta sobre a formação de tais conceitos, embora a aprendizagem não ocorra de forma organizada e sistematizada) (DER VEER; VALSINER, 2009, p. 295).

relacionado com a idade das crianças, As crianças menores (entre 2 e 3 anos) persistiram por um maior tempo nesta fase do que as crianças maiores.

Embora este período seja característico da faixa etária indicada acima, vale acrescentar que há diversas generalizações atribuídas às crianças pequenas quanto às vantagens de possuir uma idade precoce para iniciar o processo pelo qual adquirem uma segunda língua. Segundo Cameron, tais generalizações incluem afirmar que as crianças são mais naturalmente entusiasmadas e que gostam de agradar o professor, que se arriscam mais em iniciar um diálogo e participar de uma atividade em uma língua que ainda não dominam e ainda que conseguem incorporar um sotaque mais próximo de um falante nativo da língua (CAMERON, 2001, p. 10).

Entretanto mediante tais generalizações é necessário investigar as características e diferenças individuais entre as crianças e entender que as diferenças podem derivar das perspectivas linguísticas, psicológicas e sociais e que cabe aos professores adequar a maneira como pensam sobre a língua que ensinam e sobre as atividades que promoverão em sala de aula. Talvez nesta reflexão encontra-se a chave para uma aprendizagem efetiva (CAMERON, 2001, p. 17). A autora também observa que embora a criança pequena seja geralmente mais entusiasmada e curiosa, ela também perde mais rapidamente o interesse em determinada atividade.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que há algumas variáveis que podem estar associadas ao sucesso na aquisição de uma segunda língua, e que tornam as pesquisas bastante complexas. Sendo que as características e diferenças individuais não são independentes, elas afetam e são afetadas por diversos fatores, sejam eles sociais, emocionais ou cognitivos. Entre tais características estão as diferenças em relação a personalidade, a idade, a motivação, a identidade, filiação étnica e atitudes que compõem os diversos estilos de aprendizes (LIGHTBOWN; SPADA, 2011, p. 75).

As diferenças apontadas nos aprendizes diante da aquisição de um novo idioma podem não ser significativas ao longo do processo do desenvolvimento entre as línguas materna e estrangeira, pois há uma interação complexa entre elas, o que sugere que o aprendiz percorre um percurso semelhante nas duas línguas e que elas pertencem à mesma classe dos processos genéticos, mantendo entre si uma unidade interna (VYGOTSKY, 2001, p. 267).

Para melhor compreendermos tal afirmação, comparamos as observações que Vygotski identifica no processo de evolução da linguagem, quando a criança começa a

dominar a fala ela utiliza uma palavra com o significado de um todo. Em relação à aprendizagem bilíngue, podemos identificar que existe o mesmo caminho evolutivo na nova língua e, aos poucos, a criança consegue partir de uma palavra que representa todo o seu pensamento para uma sentença completa. Tal fato ocorre, segundo suas pesquisas, pelo fato de a criança possuir um pensamento ainda indistinto e amorfo e, somente com o passar do tempo, ele se torna mais diferenciado e então não é mais possível expressar-se por meio de uma única palavra. Em suas palavras:

> Quando passa a dominar a fala exterior, a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si; um pouco mais tarde, progride das frases simples para as mais complexas, e finalmente chega à fala coerente, constituída por uma série dessas frases; em outras palavras, vai da parte para o todo. Por outro lado, quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades. Os aspectos semântico e externo da fala seguem direções opostas em seu desenvolvimento – um vai do particular para o geral, da palavra para a frase, e o outro vai do geral para o particular, da frase para a palavra. (VYGOTSKY, 1991, p. 108)

Ao considerarmos o ambiente escolar bilíngue, podemos assegurar, segundo a abordagem vigostkyana, que a aprendizagem de uma nova língua ocorre dentro de atividades socialmente construídas. O que o aprendiz aprende inicialmente dentro do contexto social ele será capaz de usar com independência em um segundo momento. A participação dos alunos em atividades que reproduzem algumas esferas da vida um contexto mediado por uma língua que não é a primeira língua dos aprendizes cria um espaço envolvente para a experimentação e imitação da realidade (LIBERALI, 2012, p. 24).

Aprofundando o conceito de atividade, já descrito no sub-capítulo anterior, sabemos que há três elementos fundamentais: o sujeito, o instrumento e o objeto. A partir destes elementos, será possível posicionar a linguagem (na aprendizagem da LE) como instrumento e também como objeto. A língua é objeto visto que estamos considerando uma escola onde se ensina e se aprende a nova língua e, ao mesmo tempo, esta nova língua é também o instrumento, pois faz parte e é construída nas interações durante as atividades. Por conseguinte, dentro destas interações denominamos que a língua é instrumento para resultado e instrumento-e-resultado quando cria novos significados. Com estas concepções resgatamos que a atividade se torna revolucionária visto que a utilização das ferramentas cria um novo significado, reorganizando o que já existe e mudando parte da história, onde

a capacidade humana é capaz de mudar a totalidade de sua existência (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 102).

A linguagem e seu poder comunicativo é uma questão central no âmbito escolar por possibilitar que a aprendizagem e a capacidade de assimilação pelos alunos possam ser observadas com clareza (BAQUERO, 1998, p. 136). Dentro da abordagem vygotskiana, a capacidade comunicativa reflete as interações sociais e o poder da utilização da linguagem em situações diversas dentro do processo de ensino-aprendizagem da LE. Como resultado, a LE torna-se ferramenta sociocultural (e não um fim em si mesmo) determinante na constituição do sujeito e não somente um sistema de códigos linguísticos que deve ser memorizado.

Compreendida a linguagem como instrumento mediador das relações humanas e como elemento decisivo na constituição do sujeito e sua consciência, avançamos para o significado do brincar na ótica de Vygotski por ser uma questão basilar na educação infantil e com a qual poderemos estabelecer alguns pontos de contato com a linguagem e mediação já discutidos neste capítulo.

2.4 O brincar

O brincar, suas concepções e implicações, pode ser estudado a partir de pesquisas de diversos teóricos[13] que analisaram em profundidade um dos temas fundamentais do desenvolvimento infantil levando-se em conta o contexto escolar e nossa realidade atual. Constatamos que as concepções que Vygotski elaborou em sua época envolvendo a potencialidade das brincadeiras e suas implicações para o desenvolvimento infantil estão cada vez mais em voga nas discussões e pesquisas educacionais nos últimos anos.

Não podemos deixar de reconhecer que de forma geral, há uma preocupação crescente em debater o quanto se faz cada vez mais prioritária a construção e preservação do tempo e espaço no âmbito escolar para que de fato as crianças possam vivenciar as brincadeiras em sua plenitude. Paralelamente a esta tendência, confrontamo-nos com o crescente desejo dos pais de ocupar cada vez mais o tempo das crianças com atividades extracurriculares, minimizando significativamente o tempo para brincadeiras livres de modo geral.

Em nosso país, podemos ilustrar a preocupação com a importância do brincar de

[13] Brougère 1998,2004, 2010a) e Kishimoto (2007) são alguns dos teóricos que exploraram o tema do brincar e que estarão neste trabalho em outro capítulo.

qualidade no âmbito escolar com a recente publicação em 2012 pelo MEC do documento "Brinquedos e brincadeiras de creches". O objetivo deste manual pedagógico é orientar educadores na "seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaços, tipos de tarefas, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade" (BRASIL, 2012, p. 5).

Embora a discussão em torno do brincar e seus principais paradigmas seja de extrema relevância para as questões educacionais contemporâneas, iremos, nesta seção, ater-nos às principais ideias e pesquisas realizadas por Vygotski, uma vez que neste capítulo estamos resgatando seus postulados e estudos para compor a base teórica que possibilite dialogar com as questões de nossa pesquisa.

O brinquedo[14] mantém relações profundas com o desenvolvimento infantil segundo Vygotski, que o classificou como uma das atividades principais na infância. Tal atividade mantém relação estreita com os aspectos afetivos, emocionais e sociais da criança e dentro da perspectiva histórico-cultural é considerada um instrumento potente dentro do processo de aprendizagem de uma nova língua. Para o autor russo, "o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência" (VYGOTSKY, 1997, p. 122). Em sua concepção, o brincar fornece todas as condições necessárias para as aprendizagens futuras da criança, portanto torna-se essencial que a criança tenha a liberdade de poder fazer escolhas e aproveitar, com o devido planejamento e intencionalidade por parte dos educadores, materiais e espaços reservados a esta atividade.

Acrescentamos que tal acepção vygotskiana atribuída ao brincar vai ao encontro das orientações emitidas aos educadores e professores das escolas e creches no Brasil. Na publicação já citada do MEC, é explicado que "sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive" (BRASIL, 2012, p. 11).

A ludicidade, na perspectiva do desenvolvimento das habilidades conceituais da criança, é expandida por meio do brinquedo e do uso da imaginação. Nas palavras do psicólogo russo, "as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico real e de moralidade"

[14] Nos textos de Vygostki traduzidos para o Português aparece o termo *brinquedo* para designar a atividade lúdica, em especial a que inclui a representação de papéis que também é conhecido como jogo simbólico ou faz-de-conta.

(VYGOTSKY, 1999, p. 131). Em sua concepção, o brincar é a atividade predominante que mantém estreita conexão com o desenvolvimento infantil. Embora ela possa ser considerada uma atividade que gere prazer para a criança, o autor afirma que não devemos cometer o equívoco de definir a brincadeira somente como fonte de prazer, pois existem situações do brincar que não levam necessariamente ao prazer, principalmente no final da pré-escola, quando se compete para atingir certos resultados.

A relevância do brinquedo para o desenvolvimento emocional pode ser explicado nas palavras de Vygotski: "a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas- tudo aparece no brinquedo" (VYGOTSKY, 1997, p. 122).

Segundo a abordagem histórico-cultural, o jogo, no meio educativo, tem o poder de provocar transformações no desenvolvimento da criança, proporcionando um saber- fazer reflexivo onde a criança não estará importada com os resultados das brincadeiras ou jogos, mas por todo o processo do brincar (PIMENTEL, 2007, p. 228).

Também é preciso mencionar que o jogo estabelece conexões com as funções psicológicas superiores, uma vez que a criança consegue interpretar, imaginar, acessar e significar a realidade e a si própria. Nas palavras de Vygotski, " a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato" (VYGOTSKY, 1997. p. 124).

De acordo com Holzman e Newman (2002), relacionar a brincadeira infantil com o desenvolvimento cognitivo e social pressupõe que as crianças retirem as coerções da realidade, aprendam normas sociais e tenham um brincar regido por regras. Possuindo estas características, podemos compreender que o significado do brincar pode ser ampliado para: o brincar visto como brincadeira livre ou jogo simbólico, o brincar com jogos de regras, o brincar como uma representação teatral (HOLZMAN; NEWMAN, 2002, p. 113).

O jogo simbólico ocorre a partir das observações do mundo adulto, quando a criança sente necessidade de agir como um adulto também, assim dentro de um processo lúdico, ocorre a substituição dos objetos acessíveis a ela para que possa executar as ações que deseja, independente do resultado que alcançará. O importante é sua motivação dentro de todo o processo. A criança não irá satisfazer-se somente contemplando outra pessoa dirigindo um carro ou galopando em um cavalo pois ela mesma deseja estar no comando de tais ações. (LEÓNTIEV, 1988, p. 121)

Consequentemente, é no brincar que a situação imaginária emerge para a realização

de desejos insatisfeitos. Através dos diversos papéis que a criança observa em seu cotidiano, ela pode vivenciar situações que na realidade não seria possível. A imaginação que se faz necessária nesses momentos "representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente nos animais" (VYGOTSKY, p. 109, 2007).

A imaginação permite que a criança aja livremente, atribuindo novos significados aos objetos e dentro do simbolismo lúdico a percepção separa-se da motivação, a manipulação dos objetos não necessariamente ocorre de acordo com a força determinante deste objeto no cotidiano infantil (PIMENTEL, 2007, p. 229).

A evolução que acompanha o brincar dentro do desenvolvimento infantil possui relação direta com a percepção imediata dos objetos e aquilo que começa a ter diferentes significados para a criança, estabelecendo outra relação entre o campo do significado e o campo da percepção. Os objetos deixam de comandar as ações que a criança irá exercer e passam a abrir novas possibilidades. Nas palavras de Vygotski:

> No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição, muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais (VYGOTSKY, 2007, p.116).

Para estabelecermos uma compreensão entre a atividade do brincar e o processo de aprendizagem de uma nova língua, devemos analisar a ligação entre o poder de imaginação e a sua transição que ocorre no desenvolvimento da brincadeira, uma vez que os objetos passam a ter outros significados para a criança. Neste momento, somente com a aquisição da linguagem, a criança consegue propor outras finalidades para determinado material, ao utilizá-lo de uma forma diferente dentro de sua brincadeira. "É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos" (VYGOTSKY, p. 113, 2007).

Com base na afirmação citada, entendemos o novo passo no desenvolvimento da criança, quando ela consegue separar o objeto e o significado, mostrando uma transição importante entre as ações concretas e o nível de abstração. Em outras palavras "a ação na esfera imaginativa é regida pelos significados que a criança deseja atribuir, para além da percepção imediata" (PIMENTEL, 2007, p. 229).

A linguagem, dentro do jogo simbólico, também surge, entre as crianças pequenas para definir as próximas ações e papéis que cada um dos integrantes exercerá na brincadeira.

Em um contexto bilíngue, podemos valer-nos das observações de Bruner (1983) que descreve as primeiras brincadeiras na interação entre o adulto e a criança e a aquisição da língua. Se a aquisição das primeiras palavras na língua materna ocorre de forma natural quando o adulto brinca de esconder determinado objeto e depois fazê-lo reaparecer, brincadeira esta conhecida como *Peek-a-boo,* o mesmo pode ocorrer quando estão se comunicando em uma nova língua. Aos poucos, a criança passa de observadora para participante na brincadeira, repetindo algumas palavras que antes escutou do adulto.

Brewster, Ellis e Girard (2002) realizaram diversos estudos que possibilitaram evidenciar o quanto a brincadeira e os jogos promovem a aquisição da segunda língua. Os autores sugerem que no brincar criam-se oportunidades divertidas, espontâneas, que envolvem a criança e estimulam o uso do vocabulário, estruturas de linguagem dentro dos propósitos educacionais e linguísticos. Com esta afirmação, voltamos para o que já pontuamos anteriormente: dentro da ótica Vygotskiana, o brinquedo possui um propósito e sua atividade não é considerada a fonte de prazer maior para a criança.

Consequentemente, dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas, o brincar possuindo esse propósito social e educacional proporciona o desenvolvimento da criança nestas áreas, o que inclui a aquisição de uma segunda língua. Quando as crianças brincam de imitar outros personagens, planejar a condução dos acontecimentos, antecipar as ações ou desempenhar os papéis dentro de um enredo, estão movidas por um propósito. Portanto, como bem pontua Wolffowitz-Sanches (2009), a linguagem exerce uma função social nessas brincadeiras e brincar em uma língua diferente da língua materna possibilita que a criança se constitua nesta nova língua.

O papel social que é exercido por meio das brincadeiras exibe uma relação direta com o processo de imitação que ocorre por parte das crianças. A imitação destacada por Vygotski nesta atividade é concebida na maneira como as crianças observam o seu redor, os adultos e suas ações e assim reproduzem as pequenas ações que ocorrem ao seu redor. Consequentemente, a linguagem que acompanha tais ações também está inserida na imitação e, se as crianças estão em um contexto bilíngue, a reprodução de palavras ou pequenas frases ocorrerão na língua que transita na comunicação do grupo.

Nas brincadeiras de faz-de-conta, a imitação ocupa um lugar de destaque pois as

crianças planejam e organizam livremente aquilo que desejam realizar mediante o que observam ao seu redor. Embora seja um brincar livre, conterá algumas regras, que podem ser definidas pelas próprias crianças para que a brincadeira aconteça. O contexto social e o cultural também irão influenciar as opções que a criança fará, assim seu repertório é diversificado de acordo com o ambiente e pessoas que fazem parte do seu convívio.

Cerisara (1998) pontua que " na situação imaginária, ao assumir um papel, a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ela observa em seu contexto" (CERISARA, 1998, p.130). A autora ainda explica que a criança começa imitando o que vê, durante suas brincadeiras, mesmo sem ter plena compreensão das ações que desempenha e aos poucos passa a ter um significado mais claro exercendo assim a atividade conscientemente. Por esta razão não podemos afirmar que a imitação seja puramente um ato mecânico (CERISARA, 1998, p. 130).

Aprofundando o brincar na questão da interação dentro do âmbito educacional e seguindo a abordagem histórico-cultural, Sandie Mourão traz a relação que ocorre entre o contato e emergência de uma nova língua e a brincadeira a partir da *Play Spiral* desenvolvida por Janet Moyles (2002). Segundo Mourão, para promoção do desenvolvimento de uma segunda língua, a criança deve começar a brincar recebendo instruções diretas nesta língua emitidas pelo adulto que está interagindo com ela. Assim ela é exposta à língua que, em um momento posterior, será utilizada pela criança em suas atividades.

A autora explica que as brincadeiras ocorrerão na interação entre as crianças que conseguirão utilizar a língua alvo por terem sido expostas inicialmente através da condução de um adulto. Quanto mais momentos as crianças tiverem para estar entre seus pares, valorizando o contexto social e suas relações já resgatados nas acepções de Vygotski, mais confiantes elas se sentirão para começar a utilizar a língua alvo. Moyles afirma que através do brincar a criança consegue somar conhecimentos linguísticos em relação às atividades e materiais que fizeram parte deste brincar.

Além de proporcionar a situação imaginária, segundo os pressupostos vygotskianos, a atividade do brincar pressupõe a existência de regras, pois qualquer que seja a brincadeira proposta pela criança e seu grupo, há certas regras em cada um dos papéis que irão exercer e a criança terá de controlar seu impulso imediato dentro da brincadeira para desempenhar com fidelidade as ações inerentes a cada papel. Tal atitude resultará em um comportamento mais avançado, ou seja, ela se comporta "além do

comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário" (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

As regras são criadas durante a atuação das crianças e os objetos devem ser semelhantes ao objeto que a criança escolheu para executar suas ações em sua brincadeira. Vygotski ressalta este aspecto pontuando que "o que na vida passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo" (VYGOTSKI, 2007, p. 111).

Tal atividade seguida de regras sugere diversos motivos de diálogos, interações e negociações, mediante um contexto onde transita uma nova língua, conduz a novas oportunidades de diálogos colaborativos que emergem dessas situações. Em seus estudos com grupos de adolescentes e adultos sobre diálogo colaborativo, Swain (2001) assevera que a interação é mais do que uma fonte de *input* compreensível. A interação possibilita aos aprendizes a oportunidade de utilizar a língua alvo, ou o *output*.

Podemos adaptar as conclusões de Swain às crianças pequenas, pois embora elas não realizem os diálogos como formas de pensar na aplicação da gramática, vocabulário ou outras estruturas da língua, ao conversarem entre si, negociarem papéis e definirem as regras, podem incluir em suas falas algumas palavras da nova língua que estão aprendendo.

Swain ainda explica, seguindo a teoria histórico-cultural de Vygotski, que a linguagem nos diálogos funciona como um instrumento mediador entre uma atividade externa desenvolvida na interação social e uma atividade mental constituída das funções cognitivas. (SWAIN, 2001, p. 103).

A instalação de regras e a criação do espaço imaginário para as diversas ações criam a ZDP, conceito essencial para a compreensão do brinquedo como grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007).

2.5 A Zona de Desenvolvimento Proximal

Na ótica vygostskiana, a ZDP seria o resultado das interações mediadas para que a criança consiga atingir novos níveis em seu desenvolvimento a partir da relação com outros indivíduos mais experientes (crianças ou adultos). Este conceito está interligado com a educação e a conduta típica da infância, que seria o comportamento lúdico.

Vygotski esclarece que "a Zona de Desenvolvimento Proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação" (VYGOTSKY, 2002, p. 98). As

crianças durante os momentos lúdicos das situações interacionais exploram seu nível de desenvolvimento potencial, conseguindo atingir níveis mais elevados dentro das propostas que, sozinhas, ainda não seria possível.

No âmbito escolar, torna-se clara a relação entre a ZDP e a aprendizagem, pois a criança que hoje ainda não é capaz de realizar determinadas atividades, conseguirá realizá-las em um futuro próximo. Observamos, assim, que é possível, através da ZDP, "definir aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação" (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Portanto, é fundamental que os educadores verifiquem não somente as etapas das disciplinas e tarefas escolares completadas pela criança mas as próximas conquistas que ela realizará, para que assim possam delinear estratégias pedagógicas que forneçam suporte neste processo de aprendizagem (REGO, 1995, p. 74).

Vygotski esclarece ainda que ao ingressar na escola, a criança já traz consigo uma bagagem de aprendizados que adquiriu de forma natural em seu dia a dia. Contudo, o meio como a criança aprenderá na escola dependerá da instrução, que na educação formal é responsável pela aprendizagem que receberá no desenvolvimento da criança. Em outras palavras, é fundamental atentarmos para o fato de que a criança aprenderá novos conceitos que não estão atrelados somente ao seu nível de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 95).

Embora duas crianças exibam a mesma idade e, portanto, deveriam responder da mesma forma a um determinado problema, o que se verifica é que nem sempre esse é o caso. A capacidade para a criança assimilar um conteúdo não reside somente no nível de desenvolvimento. É preciso considerar todo o processo deste desenvolvimento em sua relação com o aprendizado. Assim na acepção vygotskiana, é importante trabalhar com os dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial, que estão inseridos na ZDP, definida como:

> A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

As interações entre os pares dentro da ZDP na execução das atividades escolares geram uma alternância de papéis que difere da interação existente entre professor-aluno. Todavia, ocorrem diferentes efeitos e características frutos dessas interações. Baquero (1998) analisa, segundo as premissas vygotskianas, que também há a possibilidade de

assumir papéis complementares nas interações e que ambas as partes podem beneficiar-se da divisão de tarefas em um grupo. No entanto, o autor sugere sermos cautelosos quantos às expectativas pois nem sempre o menos capacitado do par consegue o desenvolvimento na interação dependendo da área do conhecimento não compreendida.

A Educação Infantil alicerçada na ludicidade permite que as crianças construam um saber-fazer reflexivo dentro das várias zonas de desenvolvimento proximal que se formam e independente do produto final da ação o interesse deve residir no processo do brincar. (BAQUERO, 1998).

Baquero aponta a significativa contribuição da ZDP para a aprendizagem formal que presenciamos no âmbito educacional: "A ZDP é o lugar onde, graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para a aprendizagem escolar" (BAQUERO, 1998, p. 128).

Cameron (2001) explica ainda que o conceito de ZDP foi criado para dar um novo significado à inteligência, uma vez que a capacidade de aprender através de instruções e, mediação é característico da inteligência humana. A interação com as pessoas tem um papel vital em auxiliar as crianças a aprender, quando os adultos as instigam por meio de ideias e objetos assim como quando conversam com as crianças enquanto brincam, leem histórias e fazem perguntas (CAMERON, 2001, p. 6).

A pesquisadora e professora inglesa também analisou várias atividades em sala de aula onde a ZDP foi levada em consideração e assim visualizou até que estágio o trabalho dentro deste conceito vygotskiano possibilitou mudanças nas habilidades linguísticas da criança, fazendo com que ela passasse de um nível interpessoal para o intrapessoal (CAMERON, 2001, p. 8).

Muitas vezes, as escolas tendem a avaliar a criança somente em seu nível de desenvolvimento real, ou seja, avaliam aquilo que ela é capaz de fazer com independência, sem a colaboração ou auxílio de outra pessoa. Todavia, Vygotski assevera que deveriam levar em consideração o desenvolvimento das tarefas que a criança consegue realizar mediante as experiências compartilhadas, o diálogo, a imitação e a colaboração. Todas essas ações que permitem galgar novos níveis devem ser levadas em consideração. Desta forma, esse nível (do desenvolvimento potencial) torna-se mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela realiza sozinha (REGO, 1995, p. 73).

Pimentel ainda explicita: "O potencial de desenvolvimento depende tanto de

conhecimentos e competências próprios quanto da maneira como são estabelecidas as interações com o meio social e do nível de complexidade das atividades com as quais a pessoa envolve-se" (PIMENTEL, 2007, p. 225).

Alicerçado nas experiências realizadas junto a diversos grupos de crianças, o psicólogo russo relaciona a ZDP com o comportamento da criança quando ela tende a se comportar além do seu nível, adquirindo, muitas vezes, uma postura que ela não exibiria em seu cotidiano. Estas observações derivam principalmente da atividade lúdica realizada pela criança. Em suas palavras:

> [...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. (VYGOTSKY, 2007, p. 122)

Vygotski assevera que este desenvolvimento potencial (que levará a criança à aprendizagem) ocorre durante as brincadeiras por haver a existência de regras e de um determinado comportamento que é esperado que a criança desempenhe. Segundo sua ótica, as regras seguem uma direção oposta da situação imaginaria conforme a brincadeira evolui, ou seja, em nosso caso, crianças de três anos ainda não definem regras *a priori*, mas estas estão implícitas na brincadeira, diferentemente de uma criança no final da pré-escola que participa de jogos nos quais as regras e o resultado que se espera alcançar são conhecidos desde o início.

Dentro da ZDP devemos também considerar a imitação como atividade revolucionária, porque nesta ação as crianças tentam fazer aquilo o que ainda não são capazes de realizar por si mesmas. A partir do momento em que a imitação cria um novo significado para o aprendiz, e não simplesmente uma cópia de modelo behaviorista, ela propicia a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento (HOLZMAN; NEWMAN, 2002, p. 170).

Em outras palavras, "na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual" (VYGOTSKY, 1999, p. 173). Se a imitação faz parte das atividades diárias das crianças nesta faixa etária, em nosso contexto bilíngue ela pode ser uma ferramenta valiosa, pois sendo o professor modelo e referência para a criança e que utiliza a nova língua a ser adquirida, a criança tende também, a se apropriar daquilo que observa e escuta, passando espontaneamente a incluir algumas palavras que julga serem necessárias em suas brincadeiras e jogos. Constatamos, assim, a existência da memória intencional, o que

Vygotski descreve como parte das funções mentais superiores, de origem sócio-cultural.

A imitação permite delinear a área de desenvolvimento potencial da criança na medida em que podemos analisar a diferença do que a criança, com o auxílio da imitação, é capaz de realizar em relação ao que faria independentemente. Nas palavras de Vygotski " a criança pode imitar um grande número de ações - senão um número ilimitado - que supera os limites da sua capacidade atual" (VYGOTSKY, 1988, p. 112).

As situações de imitação necessitam de um olhar cuidadoso do professor no sentido de distingui-las de um puro ato mecânico. Sobre esta distinção, pontuamos que: "A criança, e o resto de nós neste particular, só pode imitar o que está ao seu alcance de seu nível de desenvolvimento (a ZDP)" (VYGOTSKY, 1987, p. 212, *apud* NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 170). E, mais adiante, complementam como o autor define a imitação: "é a fonte da influência do ensino sobre o desenvolvimento" e que "o ensino é possível somente onde há um potencial para imitação". O professor deve atuar de forma a considerar a criança-aprendiz como falante, um ser humano comunicativo e não como um sujeito que somente irá reproduzir palavras ou ações. A interação deve estabelecer um diálogo que a coloque à frente de seu desenvolvimento.

A imitação possibilita à criança reconstruir internamente aquilo que ela observa externamente, sua ação pode ultrapassar a sua capacidade dentro de sua faixa etária, cria subsídios para que ela possa internalizar o conhecimento externo em um segundo momento. Podemos exemplificar tal fato quando observamos as crianças imitarem a escrita de um irmão ou do professor, embora não possuam os pré-requisitos do processo alfabetizador, percebem que existe uma função e uso da escrita em determinada situação (REGO, 1995, p. 111).

A imitação também reverbera na aquisição da linguagem. As crianças imitam aquilo que ouvem, mesmo sem compreender. Em um contexto bilíngue também pode impulsionar a aprendizagem, pois no desenvolvimento das atividades e das brincadeiras com educadores, imitam falas e ações em um processo que aos poucos internalizam. Elas produzem algo novo com um significado e não apenas uma cópia ou reprodução. Exemplificando: se há a brincadeira de atuar como a professora, a criança irá dar instruções, organizar tarefas, planejar situações e dentre todas estas atividades tentará imitar algumas falas e ações. Se tais falas e ações são emitidas em uma segunda língua, certamente a criança arriscará incluir as palavras mais familiares a ela do aquilo que ouve no dia a dia na rotina escolar.

Todavia, Lightbown e Spada (2011) sugerem sermos cautelosos diante da afirmação de que a língua pode ser aprendida basicamente pela imitação. As autoras asseguram, com base nas diversas observações e estudos realizados com crianças, que os aprendizes não internalizam simplesmente uma grande quantidade de frases memorizadas e imitadas. Esta constatação não significa que a imitação não exerce um papel na aprendizagem de um idioma, como já foi explicitado. Se, por um lado, as crianças reproduzem uma grande quantidade de palavras quando aprendem a língua materna, por outro, elas não imitam tudo aquilo que escutam (LIGHTBOWN; SPADA, 2011, p. 183). Convergindo com os conceitos de Vygotski, as autoras afirmam que as crianças imitam aquilo que elas estão no processo de aprender e quando realizam um esforço para entenderem algo e serem entendidas num processo genuíno de interação.

Ainda segundo as autoras, a imitação, no processo de aquisição de línguas, torna-se uma valiosa ferramenta para desenvolver a entonação e pronúncia, principalmente em alunos avançados que buscam aprimorar estes aspectos (LIGHTBOWN; SPADA, 2011, p. 184).

Newman e Holzman (2002) clarificam que a imitação produz significados para a criança. Tais significados não residem no comportamento verbal ou linguístico, mas derivam da utilização dos intrumentos-para-resultados que criarão os instrumentos-e-resultados. Neste processo de criação, acontece a reorganização do pensamento e da linguagem (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p.103). Em outras palavras, a criança não é consciente do que está querendo significar quando imita, muito menos pode significar o mesmo que o adulto. Entretanto, ela cria o significado juntamente com sua atividade. Embora haja limitações em suas imitações, as crianças mostram a capacidade de criação de significados e é nesta atividade que adquirem a linguagem.

Não podemos deixar de alertar, conforme pontuou Pimentel (2007), a importância de que os educadores, dentro das situações escolares, devam promover efetivamente as interações necessárias para que o aprendizado aconteça, impulsionando a criança rumo a um nível acima em seu desenvolvimento. Certamente, promover interatividade adequada requer um olhar sensível e flexibilização de planejamentos e de atividades que não necessariamente se manterão intactas dentro de uma estrutura pré-determinada.

A atuação pedagógica deverá avaliar ao longo do processo o grau de autonomia que a criança está evoluindo na aprendizagem de um determinado assunto ou na resolução de um problema. O olhar atento por parte do professor revelará o momento em que deve ser

proposto um novo desafio ou ainda delinear um apoio mais efetivo na mediação com a criança (PIMENTEL, 2007, p. 226).

Explicitados os principais conceitos de Vygotski e embasados em suas premissas, procuramos, no capítulo seguinte, dialogar com alguns teóricos que possibilitam expandir nossa compreensão a respeito do brincar e articular com as principais características da criança-sujeito desta pesquisa, analisando seu desenvolvimento nos aspectos já destacados neste trabalho. Para tanto, iniciamos com os estudos de Henri Wallon sobre a criança que dentro de sua teoria psicogenética, possibilitará delinear alguns aspectos inerentes à faixa etária específica desta pesquisa e que podem contribuir para uma visão holística do processo do desenvolvimento infantil e constituição do sujeito.

CAPÍTULO 3 – COMPREENDENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

> A forma como nos relacionamos com a criança influencia o que as motiva e o que elas aprendem. O seu ambiente deve ser organizado para estabelecer a relação entre o reino cognitivo e o reino das relações e do afeto. Portanto, também deve haver uma conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação, e entre autonomias individuais e interpessoais. Devem ser valorizados os contextos, os processos comunicativos e a construção de uma ampla rede de trocas recíprocas entre crianças e entre crianças e adultos.
>
> (MALLAGUZZI, 1999, p.77)

Neste capítulo intencionamos compreender os sujeitos desta pesquisa na perspectiva afetiva, motora e cognitiva com o objetivo de propiciar um conhecimento mais aprofundado possível que permita adentrar nas diversas características dos participantes. Para tanto incluiremos alguns dos principais conceitos de Henri Wallon (1879-1962), psicólogo francês que realizou diversas pesquisas e estudos nos quais desenvolveu a teoria psicogenética. Suas investigações também nos permitirão dialogar acerca do desenvolvimento psicológico das crianças e em especial relacioná-lo com a educação infantil e as práticas pedagógicas.

Acreditamos ser de extrema importância a compreensão das necessidades e possibilidades na evolução e construção da pessoa segundo a ótica walloniana para então nos atermos à faixa etária das crianças entre três e quatro anos. Nesta trajetória, poderemos analisar de maneira mais abrangente tanto a atuação das professoras em relação ao grupo como também discutir as ações das crianças observadas nos momentos lúdicos selecionados neste trabalho.

Podemos afirmar a existência de vários pontos de convergência entre Wallon e Vygotski, pois assim como o psicólogo russo já discutido neste trabalho, Wallon percorreu diversos caminhos em sua formação acadêmica ao longo de sua vida. Ambos os autores exibem uma atuação envolvendo diversas áreas do conhecimento, abrangendo a medicina, filosofia, psicologia, entre outros. Wallon também foi influenciado pelos princípios e ideais marxistas dentro de uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.

Para o autor, não bastam as comparações e observações realizadas a partir dos problemas relacionados ao psiquismo e, portanto, “o materialismo dialético considera este

como uma realidade cuja existência e cujas diferentes ou sucessivas modalidades devem ser explicadas pelas suas relações com outras realidades" (WALLON, 1975, p. 184). Suas concepções foram concebidas a partir do poder que o materialismo dialético tem em possibilitar, expor ou esclarecer as diversas maneiras de causalidade; conflitos autógenos, soluções das contradições, ações recíprocas, entre outras coisas (WALLON, 1975).

Galvão (2000) ainda esclarece que a abordagem materialista dialética é, na acepção de Wallon, a única capaz de esclarecer as contradições entre o objeto e o sujeito dentro de nossa realidade que não permite uma separação entre estes dois polos (GALVÃO, 2000, p. 30). Somando-se a esta razão, Wallon explica que o desenvolvimento da criança não ocorre em uma simples sucessão de progressos pois a criança apresenta oscilações, conflitos e até regressões devido a uma elaboração ainda precária em termos subjetivos, o que significa afirmar que há diversos fluxos e refluxos dentro de sua evolução psicológica em seu percurso de construção da pessoa, em suas relações com o exterior, na assimilação, diferenciação funcional e adaptação objetiva (WALLON, 2007, p. 93).

A definição de Wallon para o materialismo dialético ressalta o quanto sua visão se distancia das outras vertentes psicológicas de sua época, como o organicismo, positivismo, o existencialismo e o idealismo. "Decalcado do real, aceita toda sua diversidade, todas as suas contradições, convencido que elas se devem resolver e que até são elementos de explicação, pois que o real é o que é, não obstante ou mais precisamente por causa delas" (WALLON, 1975, p. 188).

Gratiot destaca o olhar cuidadoso que Wallon, ao longo de seu percurso como psicólogo e pesquisador, exibiu em relação ao professor quando afirmou que "deve constantemente buscar novas ideias e modificar a si próprio para um contato permanente com uma realidade em evolução permanente, feito da existência de todos e que deve atender aos interesses de todos" (GRATIOT, 2010, p. 30).

De acordo com a teoria walloniana, a concepção fundamental que permeia suas investigações enfoca a indissociabilidade entre os três pilares que compõem a construção da pessoa. Estes pilares seriam a afetividade, a motricidade e a inteligência. Tal pressuposto é de suma importância visto que não podemos negligenciar o constante desenvolvimento de cada um destes eixos. Portanto, "é contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita

de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível de ampliações e novidades" (WALLON, 2007, p. 198).

Nesta perspectiva, Wallon assevera que toda escola deveria olhar a criança como um ser integral e social que não pode ser repartido em compartimentos e assim nos deparamos com a necessidade de observar a criança em sua globalidade ainda que em contexto bilíngue, as escolas estejam preocupadas e intencionadas com a eficácia do ensino e instrução em uma segunda língua. De acordo com a concepção walloniana, reforçar somente a área cognitiva da criança como forma de mostrar resultados satisfatórios seria um grande equívoco, pois não podemos avançar neste quesito desconsiderando o restante.

3.1 Ideias e conceitos sobre a criança de três anos

Na primeira parte deste capítulo tratamos de quatro aspectos relacionados a conceitos e concepções sobre a criança de três anos de idade: A afetividade, o ato motor, a inteligência e o estágio do personalismo. Dedicamos uma subseção a cada um deles.

3.1.1 Afetividade

Nesta direção, iremos discorrer sobre cada um dos pilares centrais da teoria walloniana para a seguir aprofundarmos a compreensão das características e necessidades da criança. Iniciando pela afetividade, vale dizer, que desde os primeiros dias do bebê, ela se faz presente. As emoções podem ser consideradas uma parte menor dentro do campo da afetividade e não devem ser vistas como um sinônimo da mesma (GALVÃO, 2000, p. 61). No bebê, a emoção pode ser observada no choro, grito e movimentos constantes das pernas e braços que se agitam como meio de comunicação e expressão maior das necessidades e desejos neste primeiro contato de interação com o outro.

A afetividade acompanha todo o percurso da construção da criança e seu processo é anterior a qualquer outro tipo de comportamento. Identificamos sua relevância quando nos deparamos com a seguinte citação nos referenciais curriculares do MEC para a Educação Básica:

> Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira

> como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2013, p. 86)

Na citação acima, que resgata uma das principais concepções da abordagem walloniana, também encontramos o quanto o professor, na educação infantil, deve se ater a este eixo central.

> O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. (BRASIL, 2013, p.89)

Apoiando-nos em tal afirmação, é indiscutível o papel primordial que a afetividade exerce dentro das relações do âmbito escolar. A ênfase maior deste papel ocorre na primeira infância, entretanto, observamos que ao longo de todo o percurso escolar, as interações entre professor e aluno devem ser instauradas considerando este aspecto.

Wallon ainda pontua que a emoção, sendo a forma exteriorizada da afetividade torna-se o instrumento do potencial social que a criança desenvolve ao longo da construção de sua pessoa e consequentemente da personalidade. (WALLON, 2007, p. 124). As emoções preparam o sujeito para sua tomada de consciência, dentro de suas relações com as demais pessoas. Neste momento, o sujeito receberá diferentes instrumentos e exercerá algumas atitudes que possibilitará um maior conhecimento de si e dos objetos que o cercam.

Galvão sugere que devemos observar o quanto a emoção não se propaga em um meio inócuo pois ela influencia quem está ao redor. Em especial, no início do desenvolvimento infantil, a influência do meio acarreta mudanças na emoção da criança que pode modificar seu comportamento de acordo com a atmosfera emocional que a cerca (GALVÃO, 2000, p. 65).

O entendimento desta simbiose entre a criança e sua emoção com o meio no qual ela está integrada pode ser de grande valia para os professores na educação infantil, uma vez que eles podem recorrer a determinadas estratégias que minimizem as emoções negativas sentidas pelas crianças e as contagiem de forma a superar certos conflitos ou obstáculos que causem sofrimento, tristeza ou angústia. Sabendo do poder que o meio está

exercendo sobre cada um dos membros do grupo, o professor tem condições de sugerir algumas propostas e ações que envolvam afetivamente o grupo (GALVÃO, 2000, p. 66).

Considerando a relação com o outro dentro do tema da afetividade, devemos resgatar que Wallon esclarece a necessidade de compreendermos o quanto a criança, como um ser social, se construirá na relação com o outro. Grande parte desta construção ocorre nas escolas. Portanto, o autor chama a atenção para que os professores compreendam a complexidade das relações que ocorrem no dia a dia das crianças, especialmente nos primeiros anos da infância. Galvão explica que nem sempre as interações sociais são concretizadas mediante a criança brincar ativamente com outra criança. Em outras palavras, "devem estar incluídas também as relações das pessoas com as produções culturais historicamente acumuladas, fruto das relações entre os seres humanos e destes com a natureza" (GALVÃO, 2003, p. 73).

Embora não identifiquemos uma interação entre uma criança que esteja encaixando blocos e outra que a observa, podemos considerar que existe, sim, uma interação que não está pautada em um encadeamento de ações. Wallon assegura que mesmo sem percebermos, as crianças sentem a presença umas das outras e muitas de suas ações são promovidas para ocasionar a observação de quem está presente no ambiente e que não necessariamente irá ocorrer a participação ativa do outro coetâneo na ação ou brincadeira. Cabe ao professor, portanto, estar atento às diversas manifestações de interações sociais dentro das dinâmicas emocionais de modo que este conhecimento seja capaz de promover um maior equilíbrio na atmosfera emocional, envolvendo as crianças com tranquilidade dentro do controle das situações cotidianas de sala de aula (GALVÃO, 2003, p. 87).

Uma vez que a emoção se situa nos primeiros anos de vida entre o biológico e o social da criança, devemos esperar que sua representação ocorra através dos gestos e outras expressões corporais, antes de fazer parte da consciência afetiva e ser transposta para a representação simbólica (DANTAS, 1992, p. 85). Ao pensarmos as possibilidades que as escolas devem promover para trabalharem com as manifestações afetivas, concordamos com Dantas quando sugere que as escolas deveriam incluir a educação da emoção entre as ações pedagógicas, o que ampliaria o conhecimento dos professores sobre como esta importante área funciona na criança; entretanto, muitas vezes a emoção é deixada de lado dentro da reflexão pedagógica (DANTAS, 1992, p. 88).

Como consequência, deparamo-nos com situações em que o professor se sente desafiado e frustrado mediante comportamentos por parte da criança que parecem ser traduzidos por desafio, desrespeito ou oposição ao que lhe é solicitado. Em busca de ações que visem amenizar tais situações, as propostas pedagógicas poderiam promover diferentes canais para as expressões da emoção, pois as crianças respondem e manifestam-se de diferentes formas e requerem, portanto, linguagens diversas pelas quais elas possam se expressar.

Em termos educacionais, Wallon, embasado em suas investigações, traz contribuições no sentido de alertar para o fato de que professores não devem interpretar as ações das crianças através do olhar adulto que possuem, pois correm o risco de distorcerem e dar outros significados àquilo que observam (GRANDINO, 2010, p. 38).

Galvão amplia as consequências da má interpretação por parte da equipe pedagógica, ao descrever a ineficiência em que os professores podem incorrer quando realizam julgamentos negativos na busca por "culpados" pelos problemas de aprendizagem e de comportamento. Nesta infrutífera busca, culpam, muitas vezes, as famílias das crianças ou os ambientes de onde elas provêm, minimizando a complexidade das relações e a responsabilidade da própria escola na solução do problema. A escola deve ser vista como participativa na construção do sujeito, pois a criança permanece um período considerável neste ambiente e, portanto, as relações e interações que nela ocorrem exercem influência sobre ela (GALVÃO, 2003, p. 82).

3.1.2 Ato motor

Prosseguindo nos pilares essenciais da construção do sujeito descritos por Wallon, reforçamos o conceito de que a emoção se situa nos primórdios do desenvolvimento humano, -se manifestando essencialmente através do ato motor. Neste sentido, as alterações emocionais acarretam alterações no tônus muscular além de outras manifestações visíveis no corpo da criança pequena (GALVÃO, 2000, p. 61).

Fonseca corrobora a existência da estreita relação da emoção com o ato motor desde o nascimento da criança, quando comenta que: "É assim que as emoções (risos, gritos, choros, lalações, espasmos, gestos, etc.) já são os primeiros sistemas de relação e é por meio deles que a criança se organiza na sua sensibilidade e na sua motricidade"

(FONSECA, 2008, p. 40).

Pensando também nesse início da vida da criança, o ato motor significa além do deslocamento, uma interação com o meio e seus objetos, mastigar, segurar e outras ações que antecedem a expressão do pensamento.

Wallon explica que o ato motor é a expressão inicial da afetividade que a criança revela e, portanto, ela regula seu estado emocional. Aos poucos a representação exterior através dos atos motores de suas emoções vai se internalizando e o poder da criança se expressar através de palavras irá liberá-la de utilizar as atividades motoras com tal objetivo. (GRANDINO, 2010, p.38).

De acordo com a concepção walloniana, o ato motor é o responsável pelo conhecimento do próprio corpo e consequente formação de sua personalidade, "já que as relações entre as manifestações do tônus e o psiquismo são estreitas por intermédio do equilíbrio, das atitudes e por conseguinte das estreitas conexões existentes no cérebro médio entre os centros da sensibilidade afetiva e os dos diferentes automatismos" (WALLON, 2007, p. 130).

Dantas enfatiza que a motricidade representa o eixo de sustentação entre os pilares que fazem parte da construção do sujeito e, portanto, ela ocupa grande parte dos estudos e observações que Wallon realizou diferenciando os tipos de movimentos executados pela criança. Movimentos que se traduzem pelo deslocamento do corpo no espaço e posteriormente da manutenção do movimento (DANTAS, 1992, p. 37).

O ato motor, desde o início da vida da criança, tem relação direta com o outro, onde encontramos as manifestações de desejos, necessidades e mais adiante, aparecendo os automatismos, mímicas e imitações. À medida que a criança vai atingindo novos estágios em seu desenvolvimento, seus atos passam a estruturar seu pensamento que ocorre a partir de suas relações e interações sociais. Este fenômeno é constituído por conflitos e oposições, diferenciando-o da espécie animal, na qual a motricidade apenas existe para a satisfação das necessidades e solução dos problemas de sobrevivência e de reprodução (FONSECA, 2008, p. 39).

Para Wallon, é de suma importância o reconhecimento, por parte dos educadores, da grande contribuição da motricidade às possibilidades afetivas e cognitivas desde os

primeiros anos da criança, estimulando toda a flexibilidade e plasticidade. Seu pensamento sugere que, as escolas poderiam dissolver a crença de que a atenção é traduzida por uma postura adequada onde a criança se mantenha em uma posição contida por um espaço físico reduzido e de preferência permanecendo em uma posição única por um determinado período de tempo (FONSECA, 2008, p. 52).

Nesta perspectiva, com o desenvolvimento da criança, os atos motores realizados pela criança, tanto os cinéticos, com seus deslocamentos no espaço e mudanças de posição, como também as atividades tônicas, representadas pela imobilidade do corpo em determinada posição, vão perdendo espaço. Esta constatação que Wallon realizou a partir de inúmeros estudos ocorre pelo aumento do funcionamento cognitivo que aos poucos inibe os atos motores fazendo prevalecer os exercícios mentais (DANTAS, 1992, p. 41).

3.1.3 Inteligência

Ao prosseguirmos na compreensão dos eixos constitutivos da pessoa, destacamos o conhecimento ou a inteligência que Wallon explica ser mais evidente na fase que a criança começa a desenvolver a linguagem. Até este momento, suas reações comparadas com os animais frente a situações desafiadoras não emitem grandes diferenças, contudo, a partir do momento que a criança dispõe da fala, ela se distancia da reação animal (WALLON, 2007, p. 154).

Wallon enfatiza a estreita relação entre o desenvolvimento da inteligência com a função do meio social, assim para que a criança “possa transpor o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta, tornam-se necessários instrumentos de origem essencialmente social, como a linguagem e os diferentes sistemas simbólicos surgidos desse meio” (WALLON, 1971, p. 13).

A inteligência prática ocorre nestes primeiros anos da criança aliada à afetividade e movimento e em um momento posterior, a inteligência simbólica ingressa no processo de estruturação de seu pensamento.

De forma geral, podemos afirmar, segundo a ótica walloniana, que a criação das ideias e pensamentos da criança tem uma relação direta com o meio no qual ela vive, seus objetos e materiais que manipula e que são parte de toda a construção cognitiva que edifica

ao longo dos anos. Portanto, a diferenciação maior na discussão abstrata intelectual entre a criança e o primitivo reside nos instrumentos que cada um dispõe em seu meio e que consequentemente as possibilidades que derivam de cada grupo são distintas.

A formação da mente da criança dispõe de instrumentos que não estavam disponíveis na história dos primitivos, cujas dificuldades são presentes nas representações mentais e no intercâmbio de ações e reações (WALLON, 2008, p. 93). Nesta direção, "em todo o processo das relações práticas ou da evolução mental, as constelações intelectuais estão subordinadas à estrutura real das coisas" (WALLON, 2008, p. 189). No início, o bebê encontra-se em um estado de simbiose afetiva entre ele e o meio.

Durante a evolução intelectual, Wallon nomeou o pensamento da criança, de pensamento sincrético, para evidenciar a confusão inicial que a criança possui quando tenta separar o seu eu do mundo. De fato, é observado que há uma impossibilidade de separação, por parte da criança tanto em relação ao outro quanto ao mundo que a cerca. Dantas explica que o sincretismo engloba os conteúdos, a assimilação e oposição dos mesmos também são indiferenciados, portanto seria um par de ideias que não consegue se dissociar (DANTAS, 1992, p. 42).

Em outras palavras, o sincretismo pode ser definido como o estado primitivo de sensibilidade ou de conhecimento, onde ainda não é possível distinguir relações, dissociar as partes ou contrapor o objetivo do subjetivo (WALLON, 2008, p. 102). Portanto, no percurso de constituição de sua identidade, o sujeito passa da fase do sincretismo ou indiferenciação para o momento de distinção, de diferenciação entre o eu e o outro.

Quando a criança parte desta indiferenciação inicial de seu pensamento para a diferenciação, envolvendo as categorias e classificações daquilo que observa e vivencia, ela galga novos níveis no desenvolvimento de sua inteligência. Tal processo finaliza-se ao final da idade pré-escolar dentro do estágio denominado categorial (FONSECA, 2008, p. 35).

Importante ressaltar, dentro da impossibilidade da fragmentação da pessoa, o quanto a inteligência está conectada à afetividade que pode parecer reduzida à medida que as relações objetivas do conhecimento começam a crescer no plano intelectual (WALLON, 2008, p. 99). Em seu entendimento, é primordial que todo professor possua tal

compreensão, levando em consideração que a criança é um todo indivisível nos quesitos emocionais, cognitivos e sociais. Nesta direção, os professores podem promover a convivência com a criança de forma mais natural, ainda que necessitem abarcar diversos conteúdos linguísticos e académicos, especialmente de acordo com as exigências de escolas bilíngues privadas, o que implica apresentar resultados de competência em outro idioma. Os índices de eficiência e proficiência na LE não podem ser mais importantes que o desenvolvimento integral da criança.

É preciso mencionar que na evolução da inteligência e durante a transição do ato motor para o ato mental, ocorrem diversas condutas imitativas por parte da criança. No período que compreende entre 3 e 4 anos, chamado de crise de personalidade, a imitação faz-se bastante presente e difere das formas iniciais da imitação, chamadas de imitação sensório-motora ou pré-simbólica (DANTAS, 1992, p.41). Voltaremos a esta questão e aprofundaremos as implicações da imitação durante a discussão das características da faixa etária do estádio personalístico dentre as etapas da psicogênese descritas por Wallon.

Tendo discorrido de forma sucinta sobre os três grandes eixos essenciais na construção da pessoa, devemos nos voltar aos principais conceitos e ideias desenvolvidas por Wallon, que discorrem sobre a faixa etária das crianças sujeitos desta pesquisa que, segundo o psicólogo francês, estão inseridas no estádio do personalismo.

3.1.4 Estádio do personalismo

Inicialmente podemos afirmar que a criança de zero a três anos se encontra em um estado de sociabilidade sincrética, não se diferenciando da personalidade dos outros a sua volta, o que implica na existência de certa confusão e mistura na relação do eu-outro. Na sequência deste período de pouca diferenciação, Wallon assevera que há uma série de conflitos que cercam a criança e que fazem parte do novo estágio que se inicia. A criança "entra num período que a sua necessidade de afirmar, de conquistar a sua autonomia, vai lhe causar, de início, uma série de conflitos" **(**WALLON, 1971, p. 246).

Nesta perspectiva, a partir dos três anos, as crianças já começam a fazer parte do estágio de construção do "eu" psíquico, ou seja, a personalidade. Esta fase, também conhecida pela crise de personalidade, a criança tem a necessidade se ver mais independente e com maior autonomia. As frequentes recusas dentro da oposição que se

instala faz parte da diferenciação que surge e que contribui para seu autoconhecimento em busca da formação de sua personalidade. Para que ocorra esta diferenciação e o início da constituição da pessoa é primordial que a criança tenha atingido um nível de consciência corporal, diferenciando sua imagem corporal dos demais (BASTOS, 2010, p. 39).

O estádio do personalismo pode ser compreendido em três fases distintas: a da oposição, sedução e imitação. Nesta primeira fase, Wallon afirma que a criança " adota uma concepção exclusiva e unilateral, a sua, ou seja, a de uma personalidade particular e constante, possuindo perspectiva própria" (WALLON, 1971, p. 245).

A linguagem garante-lhe uma maior afirmação sobre sua própria pessoa e com o poder da fala cada vez mais desenvolvido, é capaz de distinguir e selecionar os objetos ao seu redor segundo algumas características e qualidades (WALLON, 2007, p. 194). A criança também já consegue manipular as pessoas próximas a ela para obter aquilo que deseja. Nestas situações pode mostrar-se exigente, ciumenta e mandona (WALLON, 1971, p. 249).

Por meio da linguagem que ela, a criança, muda seu discurso, quando começa a utilizar os pronomes eu e o mim ao invés daqueles que utilizava na terceira pessoa, quando se referia a si mesma. Esta mudança na linguagem é também uma mudança na consciência que a criança está desenvolvendo (BASTOS, 2010, p. 40).

Na fase inicial de oposição, a criança muitas vezes, faz algo que sabe não ser o aprovado, porém quer chamar a atenção dos demais. Aproxima-se de outras crianças dotada de um interesse próprio, alguma vantagem que obterá, como um brinquedo que visualiza para brincar e que está com outra criança. Gosta de contradizer os outros pelo simples prazer da ação e para assim experimentar sua liberdade rumo a maior autonomia para decisões que pode tomar. O confronto e a negatividade se fazem presentes nesta fase, conhecida também por período de reivindicação ou defesa (WALLON, 1975, p. 136).

O professor, ao possuir o conhecimento dessas características inerentes do estágio descrito, pode evitar cometer julgamentos precipitados, principalmente se rotular a criança atribuindo-lhe expressões como mau comportamento ou indisciplina àquilo que observa em suas ações. Infelizmente, testemunhamos que a tendência é categorizar as crianças como sem limites, mal-educadas ou até mesmo egoístas. Colocações embasadas nesses

adjetivos e formuladas a partir de observações superficiais, podem atrapalhar todo o processo que a criança está elaborando na estruturação de seu pensamento e de sua personalidade. Ao compreender que a criança e seu comportamento estão compatíveis com sua evolução psicológica e mental, o vínculo e atuação dentro do grupo ocorrerá de forma saudável e natural.

Quando analisamos o contexto das brincadeiras nos primeiros anos da educação infantil e o quanto as crianças disputam brinquedos nesses momentos, iremos beneficiar-nos e atuar de forma mais eficaz se resgatarmos alguns dos conceitos e reflexões que Wallon desenvolveu durante suas observações. De acordo com sua perspectiva, as condutas infantis exprimem as situações de interações que estão experimentando, tanto em relação a outras crianças como aos objetos e materiais que passam a fazer parte do seu meio. Pegar objetos que estão em posse dos amigos faz com que a criança trabalhe seus sentimentos de propriedade e também a afirmação do seu "eu" em relação ao outro. A escola oferece um ambiente social que difere daquele em que até então a criança estava inserida e na descoberta de um mundo repleto de atrativos e desafios, ela caminha para a diferenciação e formação do seu eu.

Após o período inicial da recusa e da oposição, encontramos a fase da sedução, onde a criança troca a negação e a recusa aos pedidos que recebe para mostrar aquilo que sabe fazer, chamando a atenção das pessoas com quem convive em busca de aprovação. Nesta fase pode tornar-se ciumenta, competitiva e até mostrar uma certa arrogância infantil. Tais manifestações devem ser interpretadas com cuidado pelos adultos para que evitem um prolongamento desse comportamento nas relações sociais (BASTOS, 2007, p. 42).

Há a necessidade de ser aprovada, gostando de se exibir e muitas vezes as decepções ou fracassos vão contra suas expectativas o que causa certa inquietação ou distúrbios emocionais (FONSECA, 2008, p. 34). O ciúme muitas vezes ocorre quando deixa de ter determinado papel na família, como, por exemplo, quando não é mais o filho caçula com o nascimento de um irmão.

Tais manifestações e condutas infantis deveriam ser interpretadas com cautela dentro da ação pedagógica a fim de criar uma atmosfera propícia ao desenvolvimento global e evitar uma série de dificuldades que chegam a desajustar o andamento do grupo de

forma geral. Com frequência, professores relatam comportamentos desafiadores, agressivos e que não mais condizem com a idade atual da criança. Categorizá-los sem um aprofundamento da situação global na qual a criança pode ocasionar ações equivocadas que não surtirão o efeito desejado.

Como a terceira fase constituinte do estágio personalista, Wallon ressalta a imitação como uma atividade presente e significativa após o período de sedução. Entretanto, para que ela ocorra, é necessário que a criança consiga ter a representação do modelo, o que acaba por acontecer após sucessivas etapas onde a criança precisará lidar com o modelo que observa e o que de fato consegue imitar com certa exatidão. Segundo Wallon, nas imitações espontâneas, a criança não tem uma imagem abstrata do modelo e, portanto, ela imita segundo suas intuições e de acordo com a grau que as pessoas lhe atraem. A afeição é importante no início de suas imitações (WALLON, 2007, p. 144).

A imitação inteligente ocorre quando a criança escolhe aquilo que deseja imitar e não seleciona determinada ação de acordo com sua capacidade de poder ou não executá-la (WALLON, 2008, p. 146). A partir do momento que a criança decide se quer ou não imitar, ela se vê distinta do próprio ato, podendo perceber-se de forma diferenciada.

Wallon também reitera que a princípio a criança de três anos interioriza o modelo do adulto e utiliza-se do papel em sua imagem mental, reproduzindo suas ações, porém à medida que vai se tornando mais hábil em opor-se às iniciativas dos outros, ela deixa de imitá-los. Na imitação, o jogo simbólico ou a brincadeira de faz-de-conta possibilita uma imagem mental que ao ser internalizada faz com que a criança atue e então suas ações irão ser exteriorizadas através de gestos e verbalizações.

Em nosso contexto este momento pode ser muito rico em termos de produção oral em um segundo idioma, pois quando a criança observa o papel na brincadeira, que é representado pelo professor (que estará continuamente se comunicando na língua alvo) ela tende a reproduzi-lo. Nestas reproduções, esperamos observar a emergência da segunda língua. Na ótica walloniana, “a aquisição da linguagem não passa de um longo ajuste imitativo de movimentos ao modelo que, já faz algum tempo, permite que a criança entenda algo do que dizem os que a rodeiam” (WALLON, 2007, p. 145). Esta asserção acrescida do fato que a criança só imita as pessoas por quem se sente profundamente atraída ou cujas ações a cativaram (WALLON, 2007, p. 144), merece nossa consideração,

visto que ela traduz a essência do papel do professor em todo o processo de aprendizagem da criança dentro dos momentos lúdicos.

Fundamental, em nossa reflexão pedagógica, lembrarmos que “para os menores, a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas, enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso a instrução abstrata” (WALLON, 2007, p. 67). Neste sentido, pensar nas mais variadas situações lúdicas, o professor capaz de construir um vínculo saudável e afetuoso com a criança, impulsionará as ações imitativas que a criança pode desempenhar, desde que seja um modelo que provoque admiração e afeto. Indo além das simples ações, as palavras que a criança conseguir incluir em seus diálogos, mesmo em uma segunda língua, farão parte do jogo imitativo.

Devemos ainda ressaltar que toda a imitação, desde seus primórdios, contribui para a evolução e desenvolvimento psicológico, estimulando aptidões tanto motoras quanto intelectuais, realçando qualidades e assim preparando a criança para atingir um novo patamar no nível cognitivo, emocional e social. Em especial, no estágio do personalismo, onde o sincretismo e a simbiose afetiva dos estágios anteriores decrescem, a pré-escola necessita promover atividades e práticas sociais que contribuam para a construção do eu e individualização da consciência. Wallon destaca, assim, que a pré-escola deve desempenhar um papel tão significativo quanto a família, no sentido de cuidar intensamente do equilíbrio afetivo e moral além de trabalhar com os conflitos, transformações constantes e movimento pleno que as crianças exercem na busca de sua independência, autonomia e diferenciação de si mesma em relação aos objetos e outras pessoas que a cercam (BASTOS, 2001, p.44).

Na sequência da compreensão de algumas concepções e pensamento de Wallon sobre o desenvolvimento da criança, discutiremos o brincar e seus significados segundo alguns teóricos que discorreram sobre o tema.

3.2 Considerações sobre brincar no contexto educacional

Podemos atribuir ao vasto tema do brincar diversos significados e concepções provenientes de vários teóricos, tais como: Brougère (1998, 2010a), Kishimoto (2007), Moyles (2006), Bodrova (2007), Huizinga (2012), dentre outros, que se debruçaram sobre o assunto. O ato lúdico envolvendo o brinquedo, brincadeira e jogos possibilita a discussão

sob várias perspectivas, dentre as quais, os aspectos sociais e culturais bem como suas contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, motor e emocional.

Juntamente às concepções de Vygotski sobre o brincar na pré-escola, explicitadas no capítulo anterior, ampliaremos nossa discussão resgatando alguns estudos oriundos de pesquisadores que partindo de algumas considerações sobre o lúdico, atingem a perspectiva educacional e em especial, alguns aspectos que favorecem a maior compreensão do significado deste ato para a faixa etária entre 3 e 4 anos. Desta forma, avançaremos em novas direções e debateremos sobre as possibilidades que o brincar produz no contexto escolar.

Primeiramente, propomos refletir sobre a essência do brincar e do jogo a partir dos estudos do historiador e professor holandês Johan Huizinga que datam o início do século passado. O autor, em sua obra *Homo Ludens* escrita em 1938, ressalta o poder que tal atividade exerce na construção do conhecimento de vida realizada de forma intensa e fascinante pela criança. As ações passam a ser dotadas de um sentido especial que ultrapassam as noções biológicas. "É nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo" (HUIZINGA, 2012, p. 5).

Em sua visão, o jogo exibe um caráter fascinante que transborda a racionalidade da esfera humana, não podendo ser visto como algo material ligado a determinada espécie animal ou somente aos humanos, O jogo não é racional, ele exerce uma função social e deve ser compreendido dentro de sua significação primária (HUIZUNGA, 2012, p. 6).

Poderá também ser um fator cultural a partir do momento que o jogo será analisado à luz das imagens da realidade que farão parte deste jogo. A imaginação proveniente desta ação é derivada da realidade. O jogo passa então por uma linguagem, pela fala que brinca com as palavras e metáforas, possibilitando um mundo poético transformando o mundo exterior em um jogo de palavras (HUIZINGA, 2012, p. 7).

De acordo com o autor, não podemos afirmar que o jogo seja um contraste à seriedade, pois há certos jogos que são executados dentro de uma profunda seriedade, como é o caso do xadrez por exemplo. O que o autor nos leva a compreender é que devemos pensar no jogo em sua forma primitiva, dotada de criatividade, leveza,

desinteresse e sendo uma atividade temporária, sua satisfação provém no mesmo momento de sua realização, ocorrida de forma autônoma. A liberdade é seu aspecto essencial, uma vez que quando mandamos alguém jogar, o jogo transforma-se em uma imitação forçada. As crianças brincam porque gostam de brincar, assim como os animais. Contudo, segundo o psicólogo russo Leontiev (1988), a brincadeira infantil pode ser diferenciada da dos animais na medida que ela "não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras" (LEONTIEV, 1988, p. 120). Já para o adulto, o jogo torna-se uma necessidade na medida que lhe gera prazer, caso contrário o adulto pode suspendê-lo a qualquer momento (HUIZINGA, 2012, p.12).

Por fim, vale citar as três características fundamentais do jogo segundo Huizinga: o fato de o jogo ser livre, a concepção de que esta atividade possui uma vertente própria que escapa da realidade, que seria o "fazer de conta" e por último, seu caráter temporário, sua duração pode ser limitada assim como o espaço que ele ocupa, uma vez que os espaços são isolados e reservados para este fim, separando-os dos outros locais da "vida comum". Esta última característica se funde no fenômeno cultural, visto que ele torna-se uma tradição, algo que passará para futuras gerações (HUIZINGA, 2012, p. 13).

Com base nas concepções acima descritas que de forma sintetizada descrevem o jogo em sua essência, prosseguimos na dimensão que esta atividade exerce dentro da pré-escola fazendo um recorte para discutirmos o ato lúdico em seu estágio inicial e tecer algumas relações com a esfera educacional.

3.2.1 Concepções iniciais acerca do brincar

Ao consultarmos os Referenciais Curriculares para a Educação infantil, encontramos, na seção destinada ao brincar, a descrição das categorias que definem as experiências lúdicas: Elas "podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras" (BRASIL, 1998, p. 28). Na sequência do documento é explicado que:

> As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro),

> jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (Idem, p. 28)

Todavia, podemos pensar no brincar previamente às categorias descritas no documento oficial, pois o início do ato de brincar não ocorre a partir de determinada idade, como erroneamente o senso comum acredita. Ainda que não dotadas da capacidade de desenvolver dramatizações e representações com o desenvolvimento da fala, podemos considerar a existência da brincadeira desde o início da vida da criança. Com efeito, nos deparamos com a importância da brincadeira, nestes primeiros anos trazendo Kishimoto que resgatando a concepção de Froebel que concebe a brincadeira como sendo os primeiros movimentos do bebê com seu corpo e as expressões de seus olhos e face; tais movimentos não são executados por busca de um resultado, mas é a própria finalidade em si mesmo. (KISHIMOTO, 1998, p.69). Assim, nestes primeiros anos, o brincar não dispõe de um objetivo externo pois a criança não procura um objetivo a partir da brincadeira, ela está interessada é na própria ação lúdica que se inicia.

Tais brincadeiras com membros de seu corpo acompanhadas por gestos, sorrisos e outras expressões motoras, é também observado por Wallon que as considera como brincadeiras funcionais, onde a motricidade-afetiva e tônico-emocional compõem esta primeira fase entre o bebê e a mãe ou outro adulto responsável pelos seus cuidados (WALLON, 2007, p. 54).

Nas raízes deste brincar e em seu processo evolutivo do início da vida do bebê, é possível distinguir dois períodos; o primeiro período é traduzido por uma confiança básica naquele que atende as necessidades físicas e que pode proporcionar segurança e manifestações de afeto nas pequenas brincadeiras que surgem. Em uma fase subsequente, tendo o vínculo fortalecido. Ocorrem as primeiras tentativas de independência rumo a sua própria identidade (PÉREZ-RAMOS, 2002, p. 62). Como resultado desta fase, surgem novas estratégias, brinquedos e brincadeiras, tendo o adulto como mediador no processo.

A comunicação verbal que acompanha os dois períodos acima mencionados, também sofre alterações, partindo de sons isolados, com balbucios, lalações e pequenos grupos de vogais e consoantes combinadas para então produzir palavras com duas sílabas e gestos com significação. Esta evolução verbal deriva das relações da mãe em suas brincadeiras com o bebê, que continuamente lhe fala ou descreve ações que desempenha nas brincadeiras (PÉREZ-RAMOS, 2002, p. 65).

A evolução verbal também pode ser observada ao âmbito escolar, quando o professor descreve suas ações, nomeia os materiais e brinquedos que estão em uso ou que são oferecidos. Durante as brincadeiras, as interações são construídas através de diálogos, ainda que não totalmente compreendidos quando elaborados em uma segunda língua. As conversas produzidas entre as crianças com o apoio do professor proporcionam uma significativa experiência permeada por uma segunda língua. As crianças, com naturalidade, têm a capacidade de absorver e reproduzir algumas palavras que foram expostas dentro de um contexto envolvente e significativo.

O enfoque piagetiano explicita que nos primeiros dois anos, a criança interage com os objetos de forma exploratória, dentro de sua capacidade de percebê-los e manipulá-los, estabelecendo relações através de ações com resultados imediatos. Sem possuir a comunicação desenvolvida e com a falta da representação simbólica, a criança exibe uma coordenação sensório-motora em relação aos objetos que a cerca. Esta fase exploratória pode ser considerada como a brincadeira dos primeiros anos da criança (LINO; VIEIRA, 2007, p. 206).

Nesta direção, ao longo da evolução do período sensório-motor, a criança deixa de agir somente por tentativa e erro, repetindo diversas vezes a mesma ação e por fim consegue parar antes de agir e examinar a situação tentando encontrar uma maneira de solucionar determinado problema (INHELDER; PIAGET, 2000, p. 12).

Piaget, de acordo com suas pesquisas e estudos biológicos, analisa o pensamento infantil quanto à representação de mundo e julgamento moral e para tanto, ele se detém no jogo com regras, quando intenciona isolar a atividade da influência social e observar os valores vindos da natureza, sem a intervenção do adulto. Para Piaget o jogo não é visto como um produto social (BROUGÈRE, 1998, p. 85). Após o período sensório-motor definido para a primeira categoria de jogo, Piaget enumera duas categorias seguintes: o jogo simbólico e o jogo com regras.

No período sensório-motor encontram-se dois polos: a acomodação e a assimilação. Piaget explica que na acomodação a criança bem pequena ajusta os movimentos e percepções que possui dos objetos e na assimilação ela encontra uma utilidade no objeto para o comportamento que está adquirindo ou que acabou de ser incorporado. Através das repetições, ocorre a assimilação repetitiva ou consolidação bem como a “digestão mental”

quando as ações tornam-se reais e possíveis (PIAGET, 1978, p. 166).

A evolução do brincar acontece quando há uma dissociação entre a assimilação e a acomodação. Quando a criança já incorpora as possibilidades de ações e movimentos com determinados objetos, ela os explora por puro prazer ou para mostrar seu potencial daquilo que consegue fazer (PIAGET, 1978, p. 167).

Kishimoto comenta a visão de Piaget em relação ao brincar pontuando que, para o pesquisador suíço, a criança não tem compromisso com a realidade, seu brincar depende somente de suas ações sobre o objeto e assim a interação não depende da natureza deste objeto mas sim daquilo que pode se fazer com ele (KISHIMOTO, 1996, p.59).

Algumas ideias elaboradas pelo psicólogo americano Peter Smith (2010) complementam as concepções sobre o comportamento lúdico. De acordo com suas pesquisas e estudos, tal comportamento é definido principalmente quando as crianças participam de uma atividade agradável somente pela razão de se divertirem. A brincadeira, assim, não tem um objetivo externo, ela seria o fim em si mesma. O autor ainda expõe duas vertentes do brincar derivadas da observação em animais realizada por Robert Fagen em 1974. A vertente funcional concebe o brincar sem um objetivo externo ou um benefício imediato. Já a vertente estrutural envolve o exame do comportamento em forma dos sinais visíveis e como ele é organizado e sequenciado.

Smith destaca que ambas vertentes não foram suficientes para os vários teóricos que estudam o brincar em profundidade e por esta razão, descreve quatro critérios que podem estar presentes no comportamento lúdico e que não necessariamente a brincadeira deva exibir todos eles. Tais critérios seriam: o elemento imaginativo, o efeito de prazer ou contentamento derivado da ação de brincar, a motivação intrínseca, sem demandas sociais ou regras externas e, por fim, a flexibilidade com variações na forma e conteúdo (SMITH, 2010, p. 6).

Leóntiev também comenta a relação entre a ausência de pressão sobre a criança e a brincadeira ou jogo. O autor explica que somente através do brincar a criança pode agir sem estar sujeita à obrigatoriedade de ações impostas pois assim estará livre para agir da forma que consegue e deseja. As operações podem ser substituídas bem como as condições dos objetos e neste processo o jogo torna-se a atividade principal da criança. Este termo

não foi designado devido à quantidade de tempo que a criança passa brincando, mas sim por ser o maior responsável pelo desenvolvimento dos processos psíquicos da criança que contribuirão para levá-la a um nível mais elevado (LEÓNTIEV, 1988, p. 122).

As crianças pequenas inicialmente buscam por objetos com as características adequadas para executar suas ações, por exemplo, quando necessitam de escovas de verdade para pentear os cabelos das bonecas. Aos poucos elas conseguem imaginar as ações com objetos que não necessariamente são designados para aquelas ações. Com frequência, os jogos de papéis são realizados em grupo, o que significa a ocorrência de um desenvolvimento social, pois a criança raramente realiza suas ações sem a companhia dos amigos. Com o avanço dos anos da pré-escola, é também atribuído ao jogo simbólico o termo brincadeira sócio dramática onde o tempo de duração na performance dos papéis é mais longo e no qual há um refinamento na execução das ações realizadas pelas crianças.

O significado real das condições do objeto durante a brincadeira não é imutável, pelo contrário, ele é dinâmico ao longo do processo, portanto o sentido e o significado do brinquedo não é escolhido previamente ao jogo (LEÓNTIEV, 1988, p.129).

O papel de um amigo, irmão mais velho ou de um adulto, seja da família ou da sala de aula, torna-se relevante no jogo simbólico. Smith relata que as interações presenciadas em diversas pesquisas revelam que as sugestões e comentários emitidos nestes momentos sofisticam a sequência das dramatizações (SMITH, 2010, p. 158). A intervenção adequada também ocorre quando materiais diversos são oferecidos com o propósito de complementar a brincadeira e expandir as possibilidades em cada momento. Embora o brinquedo não signifique a função social da brincadeira, ele a desencadeia. Segundo Gilles Brougère, atualmente um dos maiores especialistas em jogos e brinquedos, o brinquedo deve ser capaz de proporcionar ricas funções lúdicas com um poder de sedução dentro do universo simbólico que será explorado (BROUGÈRE, 2010a, p. 23).

Nesta direção, os professores que nos momentos lúdicos do processo educativo são os responsáveis por proporcionar ambientes atraentes, devem preocupar-se com os materiais existentes na sala de aula. Com frequência, se analisarmos os brinquedos disponíveis no acervo da pré-escola, podemos surpreender-nos com a pouca variedade de objetos e acessórios que estimulariam a imitação e consequente realização de alguns papéis pelas crianças em seu jogo simbólico. Brougère, apoiado em diversos levantamentos em

pré-escolas da França, constatou a tendência em oferecer brinquedos e materiais dotados de uma função pedagógica e no avançar das séries, a quantidade de bonecos, elementos essenciais para a criação de enredos e histórias, diminui drasticamente (BROUGÈRE, 2004, p. 225).

Outra questão que merece atenção é que várias escolas em seu país fornecem materiais e acessórios reais, o que favorece o conhecimento de mundo sob uma ótica que muito se aproxima da realidade. Em contrapartida, o autor cita que o material lúdico é cada vez mais escolhido com propósitos pedagógicos, seja em relação à motricidade fina ou outras funções didáticas. Estas opções não possibilitam a elaboração de enredos mais complexos com riqueza de situações imaginárias (BROUGÈRE, 2004, p. 227).

Tal situação aproxima-se daquela que Brougère cita a partir das obras de Erasmo há mais de 500 anos. Naquela época já atribuíam ao jogo o poder de iludir ou enganar as crianças, criando interesses para que as informações sejam transmitidas a elas, de forma que aprendam sem se darem conta. O estudo assumiria então o aspecto de jogo pois na visão e concepção de Erasmo e de outros autores (Quintiliano, Basedow) da mesma época, as crianças não têm a capacidade de compreender a importância da leitura, escrita e a aprendizagem de línguas estrangeiras que serão de grande valor em seus futuros (BROUGÈRE, 1998, p. 55). Portanto:

> [...] o jogo não é senão a forma, um continente necessário tendo em vista os interesses espontâneos da criança: porém não tem valor pedagógico em si mesmo. [...] Ao pedagogo, cabe fornecer um conteúdo, dando-lhe a forma de um jogo, ou selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil, aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis. (BROUGÈRE, 1998, p. 57)

Embora tais observações citadas por Brougère sejam bem anteriores à nossa época, elas se adequam aos nossos dias, pois pertencem ao universo de diversas escolas de educação infantil em nossa realidade e sendo a escolha do ambiente material dependente dos adultos responsáveis, as opções são conduzidas de acordo com os objetivos determinados por eles.

Este cenário pode fazer parte das escolas bilíngues, uma vez que os professores tendem a priorizar os jogos onde a criança necessitará do vocabulário envolvido, como nos quebra-cabeças, jogos de memória, dominós, entre outros. A tendência pode ser que muitas escolas optem por banir os materiais puramente com valor lúdico (BROUGÈRE, 2004, p.

231).

Nesta grande discussão entre as funções educativas e lúdicas do brinquedo, Kishimoto ressalta que o uso do brinquedo com fins educativos revela a importância que ele possui para o processo de ensino-aprendizagem assim como todo o desenvolvimento infantil. A autora evidencia que o brinquedo estimula os aspectos físicos (na manipulação dos objetos), afetivos (na ação intencional), sociais (através de sua interação) e cognitivos (por meio das representações mentais). O dilema maior reside portanto em saber como reunir o prazer, típico do ato lúdico com a ação educativa. Parece evidente que tendo a criança a motivação interna, ela pode receber estímulos que potencialize a exploração do brinquedo ampliando seus conhecimentos (KISHIMOTO, 1996, p. 37).

Brougère amplia esta questão ao descrever a visão que a escola maternal estabelece em relação ao brincar a partir do documento citado pelo Ministério da Educação francês em 1986. Citando algumas recomendações e mudanças incluídas no texto, o autor conclui que um novo contexto é apresentado para a escola maternal, onde "ocorre uma mudança de perspectiva, que não suprime o jogo, mas o limita, centrando o objetivo da escola maternal nessa noção de aprendizagem" (BROUGÈRE, 1998, p. 167).

A mudança não levou necessariamente ao desaparecimento do jogo, mas foi constatado o quanto a discussão sobre a importância do brincar passou para um plano secundário sem espaço para a reflexão prática dentro das escolas. Embora as crianças de dois anos passassem a fazer parte do processo de escolarização nas escolas maternais, o planejamento envolvendo jogos e brincadeiras se limitou a organização dos materiais enfocando os jogos motores e de comunicação (BROUGÈRE, 1998, p. 168).

Embora seus estudos, entrevistas e observações sejam evidenciadas em seu país, Brougère resume a situação deste dilema (escolha entre o jogo livre ou dirigido) em nível internacional. O autor afirma que embora exista o dilema entre assegurar as sugestões lúdicas emitidas pelas crianças ou estabelecer o jogo dirigido para garantir as aquisições de aprendizagens, a pedagogia global tenta realizar uma combinação entre ambas alternativas fazendo com que em todos os momentos ocorra uma pedagogia flexível, respeitando a autonomia da criança porém estimulando-a rumo às conquistas educacionais (BROUGÈRE, 1998, p. 182).

Deste dilema surgem duas consequências possíveis: conceber o jogo educativo

como suporte de aprendizagem ou, por meio do jogo livre, proporcionar à criança uma preparação para a vida coletiva (BROUGÈRE, 1998. p. 182).

Paralelamente à análise dos brinquedos e materiais que a criança terá acesso, é preciso levar em consideração o conceito que Brougère define como cultura lúdica. Este termo refere-se ao contexto no qual a criança está inserida, incluindo seu cotidiano, com suas regras, os costumes e as formas de se brincar. Tais fatores são decisivos no momento que as brincadeiras são propostas ao grupo, nas escolas. Brougère assinala a importância de sabermos que nem todas as crianças têm a mesma experiência lúdica e por tal razão necessitamos aceitar que a cultura lúdica não é um bloco padronizado e sim um conjunto de regras, vivências, hábitos e costumes diversificados (BROUGÈRE, 2013, p.25).

Segundo o autor, a cultura lúdica envolve tanto estruturas mais gerais das brincadeiras que permitem elaborar os jogos de imitação baseados na observação de determinada realidade social como também compreende elementos mais específicos, como um certo personagem conhecido do universo infantil relacionado com a moda e o meio-ambiente em determinado país (BROUGÈRE, 2013, p.25).

Outro fator característico da cultura lúdica é fruto de uma construção social ancorada nas interações da criança com outros parceiros. Tal aspecto ecoa na abordagem vygotskiana, visto que o fator social é eixo central dentro de sua teoria. Para Brougère, desde pequenas, as crianças interagem tanto com os objetos mas principalmente com outras crianças e são também influenciadas pela cultura, condições materiais, pela família e toda a equipe escolar que faz parte do seu cotidiano. Por meio da observação de outras crianças, a criança aprende algumas regras, observa o comportamento e ações em certos jogos e então desenvolve a capacidade do brincar. O brincar é portanto, considerado uma aprendizagem social (BROUGÈRE, 2013, p.27).

Brougère ainda refuta a crença romântica de que o brincar é desenvolvido naturalmente. Segundo o autor, “é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável” (BROUGÈRE, 2010a, p. 105).

Bruner corrobora este pensamento quando afirma que a brincadeira é um espaço

social e que não é criada espontaneamente. Portanto, os professores devem lembrar que o ambiente é indutor e por esta razão devem organizá-lo de forma a oferecer espaços e materiais que encorajam as crianças a tomar iniciativas (BRUNER, 1983a, p. 111). A qualidade das brincadeiras dependerá em parte dos materiais propostos.

O período romântico com sua visão poética de mundo, ao qual Brougère (1998) se refere, tem como representante máximo Froebel que concebendo suas ideias dentro de uma filosofia descendente do pensamento de Rousseau, conseguiu influenciar na prática a educação nos jardins de infância ou *kindergartens*, termo criado pelo autor. Com seus materiais especialmente selecionados para os primeiros anos da criança, Froebel respeita a liberdade, da criança e situa o educador como um intermediário que fornece tais materiais, organizando-os mas deixando com que a criança os explore e se expresse (BROUGÈRE, 1998, p. 69).

Brougère salienta que Frobel teve um grande impacto dentro das escolas maternais, pois disseminou o uso de materiais ou dons (termo criado pelo autor) que tinham como qualidades serem estimulantes, manipuláveis, específicos e simbólicos. De posse desses materiais, a criança, com liberdade, era respeitada, fazendo com que o jogo não fosse uma estratégia pedagógica pois o poder educativo residiria na exploração dos materiais pela criança e não nos materiais em si (BROUGÈRE, 1998, p. 70).

Numa espécie de ruptura com o pensamento romântico, quando o jogo é considerado a expressão das qualidades naturais e espontâneas da criança, Brougère (idem) sugere que, primeiramente, os professores devam observar com atenção as crianças para então organizarem os materiais e espaços onde as brincadeiras ocorrerão. Para um bom desenvolvimento das experiências lúdicas é preciso que levem em consideração a idade das crianças, as condições que a escola oferece e o tempo. As intervenções são muito bem-vindas, desde que as ideias e sugestões não recaiam sobre as crianças como uma obrigação. À medida que o professor alimenta e valoriza o jogo ele está contribuindo para o enriquecimento dos momentos lúdicos (BROUGÈRE, 2010b).

Na sequência das concepções sobre os primeiros dois anos do brincar e uma breve descrição da cultura lúdica vigente, trazemos algumas características do brincar, para o período entre 2 e 4 anos.

3.2.2 O jogo de papéis ou jogo simbólico

Embora já tenhamos discutido o jogo simbólico de acordo com os postulados de Vygotski, resgatamos outros teóricos para a ampliação do tema. Na faixa etária entre 2 e 4 anos, de acordo com o psicólogo russo Elkonin, o brincar é denominado como o jogo de papéis que por sua vez tem o social como base e não pode ser visto somente como deduzido dos instintos e impulsos das crianças. É por volta dos 4 anos que o jogo de papéis ou performático, atinge seu ápice. Neste período, as crianças mudam seu enredo de acordo com pequenos acontecimentos do seu cotidiano, de sua vida pessoal (ELKONIN, 1998, p. 234).

Elkonin resgata alguns experimentos com crianças de 4 anos e conclui que a protagonização, ou seja, a escolha de um determinado papel e a situação imaginária, são as duas características necessárias para os jogos desta faixa etária (ELKONIN, 1998, p. 247). O autor ainda cita que a condição psicológica essencial para o jogo seria a "manifestação das relações que sejam reais para a criança" (ELKONIN, 1998, p. 285).

O pesquisador russo, com base em diversas pesquisas e experimentos realizados por outros estudiosos, conclui que há um desenvolvimento no jogo de papéis, uma evolução que mostra que as crianças mais velhas na pré-escola, entre 5 e 6 anos tem clareza daquilo que desejam brincar e sabem negar a brincadeira caso a mesma resida na proposta de brincar de "si mesmo", que foi um dos primeiros experimentos propostos às crianças. Elas não consideraram interessante este tipo de brincadeira, preferindo um conteúdo baseado em alguma ocupação habitual ou da rotina da escola. Diante de tais observações, Elkonim conclui que "o jogo só é possível se houver ficção. No final da pré-escola [...] as crianças começam a compreender que jogar é representar o homem e sem essa representação não existe jogo" (ELKONIN, 1998, p. 275).

Diante de tais conclusões, o autor evidencia duas importantes consequências: a primeira é a interpretação de um papel assumido pela criança que se torna a razão principal do jogo e a segunda é que conforme a criança se desenvolve e amadurece, ela modifica a maneira de compreender determinado papel que exercerá na brincadeira. Quando ela é pequena, o que interessa é focar nas ações, todavia, com o avançar dos anos, a criança prioriza as relações do seu papel com os demais até que por fim, opta por enfatizar as relações típicas pertencentes ao papel que exerce (ELKONIN, 1998, p. 284). Obviamente

as crianças não possuem a consciência e clareza para analisar as relações, pois tais relações estão embutidas nas ações que ocorrem durante o jogo, assim como as regras da protagonização.

Leóntiev, resgatando a evolução da brincadeira na pré-escola, esclarece que as regras se tornam aparentes à medida que as crianças alcançam um estágio superior, portanto no início, as regras não estão explícitas nas brincadeiras e somente tornam-se latentes com os jogos ao final do período pré-escolar (LEÓNTIEV, 1988, p. 133). As regras surgem portanto após os jogos de papéis pois para as crianças pequenas torna-se difícil seguir as regras de um jogo. O autor ainda enfatiza que mediante o cumprimento das regras há o desenvolvimento da psique da criança quando o fator moral entra em cena dentro de um conteúdo emocional.

Podemos agregar alguns pressupostos delineados por Smith que pertencem às características básicas do jogo de papéis. O autor explica que o jogo simbólico mostra a descentração da criança, ou seja, ela transfere para outras pessoas ou objetos as ações dentro dos papéis da brincadeira simbólica. A descontextualização também é apresentada como fator relacionado ao jogo simbólico. Ela ocorre quando se utilizam objetos para usos distintos de sua função original e outro aspecto a considerar seria a integração entre os atos que se desempenham seguidos de sequências narrativas mais elaboradas (SMITH, 2010, p. 156).

Smith (2010) ressalta que entre o jogo simbólico e a brincadeira observada nos animais há diferenças bastante evidentes. Se nos primórdios da brincadeira da criança, a imitação executada pela criança pequena sugere uma semelhança com a brincadeira de chimpanzés, esta situação se modifica quando ocorre a simulação da realidade pautada nos critérios que caracteriza o jogo simbólico segundo seus estudos. A capacidade de representação mental, a linguagem e a intenção de tomar algo e atribuir outra função com uma consciência intencional de um plano são alguns critérios que necessitamos identificar quando desejamos caracterizar o jogo de papéis.

Detectamos o quanto o jogo simbólico possui vários aspectos que o caracterizam dependendo da perspectiva que se quer adotar. Dentro de um largo espectro, encontramos a abordagem psicólogica, como a que resgatamos em Elkonin assim como a perspectiva social e cultural trazidas por Brougère (2010a) e já analisadas por Vygostki nas relações

com o desenvolvimento e aprendizagem. Todavia, vale considerarmos o enfoque prático descrito por Moyles (2006) que dentre as várias análises e estudos que realizou, retoma a brincadeira simbólica juntamente com a intervenção do adulto. Essas contribuições são valiosas para o contexto educacional, visto que nosso estudo abrange a aprendizagem inserida nas experiências lúdicas da escola bilíngue.

A pesquisadora inglesa sugere refletirmos que não se torna difícil encontrarmos evidências da necessidade da intervenção do adulto na brincadeira de faz-de-conta, corroborando a visão de Brougère (2010a), quando assevera a ideia do brincar como uma aprendizagem social.

Dentre as diversas razões que encontramos para seguirmos este raciocínio, está o fato já observado em pesquisas, que ao brincarem livremente, as crianças tendem a repetir os mesmos papéis dentro de um enredo de ações já conhecido por elas. Neste sentido o adulto participaria como alguém com a capacidade de expandir o repertório, oferecer novas possibilidades e direcionar as crianças para testarem novas situações que não apareceriam sem suas sugestões. Com o envolvimento de um adulto na brincadeira, a criança tem a possibilidade de ser estimulada por meio de ideias, conceitos e moralidade, portanto os adultos devem criar áreas de aprendizagem adequadas às necessidades das crianças considerando todo o potencial deste brincar imaginativo (MOYLES, 2006, p.116).

Moyles define que é no brincar sócio dramático que “as crianças demonstram uma crescente consciência do seu entorno social, assumindo papéis sociais conscientemente e, ao fazê-lo, vivenciam ativamente relacionamentos humanos por meio da representação simbólica” (MOYLES, 2006, p. 109).

Moyles explica a sutil diferença entre jogo simbólico e jogo sócio-dramático, muitas vezes considerados sinônimos. No jogo simbólico a criança pode fazer de conta sozinha sem a necessidade de outras companhias para sua brincadeira, enquanto que no jogo sócio dramático, estabelecido quando há um nível superior de maturidade, é necessário a interação, a comunicação e cooperação entre os pares (MOYLES, 2006, p. 109). Neste jogo, a ação reside em diálogos e interações verbais.

Moyles recorre aos estudos e pesquisas realizadas por outros pesquisadores, Smilanki (1968), Singer e Singer (1990), Blank- Grief (1976), para reunir diversos

benefícios derivados do potencial do brincar sócio dramático, entre eles estão: maior concentração, autodisciplina no contexto dos papéis, maior produção verbal espontânea, aumento das interações sociais, melhora em algumas habilidades cognitivas, maior oportunidade de criação, consciência do uso potencial do ambiente para planejar as situações lúdicas, entre outros (MOYLES, 2006, p. 114).

Embasada na vasta experiência com crianças pequenas, Moyles também sinaliza que o brincar sócio dramático ajuda as crianças a assimilar informações. Neste processo, já elaborado por Piaget, ocorrem a assimilação e acomodação; as crianças assimilam novos conhecimentos das situações que vivenciaram e criam outros esquemas para acomodá-los.

A autora também acrescenta a dimensão social do brincar sócio dramático e reforça que a intervenção do adulto acontece de várias maneiras. Este aspecto merece uma reflexão cuidadosa sobre nossa prática em sala de aula, especialmente quando nos propomos a interagir nos momentos lúdicos em um idioma que ainda não é familiar para as crianças. A autora chama a atenção para que o educador sugira algo dentro dos papéis que fuja do convencional, desempenhando uma atitude que não seria a esperada para determinado papel que fará parte da situação (MOYLES, 2006, p. 117). Por exemplo, a mamãe que deixa a casa bagunçada, o que não é o comum na brincadeira. Neste caso, a criança precisará pensar em como resolver a situação. Este tipo de intervenção ocorre em um nível acima do convencional do entendimento da criança e, assim, ela necessita elaborar uma solução para o problema. Outra possibilidade seria ampliar os diversos papéis que nem sempre são conhecidos e observados pelas crianças. Exemplificando, em uma brincadeira de restaurante, além do garçom, cliente e cozinheiro, pode ser sugerido que desempenhem o papel da pessoa encarregada da limpeza, o caixa e até o de quem receberá os clientes na porta (*hostess*).

Outro aspecto a considerar dentro da intervenção, é o adulto reconhecer-se como o modelo na brincadeira e assim conhecer as regras que estão valendo para a situação lúdica. Também é preciso auxiliar as crianças a perceberem a diferenciação do momento da fantasia com o da realidade. Esta percepção por parte das crianças pode ser apreendida mediante uma breve introdução do adulto que explicará que estarão inventando ou criando uma história. Este esclarecimento contribui para que percebam o início e também o encerramento da brincadeira/ fantasia (MOYLES, 2006, p. 117).

Quando a brincadeira sócio-dramática é desempenhada por crianças pequenas que apresentam uma dificuldade em compartilhar, típico do comportamento egocêntrico desta faixa etária, o adulto pode organizar e negociar a distribuição e utilização dos materiais bem como propor algumas sugestões para que as crianças permaneçam engajadas por mais tempo. Muitas vezes, observa-se que algumas crianças desistem mais rapidamente da proposta, necessitando de um estímulo maior ou um novo desafio para participarem por um período mais longo (MOYLES, 2006, p. 118).

À luz das várias considerações sobre a natureza das intervenções possíveis de serem realizadas, podemos criar oportunidades valiosas para as crianças avançarem com todo o potencial de aprendizagem, funcionando em um nível cognitivo, social e motor acima de seu nível, como bem descreveu Vygotski em seus vários estudos. Todavia, sempre devemos ter em mente que as intervenções são sugestões e não direções ou instruções rígidas a serem seguidas sem a contribuição ativa e efetiva das ideias e opiniões das crianças envolvidas na brincadeira. O adulto será um facilitador e incentivador mas não deve ser ele a estabelecer as regras, planejamentos e ideias sem as considerações das crianças (MOYLES, 2006, p. 118).

3.2.3 O brincar e a linguagem

Oliveira (2002), assim como Bruner, aponta a relação entre a linguagem e a brincadeira de faz-de-conta, momento em que a criança deixa a fase gestual anterior e aos poucos inicia as manifestações de lembranças e desejos que vão sendo verbalizados. Mesmo sem a companhia de outros colegas, a criança já fala mais, consigo mesma e depois de forma lúdica com outros personagens que cria em sua brincadeira. As brincadeiras simbólicas se expandem assim como as interações verbais (OLIVEIRA, 2002, p. 110).

Já destacamos, no início do subcapítulo anterior, que de acordo com Huizinga, a metáfora, uma forma de linguagem dentro da realidade poética e imaginativa, faz parte das brincadeiras (HUIZINGA, 2012, p. 7). Se a metáfora está intrinsecamente conectada à criatividade, Rojas 2007, alicerçada nos pensamentos de Huizinga (2012, p. 8.), conclui que “o mundo da infância, da criança e do brincar é certamente um baú de metáforas. O qual se abre para o mundo imaginário”. Relacionar a linguagem com o brincar através da metáfora é perceber que ela se situa nos mais variados momentos e espaços dos universos

infantis: na roda, no parque, na casinha, nos filmes e histórias contadas e nos mais variados jogos que são reinventados de significados (ROJAS, 2007, p. 32).

A relação estabelecida pela autora pode ser estendida ao contexto escolar no qual este estudo se baseia e onde atividades diárias das crianças como músicas, histórias e jogos são apresentados e realizados em uma nova língua. Neste contexto, portanto, tendo o conhecimento do papel da linguagem como parte essencial das brincadeiras, os professores podem planejar tais atividades assumindo que objetivos envolvendo a aquisição de uma LE sejam atingidos de forma natural respeitando as necessidades da faixa etária.

Podemos também situar as metáforas em um contexto de linguagem maior no qual Bruner (2002) destaca sua função de forma mais ampla dentro da evolução da brincadeira e esta vertente é de fundamental relevância em nosso contexto educacional bilíngue, uma vez que os momentos lúdicos são planejados e sujeitos a mediações e intervenções dos adultos através de uma segunda língua, que servirá de instrumento para as instruções, sugestões, resolução de problemas e interações em geral.

Bruner, assim como Vygotski (2007), concebe o poder da fala como instrumento para o planejamento e execução da ação. Nesta linha de pensamento, o autor afirma que "a linguagem é (no sentido de Vygotski e no de Dewey) uma maneira de selecionarmos pensamentos sobre as coisas. O pensamento é um modo de organizar a percepção e a ação" (BRUNER, 2002, p. 72).

Alicerçados nas considerações de Bruner, podemos inferir que dentro dos jogos simbólicos, nos quais as crianças organizam, planejam, negociam, compartilham e discutem sobre suas ações e os papéis a desempenhar, a comunicação é constante e a linguagem possibilita todas as interações decorrentes destas ações.

Em sua visão, Bruner acrescenta que a "linguagem não apenas transmite, ela cria ou constitui conhecimento da realidade. A linguagem da educação, da criação, da cultura, não apenas do consumo ou da aquisição de conhecimento" (BRUNER, 2002, p. 139). Com efeito, um olhar lançado sobre estas considerações, possibilita aos educadores reconhecer que a linguagem faz parte de outros domínios, além do cognitivo, transitando assim pela criação dentro de todas as capacidades imaginativas que a criança desenvolverá cada vez mais.

Bruner analisou importantes questões nas quais abordou a linguagem, as brincadeiras e as ações dos adultos. A começar pelas brincadeiras mais triviais logo nos primeiros anos da criança, Bruner assevera que é necessária uma linguagem, pois estes jogos dependem de uma comunicação entre a criança e o adulto que com ela interage. Nestes jogos as palavras já são as próprias ações como em *Peekaboo* (jogo de fazer desaparecer um objeto e reaparecer). Os jogos, em suas palavras, "são idealizados e dispõe de um formato circunscrito a eles" (BRUNER, 1983, p. 46). As regras existem, mas há variações entre o aparecer e desaparecer determinado objeto.

A brincadeira reside em uma estrutura profunda do aparecer e desaparecer um certo objeto e a estrutura mais superficial consiste nos materiais e objetos utilizados durante a ação. Neste sentido, Kishimoto afirma que Bruner resume suas investigações por meio das interações que observa seguindo a sequência do agente- ação-objeto-destinatário, distinguindo os elementos e regras de substituição e também nas mudanças dos autores das ações (KISHIMOTO, 2007, p. 255).

Outro aspecto abordado por Bruner, considera que a troca de papel (quem fará aparecer ou desaparecer) dentro destas primeiras brincadeiras depende de uma sequência de quem será o autor do feito e quem estará assistindo. E cada movimento dentro do jogo pode ser seguido de pequenas vocalizações, sugerindo comentários ao longo das ações. O autor complementa que toda a troca de ações e papéis se mantém em um mesmo foco de atenção dos participantes (BRUNER, 1983, p. 122).

A linguagem, nestas ações funciona para chamar a atenção para o objeto, para pedir e também para manter as relações sociais em um clima cooperativo entre o bebê e o adulto que com ele interage. Aprendendo a falar, a criança inicia e altera a brincadeira.

Sendo que suas pesquisas já possibilitam acompanhar os primórdios da linguagem nas brincadeiras mais elementares, podemos concluir que no desenvolvimento dos jogos simbólicos a linguagem está em outro nível, mais avançado e consolidado pela criança.

Kishimoto pontua que, na concepção de Bruner (2002), a linguagem na brincadeira funciona como um instrumento de pensamento e ação. "Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica" (KISHIMOTO, 1998, p. 148).

A autora também resgata a contribuição que Bruner (2002) realiza em direção aos educadores, no sentido de esclarecer que embora a brincadeira livre contribua para a criança se sentir desobrigada de qualquer imposição, é na mediação com um adulto que suas ideias próprias e intuitivas transformar-se-ão em ideias lógico-científicas no contexto educacional. Portanto a brincadeira livre, mesmo com os materiais estimulantes, como água, areia e argila, devem ser planejadas com outras propostas lúdicas que contenham intenções e projetos (KISHIMOTO, 1998, p.148).

Outra implicação derivada do pensamento de Bruner (2002) e, explicitada por Cameron, aborda o estabelecimento de rotinas como um recurso fundamental para o ensino de uma LE (CAMERON, 2001, p. 9). Se pensarmos em propostas que podem se repetir, transformando-se em rotina, podemos incluir as brincadeiras e contação de histórias (considerada também como uma das formas de brincar) em um contexto da escola bilíngue. Nesta situação, a criança pode avançar na aquisição de uma nova língua, em especial se os professores se valerem do conceito de *scaffolding* ou "andaime", similar à Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP), elaborada por Vygotski.

Bruner (2002) delimitou o termo *scaffolding* ao suporte que a criança receberia do adulto nas diversas situações rotineiras. Para o autor, o aspirante a falante empresta a consciência e o conhecimento do tutor para entrar na linguagem e embora possam haver enormes diferenças nos processos pelos quais a linguagem é adquirida, todos se tornam possíveis se estiverem dentro da ZDP, reconhecendo a importância deste conceito vygotskiano (BRUNER, 2002, p.81).

Dentre as estratégias que podem ocorrer seguindo o "andaime" entre pais e filhos observadas em experimentos nos Estados Unidos estão: ajudá-los a prosseguir até alcançar determinado objetivo, mostrar o que era de fato importante, auxiliar a lidarem com as frustrações, simplificar as propostas, entre outras atitudes (CAMERON, 2001, p. 8).

As ações relatadas podem adequar-se perfeitamente ao desenvolvimento dos jogos simbólicos, pois nestes, há grande elaboração do pensamento e negociação entre as crianças que enfrentam alguns desafios entre escolha de papéis, materiais e ações a desempenhar. O jogo enfim, que faz parte da rotina, estabelece repetições que podem impulsionar a aprendizagem de vários aspectos, incluindo uma nova língua.

Bruner (2002) aponta o papel preponderante que a brincadeira ocupa no

desenvolvimento cognitivo, desde a fase de exploração até quando as crianças irão decodificar as imagens mentais para realizar a trama, não esquecendo dos elementos culturais que permeiam todo o brincar (KISHIMOTO, 1998, p. 151).

Podemos acrescentar às ideias e conceitos explicitados, os estudos desenvolvidos por Bodrova e Leong (2007) que, alicerçadas na abordagem vygotskiana, discorreram sobre vários aspectos da primeira infância dentre os quais, encontramos os níveis do brincar a partir da evolução da linguagem. As autoras explicam que as brincadeiras podem ser classificadas em duas categorias: brincadeiras maduras ou imaturas[15] e um dos critérios para esta classificação reside no desenvolvimento da linguagem que ocorrerá em cada uma delas. O máximo de desenvolvimento que pode ser obtido a partir dos jogos simbólicos dependerá de quanto eles receberão de impulso e suporte para avançar em seus níveis até tornarem o brincar a atividade central da criança na pré-escola. Os professores, portanto, devem ao máximo, concentrarem esforços para engajarem as crianças até atingirem um patamar mais elevado (BODROVA; LEONG, 2007, p.143).

Ao discorrerem sobre as duas categorias do brincar de acordo com seu grau de maturidade, as autoras asseveram que diferentemente de algumas décadas passadas, as crianças raramente têm a oportunidade de brincar e observar as crianças mais velhas, fato corriqueiro que fazia parte do tempo no qual brincavam nas ruas dos bairros e nas casas da vizinhança. Com uma drástica mudança de comportamento, o que se nota hoje em dia, é que elas estão agrupadas por idades na escola, que se tornou o lugar onde passam a maior parte do dia. Nestes grupos nivelados pela faixa etária, elas continuam a brincadeira mais imatura, consequentemente não estão inseridas em uma ZDP. Caso estivessem com crianças mais velhas que poderiam sugerir ideias mais complexas, contribuindo com pensamento e linguagem um pouco mais desenvolvidas, a brincadeira evoluiria para um nível mais avançado (BODROVA; LEONG, 2007, p. 144).

Abaixo expomos algumas das características que definem o brincar imaturo e o brincar maduro, de acordo com Bodrova e Leong (2007, p. 145).

Quadro 1: O brincar imaturo e maduro conforme Bodrova e Leong (2007)

BRINCAR IMATURO	BRINCAR MADURO

[15] *Immature and mature play* são os termos escritos pelas autoras.

As crianças repetem as mesmas ações diversas vezes	As crianças montam um cenário fictício e reproduzem ações da história que criam.
As crianças utilizam objetos reais e não inventam outros usos para eles Ex. brincam com uma vassoura apenas para varrer a casa e não para servir de “cavalo”.	Elas inventam objetos que se adequam ao papel que terão.
A brincadeira não dispõe de papéis ou tem somente um personagem com uma única atribuição	Elas têm um papel com determinadas regras e características específicas, mudando suas falas de acordo com cada papel que terão na brincadeira.
As crianças utilizam pouca linguagem para criarem cenários e enredos. A comunicação se baseia em determinar que será na história.	Os diálogos são longos, com vários detalhes do enredo sendo discutidos.
As crianças brincam em paralelo com poucas interações entre elas.	A criança pode ter mais de um papel e ações diferentes em uma mesma sequência da brincadeira.
As crianças não formulam o desenrolar da brincadeira antes de começarem a brincar	Existe negociação entre as crianças para resolver impasses a respeito dos materiais, papéis e ações que desempenharão.
As crianças discutem e brigam pelos materiais e papéis.	A brincadeira perdura por um tempo longo e até pode ser retomada no dia seguinte.
As crianças não permanecem, em sua maioria, mais que 5 a 10 minutos e assim logo querem mudar para outra atividade.	

Os aspectos relatados e descritos pelas pesquisadoras contêm importantes características que são facilmente identificadas pelos professores na sala de aula e uma vez que os professores observam e estabelecem onde o grupo de crianças está situado, podem propor algumas mudanças, realizar sugestões e contribuir para que ampliem o repertório dentro das brincadeiras. Entretanto, para que possam analisar e acompanhar a evolução do jogo simbólico, é importante reservar momentos que não estejam participando ativamente das brincadeiras pois precisarão de uma certa distância para que tenham a oportunidade de observar cada criança, suas particularidades e necessidades (BODROVA; LEONG, 2007, p. 146).

As pesquisadoras russas também descrevem algumas ações que possibilitam auxiliar as crianças a conquistar um nível mais avançado dentro do brincar, dentre elas

destacamos: garantir tempo suficiente para o brincar, auxiliar as crianças no planejamento da brincadeira e seus papéis, monitar o decorrer das ações lúdicas, assessorar individualmente as crianças que necessitam de uma atenção especial, sugerir ou demonstrar como os temas de determinadas brincadeiras podem se conectar e encorajar as crianças para serem mentoras umas das outras, diminuindo dessa forma a ação do professor (BODROVA; LEONG, 2007, p. 146).

Concomitantemente às observações que surgirão quanto à determinação do nível da brincadeira, os professores, em se tratando de um contexto bilíngue, podem e necessitam também avaliar a linguagem utilizada dentro de uma variação na complexidade de sua aquisição. Para esta avaliação, torna-se relevante ter acesso aos cinco estágios essenciais que categorizam o progressivo aumento da aquisição de linguagem realizada pelas crianças.

Resgatamos, dentre vários autores (Ellis, Lightbown e Spada, Swain) que discorrem sobre o processo de aquisição da segunda língua, a explicação e classificação realizada pelas autoras Jane D. Hill e Cynthia L. Björk (2008), no livro *Classroom Instruction that works with English Language Learners Facilitators Guide*. Os estágios variam de acordo com as idades e são classificados em: Pré-produção, produção inicial, emergência da fala, fluência intermediária, fluência avançada[16]. Em cada etapa desse desenvolvimento, as autoras sugerem alguns exemplos de perguntas que os professores podem realizar a fim de estabelecer um pequeno diálogo e poder avançar para o estágio seguinte. Por conseguinte, situando o grupo de crianças em uma das categorias descritas faz parte do planejamento pois os momentos lúdicos que juntamente com os objetivos prévios elaborados possibilitam as crianças avançarem tanto nas habilidades de comunicação como nos jogos simbólicos e sócio dramáticos.

Diante das intervenções já mencionadas neste capítulo, devemos acrescentar um aspecto importante que Bodrova e Leong retratam em seus estudos. Elas afirmam que embora seja tentador os professores inserirem alguns conceitos acadêmicos nas intervenções que realizam durante as brincadeiras, deve-se evitar falas consideradas inadequadas nestes momentos. Exemplificando, se as crianças estão construindo algo com

[16] Tradução nossa dos termos: *Preproduction, early production, speech emergence, intermediate fluency, advanced fluency*.

blocos de diferentes cores e formas, o correto seria o professor perguntar qual a próxima forma a criança deseja obter ao invés de pegar os blocos e perguntar se a criança sabe nomear cada um deles antes de receber o que deseja (BODROVA; LEONG, 2007, p. 147).

O exemplo descrito pode ser pensado em muitas ocasiões dentro das escolas bilíngues, uma vez que os professores estão comunicando-se em uma nova língua com as crianças e muitas vezes querem aproveitar todos os momentos para aprimorar e ampliar o repertório de palavras do grupo, contudo, devem adequar as intervenções de forma a respeitar o andamento das brincadeiras e não interromperem as mesmas para checarem o que as crianças já sabem ou ainda ensinar o que não foi consolidado ou incorporado em termos de vocabulário.

Nestes momentos do brincar o professor muitas vezes necessitará repetir e construir com cuidado as bases para os diálogos, principalmente por apresentar um vocabulário ainda não familiar às crianças, ele terá que ter a sensibilidade de aos poucos fazer com que compreendam novas palavras, repetindo-as diversas vezes e favorecendo assim a sua utilização em pequenas frases que poderá sugerir.

Bodrova e Leong também descrevem outras atividades que embora não ocupem o papel central do desenvolvimento como as brincadeiras e jogos dramáticos, são importantes para complementar todo o processo de desenvolvimento das crianças. Estas atividades seriam os jogos com regras, a encenação de histórias, contação de histórias, blocos de construção, artes e desenho, atividades matemáticas e de escrita pré-acadêmicas e atividades motoras (BODROVA; LEONG, 2007, p. 136). As autoras as consideram benéficas desde que sejam construídas a partir dos interesses das crianças e conduzidas dentro de um contexto social apropriado, caso contrário não estarão contribuindo para a prontidão que as séries iniciais demandarão.

Dentre as atividades mencionadas pelas autoras, o momento da contação de história merece destaque por ser benéfico para o desenvolvimento da linguagem e criatividade. Seguindo a abordagem vygotskiana, estes momentos também são responsáveis pela capacidade de memorização, raciocínio lógico e auto-regulação. No ato de contar ou inventar uma história, as crianças não podem escolher algo aleatório, mas sim episódios que façam sentido para outras pessoas, deixando de lado a espontaneidade. Uma vez que as crianças tendem a compreender que existe um padrão na contação de histórias, com

eventos sendo narrados em uma sequência lógica, as noções de causa e efeito podem também ser fortemente trabalhadas neste contexto. As crianças inicialmente compreendem as histórias vindas do professor, todavia, necessitarão de assistência para o ato de contar ou criar uma história para o grupo. O uso de mediadores como imagens ajudarão a tornar as histórias cada vez mais familiares a criança (BODROVA; LEONG, 2007, p. 156).

Ampliamos o poder da contação de histórias para a experiência narrativa descrita por Bruner (2002) quando Kishimoto explicita que para o autor, a narrativa como uma forma de discurso, envolve as habilidades de comunicação e a criança, em um jogo de papéis, também fará uso desta narrativa, uma vez que é capaz de organizar uma sequência de eventos e personagens e os situa no enredo que acompanhará a brincadeira. Deste ato, Bruner (2002) tece conexões com as histórias infantis e contos de fada que a partir de seus extremos entre as características e definições acerca dos personagens, auxiliam a criança a compreender o mundo (KISHIMOTO, 2007, p. 262).

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

No presente segmento, retomaremos objetivos e perguntas da pesquisa, além de discorrermos sobre o contexto do estudo, os participantes e os procedimentos utilizados na produção de dados.

4.1 Objetivos da pesquisa e a abordagem metodológica

Nosso objetivo geral é investigar o processo da aquisição/aprendizagem da língua inglesa durante os momentos lúdicos (num grupo de crianças entre três e quatro anos), procurar compreender como esses momentos contribuem para o desenvolvimento dos principais aspectos constituintes da formação do sujeito criança, e, por meio deste entendimento, possibilitar ao(s) docente(s) que participa(m) ativamente do referido processo, melhor desenvolver sua atividade profissional. A observação e análise de momentos lúdicos[17] ocorreram no grupo de crianças que foi acompanhado ao longo de um semestre letivo[18]. Eles podem ser compreendidos como: jogos coletivos, brincadeiras propostas pelas professoras, jogos simbólicos, momentos de brincadeiras livres, utilização de diversos materiais e brinquedos existentes na sala de aula e nos outros espaços da escola. Todas as opções descritas ocorreram em diversos momentos da rotina, entretanto, as propostas estão previstas, na maioria das vezes, para o primeiro período da manhã, entre 7:30 e 8:00.

Com base em tais observações, buscamos compreender as múltiplas situações lúdicas sob a perspectiva da interação entre as crianças e também entre as crianças e a(s) professora(s). Um segundo objetivo adjacente desta primeira análise, seria compreender as categorias onde as propostas lúdicas se configuram, levando-se em consideração os seguintes critérios: (i) Desenvolvimento dos jogos com fins pedagógicos e (ii) dos jogos simbólicos ou faz-de-conta. Como um objetivo específico, desejamos identificar a emergência ou aquisição da segunda língua nas situações de comunicação verbal ou não verbal.

Os objetivos acima foram selecionados para tentarmos responder:

---

[17] Não somente em sala de aula como também em outros espaços da escola: *playground*, varanda externa e gramado.
[18] Segundo semestre de 2015.

- De que forma a aquisição/aprendizagem da segunda língua ocorre a partir dos momentos lúdicos propostos em um contexto de imersão em uma escola bilíngue?
- Como este contexto de educação bilíngue pode favorecer o desenvolvimento da criança como um sujeito em formação?

Realizamos um estudo de caso dentro de uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica que:

> Visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhando com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. Utiliza-se do método etnográfico, descritivo por excelência (SEVERINO, 2007, p. 119).

A pesquisa etnográfica apresenta características específicas que consideramos relevantes para orientar nossa investigação. A primeira delas diz respeito ao uso de vídeos das técnicas de coleta de dados: A observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos; demais estratégias podem ser utilizadas (como fotografias, vídeos), com o intuito de compreender densamente a realidade a ser pesquisada.

Em nosso trabalho, cada uma destas técnicas foi importante na obtenção dos dados pois reconhecemos a complexidade deste processo, no qual há vários fatores que devem ser levados em consideração: A idade dos sujeitos da pesquisa, os demais participantes, a estrutura hierárquica da escola, o funcionamento e logística das aulas e dos espaços envolvidos, dentre outros fatores. Neste sentido, concomitantemente com a utilização de filmagens, produzimos anotações em um diário de campo[19], além de contínuas conversas com as professoras do grupo para melhor compreendermos as propostas oferecidas a cada dia.

Nas anotações realizadas, inserimos nossas percepções pessoais do espaço onde nos encontrávamos, a disposição dos materiais pelas mesas e a descrição dos outros espaços por onde as crianças circulavam. Ainda descrevemos as ações das professoras a cada dia, quando elas estavam realizando determinadas tarefas na sala (tarefas burocráticas, tais como checar agendas, marcar formulários de aniversários, preparar materiais para próximas atividades, organizar as mochilas das crianças e outros pertences que as crianças traziam para a escola, entre outras funções).

[19] Apesar de termos utilizado o referido instrumento na produção de dados, ele não foi incluido como apêndice neste texto, pois, como esclareceremos mais adiante, organizamos os dados gerados por meio dele em planilhas que estão nos apêndices, evitando assim repetições.

No diário de campo, também foi possível escrever sobre as interações presenciadas (entre as crianças e também com as professoras) e a atuação das professoras em diversas situações dos períodos observados.

Utilizamos também o registro fotográfico para a produção de dados, com o propósito de resgatar os detalhes dos jogos e materiais dispostos a cada dia. Por meio das fotografias, analisamos as diversas configurações dos pequenos grupos que se formavam ao longo dos momentos lúdicos.

Outra característica da pesquisa etnográfica é a função do pesquisador que tem o papel de aproximar-se das pessoas, dos eventos, das situações mantendo um contato direto e prolongado com o fenômeno de investigação, observando-o em sua manifestação natural.

A descrição e a indução, assim como a preocupação com o significado que as pessoas atribuem às suas experiências e às suas ações, são, também, pontos fundamentais dos estudos etnográficos (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 15).

No campo educacional, as características descritas acima, qualificam o trabalho como etnográfico. Tais aspectos fazem parte desta pesquisa, em especial a aproximação do pesquisador e a análise de documentos. A aproximação que estabelecemos com o grupo de crianças foi fundamental para tornar nossa presença natural sem desviar a atenção das crianças ao longo das propostas e eventos ocorridos. A cada manhã que ingressávamos na sala, optamos por nos acomodar próximos de onde as crianças estavam brincando. Decidimos assim observar por alguns minutos cada grupo, quando filmamos o que estavam fazendo. As filmagens tiveram pouca duração pois queríamos circular ao máximo pelo ambiente e capturar cenas distintas, com o intuito de evitar permanecer por um período longo apenas com determinado grupo e não acompanhar as outras propostas.

Um desafio constante foi que não conseguimos prever em qual dos grupos formados na sala de aula iríamos encontrar episódios que ilustrassem as brincadeiras de maneiras diversas e tampouco sabíamos onde haveria diálogos ou produção de palavras e gestos que sinalizassem a compreensão e desenvolvimento na aquisição/aprendizagem da segunda língua. Em muitas ocasiões, presenciamos as crianças entretidas com os materiais e brinquedos, mas sem conversarem ou interagirem com os demais colegas ou professoras.

Em relação à abordagem qualitativa, vale esclarecer suas características e diferenças em relação à pesquisa de cunho quantitativo. Nunan ressalta que a pesquisa quantitativa é controlada, objetiva, generalista e lida com fatos observáveis que não

dependem do pesquisador/observador. Por outro lado, a pesquisa qualitativa propõe que todo o conhecimento proveniente da pesquisa é relativo, dependente de uma perspectiva, pois há um elemento subjetivo que de forma holística faz com que a pesquisa não possa ser generalizada em outros contextos (NUNAN, 1992, p.3).

Tais considerações aplicam-se à nossa pesquisa ao levarmos em conta que a faixa etária em questão apresenta determinadas características evidenciadas nas brincadeiras e jogos que seriam diferentes em outros grupos. Consequentemente, entendemos que os diálogos e enredos elaborados não podem ser comparados com outros grupos de crianças mais velhas. A forma holística mencionada por Nunan (2007) também é outro aspecto relevante em nossas observações, uma vez que não podíamos somente escrever num diário de campo e filmar as interações ocorridas ou as palavras em Inglês que eram utilizadas sem considerar os comportamentos típicos desta faixa etária. Tais comportamentos envolveram a disputa por materiais e brinquedos, a dificuldade em seguir as regras nos jogos coletivos, a necessidade da intervenção do adulto para organizar os papéis e planos nos enredos das brincadeiras simbólicas.

Ao longo de todo o trabalho estivemos em constante contato com vários profissionais da escola: Coordenadores, diretores, psicólogos, professores e assistentes, que, de diversas maneiras, contribuíram para elucidar dúvidas e alguns aspectos que ainda não estavam esclarecidos por completo. Neste sentido necessitamos compreender algumas mudanças que ocorreram quanto à forma de planejamento, a nova grade horária designada para cada área (inglês e hebraico), as exigências e novas configurações que ocorreram dentro do programa bilíngue, além de questões sobre a utilização de novas propostas lúdicas nos espaços da escola, que passaram a fazer parte da rotina das crianças. Paralelamente, estabelecemos uma relação direta e afetuosa com os sujeitos participantes da pesquisa, encontrando-os em vários momentos e locais da escola. Nesses momentos, muitas crianças iam ao nosso encontro para contar algum evento ou simplesmente dar um abraço ou mostrar o que estavam fazendo. Esta relação faz parte de outra característica da pesquisa etnográfica, que “envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado” (ANDRÉ, 2013, p. 25).

Tal relacionamento permitiu-nos interpretar a realidade diária escolar e não a reproduzir e assumimos que essa observação é considerada participante, pois “o

pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado" (ANDRÉ, 2013, p.24). A observação realizada também pode ser classificada de observação com foco pois nos detemos nos aspectos específicos de linguagem e do comportamento que ocorreu dentro da rotina das crianças (SELIGER; SHOHAMY, 1989, p. 124). Seguindo uma tabela com algumas categorias pré-determinadas possibilitou manter este foco e não ampliar para outros aspectos e acontecimentos durante o período. De acordo com Del Ré:

> As observações realizadas nesta pesquisa produziram dados qualitativos pois pressupõe uma realidade dinâmica e estão relacionados a um tipo de observação subjetiva, naturalista e não-controlável. Aqui o pesquisador está bem próximo dos dados e é orientado em direção ao processo, a uma descoberta exploratória, descritiva e indutiva. Trata-se de dados autênticos, ricos, mas não generalizáveis, podendo até referir-se a casos únicos (DEL RÉ, 2006, p.17).

Podemos igualmente afirmar que nossa pesquisa pode ser categorizada como um estudo de caso, que detém certas características que se sobrepõem às características da pesquisa qualitativa. Entre elas, podemos destacar que visa à descoberta que tenta retratar a realidade da forma mais completa e profunda, dando uma interpretação ao contexto. Também podemos citar que o estudo de caso usa uma variedade de fontes de informações que possibilitará o cruzamento desses dados (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 22).

Segundo André, a realização do estudo de caso possui ainda algumas vantagens que julgamos contribuir com a qualidade do nosso trabalho. A autora menciona "a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis" (ANDRÉ, 2013, p. 42). Mais adiante complementa que o estudo de caso proporciona a "capacidade de retratar situações vivas do dia a dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural" (ANDRÉ, 2013, p. 45).

André reúne alguns critérios provenientes de outros autores para definir e diferenciar o estudo de caso de outras pesquisas e assim, para a autora, o estudo de caso deve ser usado quando se: (1) Está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) Deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) Estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) Busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) Quer retratar o

dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2013, p. 44).

Os aspectos descritos por André relativos ao estudo de caso se aplicam ao nosso trabalho na medida que participamos e acompanhamos (por um período de aproximadamente cinco meses) o processo que se estabeleceu ao longo das propostas a cada manhã. Alguns imprevistos e mudanças presenciados por nós, fizeram com que percebêssemos a complexidade do contexto que estávamos observando. Ocorreram imprevistos relativos aos espaços que seriam utilizados (por exemplo, dias de chuva impossibilitaram brincadeiras no gramado ou varanda). Também presenciamos algumas mudanças devido a comemorações de datas festivas ou festas de aniversário das crianças do grupo que eram comemorados em sala de aula. Nesses dias foi necessária uma reorganização dos horários e propostas e, portanto, o tempo destinado às brincadeiras e aos *centers*[20] foi reduzido em algumas ocasiões.

Em outras situações, as professoras precisavam deixar o grupo de crianças com quem estavam interagindo pois necessitavam dirigir-se à porta da sala para recepcionar as crianças que insistiam em permanecer ao lado do pai ou mãe. Ainda, haviam alguns pais que queriam esclarecer alguma dúvida e assim era preciso que as professoras lhes dessem atenção individualizada.

Durante o percurso realizado nesta pesquisa, nos detivemos em acompanhar intensamente o grupo no período inicial a cada manhã, quando as crianças participavam dos *centers* e também nos momentos no *playground*. Nossas contínuas observações proporcionaram compreender em maior profundidade a dinâmica do grupo, algumas características das crianças e a rotina a cada dia.

Nunan também aponta que a pesquisa classificada como estudo de caso, exibe um caráter longitudinal quando descreve o desenvolvimento linguístico por um certo período

---

[20] *Learning centers* foram planejados a partir dos estudos de dois grandes teóricos na área do bilinguismo: Swain (1996) e Genesse (1994). Segundo estes autores, os *centers* têm a função de promover a utilização da nova língua em situações significativas de comunicação que envolvem diferentes habilidades dentro de brincadeiras ou jogos simbólicos, jogos matemáticos, artes, jogos cooperativos, entre outros. Os autores afirmam ainda que proporcionar um ambiente que estimule as crianças a comunicar-se em uma língua que ainda não dominam seria um dos maiores desafios das escolas bilíngues em contexto de imersão e por esta razão acreditam que trabalhar com *centers* facilitaria o alcance deste grande objetivo. A proposta pedagógica envolvendo *centers* possibilita a interação maior entre as crianças, buscando uma participação colaborativa para as atividades oferecidas. (CLICK, J., 2004, p.2).

de tempo observado de forma natural dentro do ambiente já estabelecido. Tal definição vai ao encontro do que intencionamos em nosso trabalho (NUNAN, 1992, p. 76).

A fim de identificarmos o caráter longitudinal do desenvolvimento linguístico apontado por Nunan, escrevemos em nosso diário de campo, as palavras e pequenas estruturas na segunda língua, que as crianças utilizavam durante os momentos que as acompanhamos.

4.2 Contexto da pesquisa

Esta seção situa o leitor no contexto da pesquisa e, para tanto, descrevemos o local em que foi realizada, seus participantes e também explicaremos o funcionamento da classe observada dentro da rotina planejada pela equipe pedagógica.

4.2.1. Local da pesquisa e as concepções pedagógicas

A pesquisa foi realizada em uma escola judaíca particular de educação bilíngue, da cidade de São Paulo, doravante EB, localizada na zona oeste, que atende crianças entre 7 meses até 17 anos. Podemos considerá-la como sendo uma escola de grande porte tanto por sua estrutura física como pela quantidade de alunos, que atualmente possui cerca de 1000 crianças e adolescentes matriculados.

Em linhas gerais, sua estrutura física é composta por:

- Três prédios: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Um teatro com 600 lugares;
- Dois refeitórios;
- Três bibliotecas;
- Três ateliês de artes;
- Dois *playgrounds*;
- Sinagoga;
- Laboratórios de informática para todos os segmentos, três laboratórios para o Ensino Médio (Física, Química e Biologia) e dois laboratórios de ciências para o Ensino Fundamental I e II.

A escola foi construída em 2001 com o principal objetivo de ser a primeira escola bilíngue judaíca do Brasil. A direção da escola colegiada é composta por uma diretora geral e quatro diretores de segmento (Educação Infantil, Fundamental I e II, e Ensino Médio). Em 2004, a instituição se inscreveu no programa internacional *Primary Years Programme* (PYP) para as séries de *Kindergarten*[21] 3 (K3) ao *5th Grade* (G5)[22] e *International Baccalaureate* (IB) que se inicia no Ensino Médio. Ressaltamos que o PYP intenciona formar jovens solidários, ávidos por conhecimento, informados, capazes de contribuir na criação de um mundo melhor. Também é intenção da escola que ocorra a promoção de uma atitude ativa de aprendizagem durante toda a vida do aluno. O programa ainda espera valorizar na criança, a importância da sua formação nos seguintes aspectos: Afetivo, cognitivo, religioso, social, ético, político, artístico. Em consonância com estes objetivos do PYP, a escola tem, em linhas gerais, as seguintes propostas[23]:

- Contribuir para o processo de transformação da sociedade;
- Orientar o aluno no conhecimento e compreensão reflexiva da realidade, tornando-o um agente transformador e incorporando-lhe valores de convivência humana;
- Formar indivíduos que tenham uma vida judaíca plena e significativa, aptos a atuar na sociedade global.

4.2.2 Segmentos da escola e principais aspectos

Podemos visualizar os segmentos da escola em maior detalhe no quadro abaixo:

Quadro 2: Graus, faixa etária e classes

	FAIXA ETÁRIA	*CLASSES/SÉRIES*
Bercário Beit Kids	7 meses a 1 ano e 2 meses	
Educação Infantil	1 ano e 3 meses a 6 anos	K1 a K5

[21] *Kindergarten* é o termo utilizado para nomear as classes de alunos da educação infantil desta escola, assim inicia-se com *kindergarten* 1 para crianças de 1 a 2 anos. O último grupo é *Kindergarten* 5 para crianças entre 5 e 6 anos.

[22] *Grade* é a terminologia, em inglês, utilizada para se referir a cada um dos anos do Ensino Fundamental, no caso, aqui, da primeira parte do nível de ensino em questão, sendo o G5 o último deles, como podemos visualizar no Quadro 2: Graus, faixa etária e classes.

[23] Para podermos apresentar em detalhes o funcionamento da escola, suas características, estrutura, filosofia e as principais diretrizes, recebemos a autorização para consultar o projeto político pedagógico da escola, doravante PPP e também vários documentos relacionados ao PYP e ao IB.

Ensino Fundamental I	6 anos a 10 anos	G1 a G5
Ensino Fundamental II	11 anos a 14 anos	G6 a G9
Ensino Médio	15 anos a 17 anos	1º a 3º anos

A instituição é caracterizada como uma escola bilíngue que atua em imersão[24] na língua inglesa até o quarto ano da Educação Infantil (K4). No entanto, ela também exibe um currículo em Hebraíco, que é considerado LE e é ensinado desde o primeiro ano da Educação Infantil (K1), até o penúltimo ano do Ensino Médio. Tais afirmações encontram eco na entrevista com a coordenação da área de Inglês[25]. Nessa conversa, a coordenadora explicou que a escola é designada como uma escola de educação bilíngue que, dentro de uma filosofia sócio construtivista, mantém um programa de imersão.

Este programa de imersão tem como características a utilização da língua inglesa na maior parte do tempo na Educação Infantil e que as crianças mantêm um contato de forma natural com o idioma através das unidades de investigação, *centers* e atividades interdisciplinares e permanentes que a escola planeja. Durante o período de cinco horas em que a criança permanece na escola, uma hora ela está em contato com a língua hebraíca. Nas quatro horas restantes, a criança é exposta ao idioma Inglês durante as aulas com as professoras bem como nos outros momentos da rotina, conforme podemos observar na tabela da rotina da sala de K3 exibida no próximo tópico.

A política de língua encontrada nas normas e concepções[26] da área pedagógica acredita "que a aquisição de uma língua é um processo dinâmico e contínuo, que permeia as áreas do currículo da escola". Neste documento é também esclarecido que "o aprendizado de línguas é o principal fator em todo o desenvolvimento intelectual de um indivíduo, essencial para o desenvolvimento de seu entendimento do ser, do outro e do mundo em que vive".

A partir do K4, as crianças passam a receber aulas em Português e assim o tempo de exposição ao idioma Inglês diminui. A proporção para cada língua passa a ser: 40% em Português, 40% em Inglês e 20% em Hebraíco. No Fundamental I e Fundamental II as

[24] Há importantes diferenças entre os programas de imersão. Suas definições e principais aspectos estão descritos no anexo da pesquisa.
[25] Ver apêndice I – Transcrição da entrevista com a coordenadora da área de Inglês.
[26] Assim como o Projeto Político Pedagógico, as normas e concepções da escola são um documento ao qual tivemos acesso e que foi elaborado em conjunto com a coordenação e direção dos três segmentos (EI, EF e EM e das três áreas da escola: Inglês, Português e Hebraico).

aulas de Ciências, Educação Física, Música, Artes, Teatro, continuam utilizando o Inglês como língua de instrução para os objetivos específicos de cada disciplina. No Ensino Médio a escola mantém o Inglês restrito à disciplina da língua inglesa e todas as outras disciplinas passam a ser ministradas em Português. As aulas de Hebraíco permanecem iguais até o segundo ano do Ensino Médio.

Importante destacar que há um departamento de comunicação composto por uma coordenadora, duas assistentes de redação e uma fotógrafa que são responsáveis pelo envio de informações aos pais de todos os graus da escola. As informações são relativas às comemorações internas das festas judaícas e brasileiras, solicitação especial para o desenvolvimento de algum projeto, informativo sobre estudos do meio ou visitas que a escola recebe, entre outros. Há diversos canais de comunicação: E-mails, jornal on-line semanal e mensal, informativos semanais on-line, aplicativos com informações segmentadas por graus e também galerias de fotos em um site oficial da escola, além das mídias sociais como *Instagram e Facebook*.

A escola acredita ser de suma importância a parceria com os pais que pode ser estabelecida a partir destes recursos, pois o envolvimento dos pais na rotina escolar de seus filhos, em especial em programas de imersão em uma segunda língua, pode gerar resultados positivos de acordo com alguns pesquisadores, dentre eles: Cummins (1986) e Rice (1995). Cummins conclui que o interesse dos pais na rotina de seus filhos e a comunicação contínua com os professores, aumentam o desejo das crianças pela aprendizagem, favorecem um comportamento mais adequado na escola e promovem progressos nas crianças que estão adquirindo outras habilidades em relação à nova língua, como a leitura e escrita (CUMMINS, 1986, p. 27).

Nesta mesma direção, Rice (1995) acrescenta que quanto mais bem informados os pais forem, melhor será a sincronia entre o ambiente de aprendizagem da escola com o ambiente familiar que as crianças possuem. Consequentemente, os pais facilitarão a transição dos contextos de interações verbais da escola e irão conseguir observar o *feedback* que seus filhos produzirão naturalmente (RICE, 1995, p. 36).

Na Educação Infantil, as professoras são responsáveis por escrever semanalmente sobre o desenvolvimento das Unidades de investigação incluindo algumas novas palavras apresentadas em Inglês, músicas ou ainda alguma atividade em especial que foi realizada com o grupo.

A escola EB adequa-se ao estudo de caso proposto por apresentar, após diversas mudanças em seu PPP, a modalidade de imersão total na língua inglesa (excetuando as aulas em Hebraíco com duração de uma hora diariamente) nos três primeiros anos escolares e também por possuir a concepção de valorizar a brincadeira, reconhecendo-a como "uma das atividades típicas deste segmento" (da Educação Infantil) e como "um direito da criança, significando uma forma de expressão, pensamento, comunicação e interação" (ESCOLA INVESTIGADA, p. 23)[27]. De acordo com a filosofia da escola, as crianças são como indivíduos de direitos, com especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas.

Ao nos propormos acompanhar a emergência das primeiras palavras em um novo idioma somente nos momentos lúdicos e também analisar tais momentos bem como a interação e mediação do professor, concluímos que a escola oferece um contexto que vai ao encontro de um ambiente que favoreça nossas observações. Levamos em conta a concepção em relação à importância que a escola atribui ao lúdico (descrita no PPP) e que já mencionamos no parágrafo anterior.

Podemos ainda afirmar, após consultarmos o PPP, que o Inglês é considerado a língua oficial de comunicação nestes primeiros anos e possui, antes de tudo, a função de instrução dentro dos projetos educacionais desenvolvidos a cada ano e das outras (disciplinas) aulas: Artes, Educação Física, Música e aulas na biblioteca. A aprendizagem da língua inglesa ocorre de forma natural pois o idioma transita em todas as propostas, atividades e rotina escolar em especial até o K3.

4.2.3 Educação Infantil

Do K1 até o K3 as crianças podem permanecer meio período na escola, das 7:30 às 12:30 ou, caso os pais desejarem, elas participam do programa do integral com atividades direcionadas às artes, expressão corporal e projetos em natureza e sociedade desenvolvidos em Inglês. No período da tarde, as professoras utilizam a segunda língua para realizar todas as propostas extracurriculares. Quando ingressam no *Kindergarten* 4 o horário torna-se fixo até às 15:30. É a partir deste grau que as crianças começam a ter aulas também em Português.

[27] Para garantir o sigilo em relação à identificação da escola onde desenvolvemos nosso estudo, todos os documentos de autoria dela serão referidos como de autoria da instituição investigada.

Na Educação Infantil, o número de salas por grau é alterado de acordo com as matrículas efetuadas a cada ano e podem exibir em cada sala um número variável de crianças. Nas turmas de K1 a K3 o número de crianças não ultrapassa 16 alunos; no K4 e K5 pode atingir 21 alunos em cada sala. Cada sala é composta de uma professora e uma assistente, sendo ambas bilíngues[28]. Os professores chamados especialistas, que ministram as aulas de Artes, Educação Física e Música também são bilíngues e contam com o auxílio das assistentes em cada aula.

4.2.4 Rotina da sala do K3

Apresentamos abaixo a grade horária de uma sala de K3 para podermos visualizar as diversas aulas nas quais as crianças estão com professores da língua inglesa.

Quadro 3 – Grade horária da sala de K3

	SEGUNDA	*TERÇA*	*QUARTA*	*QUINTA*	*SEXTA*
07:30-08:00	Centers	Centers	Centers	Centers	Centers
08:00-08:30	English	English	Hebraico	Music	English
08:30-08:45	Hebraico	Hebraico	Hebraico	Hebraico	Hebraico
08:45-09:00	Hebraico	Hebraico	Hebraico	Hebraico	Hebraico
09:00-09:15	Hebraico	Hebraico	P.E.	Hebraico	Hebraico
09:15-09:30	Hebraico	Hebraico	P.E.	Hebraico	Hebraico
09:30-09:45	Hygiene	Hygiene	Hygiene	Hygiene	Hygiene
09:45-10:15	Snack	Snack	Snack	Snack	Snack
10:15-10:45	P.E.	Music	Computer	Music	Toy room
10:45-11:30	Playground	Playground	Playground	Playground	Playground
11:30-12:15	English	English	Arts	Library	Show and Tell
12:15-12:30	Dismissal /English	Dismissal /English	Dismissal /English	Dismissal /English	Dismissal /English

A grade horária apresentada contém os horários que foram seguidos no ano de 2015, ano no qual realizamos a pesquisa. Ressaltamos com a cor vermelha todas as aulas e momentos que são acompanhados por professores e professores/assistentes que somente

[28] No decorrer do texto, optamos por nos reportar à professora e à professora/assistente como professoras (no plural).

utilizam a língua inglesa. No K3, desde o início do ano, período no qual ocorrem as adaptações dos novos alunos, a comunicação é sempre realizada em Inglês. Este procedimento está entre as normas de política de língua da escola e deve ser seguido em todos os momentos.

O primeiro horário da manhã é reservado aos *centers* que são propostas diversificadas abrangendo habilidades e interesses diversos. A elaboração dos *centers* é condizente com as orientações gerais da escola segundo os esclarecimentos obtidos em entrevista com a coordenação[29]. A escola segue, para o programa de Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura bem como as unidades de investigação do PYP. Os *centers* foram, em sua maioria, os momentos selecionados para nossas observações, uma vez que neles identificamos, dentre algumas propostas oferecidas, a possibilidade do jogo simbólico, a partir de diversos kits (kits de cabeleireiro, médico, restaurante, cozinha e mecânico) e também alguns jogos coletivos que a professora disponibilizava ao grupo.

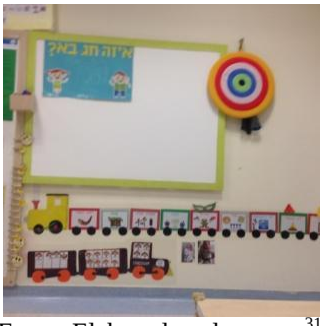
4.2.5 Ambiente da sala do K3

Destinamos esta subseção a descrever o ambiente da sala do K3 que podemos observar por meio das imagens a seguir:

Fotografia 01 – Mural com o programa PYP

Fonte: Elaborada pela autora[30]

Fotografia 02 – Mural da área de Hebraico



Fonte: Elaborada pela autora[31]

[29] Ver apêndice I – Transcrição da entrevista com a coordenadora da área de Inglês.
[30] Em 29 de outubro de 2015.
[31] Idem, conforme a nota de rodapé anterior.

Fotografia 03 – Cartazes da rotina, ajudantes do dia e chamada em Inglês

Fonte: Elaborada pela autora[32]

Fotografia 04 – Mural com trabalhos relativos à Unidade de Investigação PYP

Fonte: Elaborada pela autora[33]

A sala onde as observações foram realizadas possui um mobiliário moderno e adequado à faixa etária. Há armários, gavetas e balcões posicionados junto à parede criando um espaço amplo em seu interior. Há quatro mesas que podem ser dispostas de diversas formas, conforme as propostas. As prateleiras abaixo dos balcões possibilitam que as crianças guardem os brinquedos e jogos utilizados; o mesmo ocorre com os livros que são dispostos em um móvel com rodinhas formando uma pequena biblioteca da sala.

Em três paredes da sala situam-se murais grandes, sendo um para os trabalhos da área de Hebraico, um para as atividades realizadas em Inglês e o terceiro para descrever a Unidade de Investigação do PYP. A sala possui uma lousa branca e um espelho ocupando toda a extensão da quarta parede, do teto ao chão. Nesta lousa estão afixados cartazes com nomes das crianças, tabela com os ajudantes do dia, calendário com adesivos ilustrativos de atividades, faixa com sequência das atividades do dia, placa com figuras das opções do clima (tempo) e tabela com os escolhidos para o *Show and Tell.* Tais materiais são produzidos e utilizados durante as aulas e são considerados significativos estímulos visuais sendo posicionados na altura das crianças, que podem observá-los ao longo da rotina.

Os materiais, para fins artísticos, como canetinhas, giz de cera, colas, durex, tesoura, papeis de diversos tipos, lápis de cor, entre outros, estão separados em gavetas que possuem um adesivo ilustrando o seu conteúdo. Os brinquedos e jogos estão dispostos em duas prateleiras e separados de acordo com as propostas.

[32] Idem, conforme a nota de rodapé anterior.
[33] Idem, conforme a nota de rodapé anterior.

4.2.6 Participantes

Para tratar dos participantes envolvidos em nosso estudo, dividimos esta subseção em duas partes. Na primeira delas, falamos a respeito dos alunos e suas famílias. Enquanto que, na segunda, traçamos o perfil das professoras que trabalhavam com a turma durante o período em que desenvolvemos a investigação e também da pesquisadora.

4.2.6.1 Os alunos

Conforme combinado com a direção da escola, não utilizaremos os nomes reais dos participantes da pesquisa, mas nomes fictícios, a fim de preservar a identidade do grupo. A data de nascimento das crianças varia entre julho de 2011 e junho de 2012. Assim haviam crianças que em agosto de 2015 (início de nossas observações) já tinham quatro anos e outras que completaram três anos em junho. Todas as crianças já apresentavam vivência escolar anterior.

Tabela 1 – Nomes e data de nascimento das crianças do K3

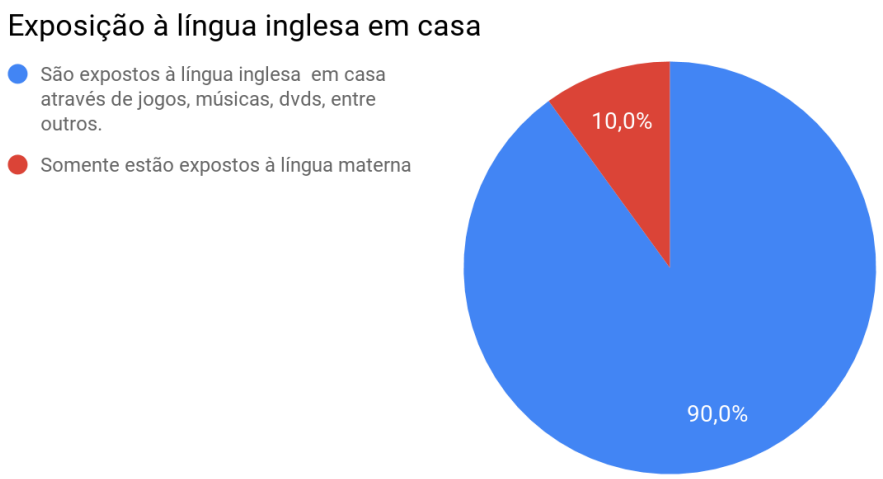
Nomes	*Data de nascimento*
01 – Daniel	03/11/2011
02 – Ricardo	30/06/2012
03 – Rony	01/10/2011
04 – Dani	27/11/2011
05 – Liza	03/09/2011
06 – Maya	25/08/2011
07 – Luiza	15/09/2011
08 – Benjamim	14/05/2012
09 – Salo	25/04/2012
10 – Jaime	14/06/2012
11 – Camila	01/10/2011
12 – Marcos	23/08/2011
13 – Flávia	08/03/2012
14 – Júlia	29/10/2011
15 – Luana	05/09/2011
16 – Natasha	27/12/2011

Obtivemos mais informações sobre as crianças e suas famílias por meio de um questionário em papel impresso respondido pelos pais[34]. Do total de 16 crianças, recebemos 11 respostas o que representa 70% aproximadamente do total. Este instumento possibilitou compreender algumas características dos participantes em relação à exposição a uma segunda língua e de que forma tal exposição ocorre, além de identificamos as expectativas dos pais em relação à instituição de ensino.

As perguntas respondidas pelos pais contribuíram para um maior conhecimento do(s) contexto(s) e da(s) cultura(s) da(s) comunidade(s) na(s) qual(is) as crianças estão inseridas. Consequentemente, podemos extrair alguns indícios que nos auxiliaram a compreender as expectativas dos pais em relação à educação de seus filhos e também estabelecer algumas relações com o que descrevemos em termos das tendências de nossa sociedade, quando abordamos o espaço que a educação bilíngue tem ocupado dentro da educação tradicional em nosso país.

Os dados construídos a partir das respostas dos questionários confirmam a incidência de a maioria das crianças estar em contato com a língua inglesa não somente no período que permanecem na escola. Este contato ocorre por meio de alguns materiais, conforme expomos no gráfico a seguir:

Gráfico 01 – Exposição das crianças à segunda língua



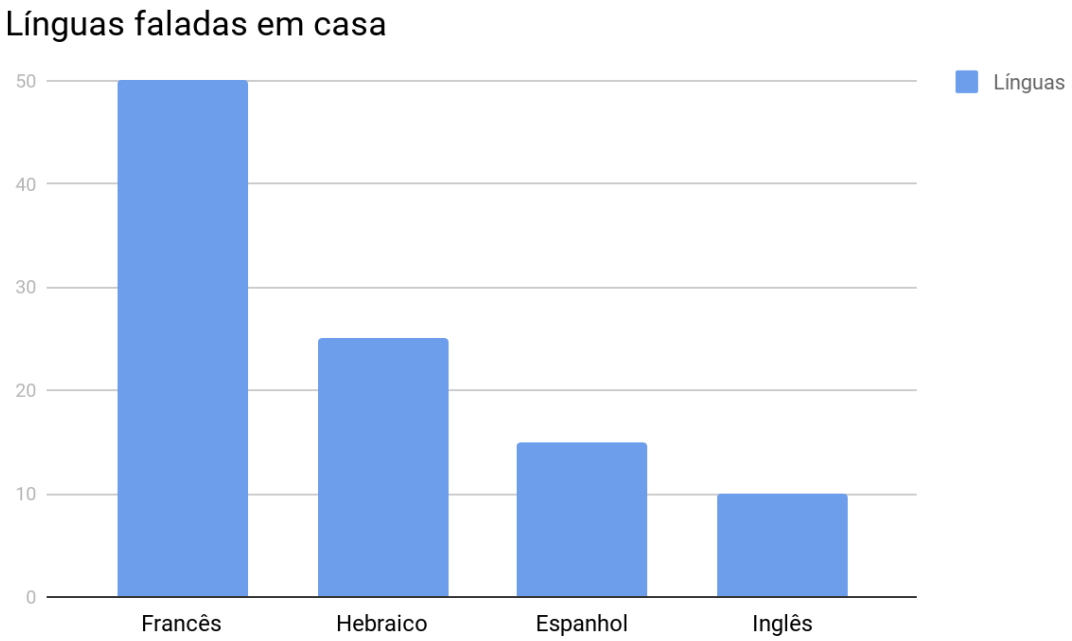
O fato de 90% das crianças serem expostas à língua inglesa em casa corrobora os rumos de nossa era globalizada no que tange a tendência de iniciar o contato com o inglês em uma idade cada vez menor. Notadamente, as crianças em nosso trabalho possuem um

[34] Ver apêndice J – Modelo de questionário endereçado aos pais dos participantes da pesquisa.

ambiente que tende a estimular o contato com a língua inglesa ainda que este estímulo ocorra a partir da utilização de recursos materiais utlizados em inglês.

Todavia, também depreendemos, a partir das respostas, que a interação com os familiares em casa, no dia a dia, não se restringe à língua inglesa, de acordo com o que observamos no próximo gráfico:

Gráfico 02 – Línguas faladas em casa



Neste sentido, Francês, Hebraico e Espanhol são as línguas que aparecem com maior frequência nas interações com pais e irmãos na convivência diária (sendo todas as famílias da pesquisa são brasileiras, tomamos como pressuposto que o Português é a língua materna e também é a primeira língua falada em casa, por esta razão não a consideramos no gráfico acima). Este dado torna-se relevante por duas razões: A primeira por confirmar nossa observação quanto ao nosso contexto escolar específico e distinto de escolas internacionais, ou ainda de outras escolas situadas fora do Brasil. A segunda razão está relacionada com o convívio com familiares falantes de outra língua, como vemos no gráfico seguinte:

Gráfico 03 – Contato das crianças com falantes no exterior de uma segunda língua

Esta convivência proporciona um conhecimento às crianças da existência de outras línguas, além daquelas que elas estão mais em contato na escola: o Inglês e o Hebraico.

Vemos no gráfico adiante, as expectativas dos pais em relação à escola:

Gráfico 04 – Expectativas dos pais em relação à escola

Os dados demostram o quanto os pais se preocupam e desejam que a aquisição/aprendizagem da língua inglesa seja adequada e aconteça logo nos primeiros anos escolares. Esta preocupação se situa juntamente com o desejo de uma boa formação acadêmica, já discutida ao longo da pesquisa (na introdução) e confirma o que Bauman (2005, 2007) sinaliza sobre o bom capacitamento do indivíduo para a sociedade do século XXI. Embora estas preocupações com a formação profissional sejam evidenciadas nas respostas (tanto a boa formação acadêmica quanto a aprendizagem do Inglês), encontramos também a importância destinada aos valores judaícos e religiosos sendo esta uma

característica específica da comunidade de nosso estudo e que se sobressai dentre os anseios dos pais.

4.2.6.2 As professoras e a pesquisadora

Por meio dos questionários enviados à professora[35] e à assistente[36] responsáveis pelo grupo, compreendemos a formação delas e o quanto estão em consonância com as exigências da escola no momento da contratação de seus profissionais. Em entrevistas com a coordenação da área de Inglês[37], e também com a diretora da Educação Infantil[38], foi-nos explicado o que a escola considera como formação ideal

Segundo a coordenação, espera-se que o candidato possua fluência no idioma e graduação em Pedagogia. Apresentar somente um desses dois pré-requisitos não é considerado suficiente para a direção da escola. Pensando no perfil do profissional, foram apontadas as seguintes características consideradas importantes: Possuir flexibilidade, criatividade, afetividade, boas estratégias para resolução de conflitos e imprevistos, engajamento na escola como um todo e também experiências prévias, provenientes de outras escolas e contextos educacionais. Pudemos também perceber que a escola espera que seus profissionais continuem se aprimorando em termos acadêmicos, participando de cursos e especializações, que se reflitam positivamente na prática em sala de aula.

A descrição do profissional relatada acima encontra ecos na definição de Celani quanto à sua definição do profissional como professor de línguas estrangeiras:

> O professor de línguas estrangeiras seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou um modelo teórico (CELANI, 2008, p. 24).

Compreendemos, portanto, com base nas entrevistas realizadas, que o professor não somente ensinará um idioma, mas, como educador, necessitará de outros pré-requisitos em sua formação para que sua atuação seja considerada satisfatória. Em outras palavras, o profissional deve possuir, além do conhecimento de um idioma, outras competências vitais

[35] Ver apêndice F – Questionário respondido pela professora.
[36] Ver apêndice G – Questionário respondido pela assistente.
[37] Ver apêndice I – Transcrição da entrevista com a coordenadora da área de Inglês.
[38] Ver apêndice H – Transcrição da entrevista com a diretora da Edicação Infantil.

para a Educação Infantil. Resgatando ainda as palavras de Celani (2008, p. 30): “Há outros elementos em jogo. Estamos atuando na área do desenvolvimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo. Estamos atuando na área da preparação para a vida”. No contexto de nossa pesquisa, ambas as professoras possuem uma formação que é condizente com esta preocupação apontada pela autora, embora seus estudos tenham retratado o professor de línguas estrangeiras e não o professor de Educação Infantil bilíngue.

A pesquisadora (considerada como participante devido à sua proximidade e relação com as crianças da investigação) possui um longo percurso profissional nessa escola, onde iniciou sua trajetória como professora assistente, passando a professora titular em classes de K1 a K3 (sempre na área de Inglês) até o ano de 2016, quando foi convidadada a trabalhar junto à coordenação da área de Inglês.

4.3 Coleta de dados

Inicialmente, antes da observação do grupo para a coleta de dados, filmagens e fotos, houve alguns encontros com as professoras para que fosse explicado como a pesquisa seria realizada bem como os principais objetivos. Após reuniões com a coordenadora da área de Inglês, diretora da Educação Infantil e diretora geral da escola, os termos de consentimento livre e esclarecido[39] da participação da pesquisa foram assinados, possibilitando a sua realização. Foi solicitado que a divulgação das fotos e vídeos permanecesse no âmbito interno do trabalho assim como os nomes reais dos participantes do grupo. Todos os nomes das crianças são nomes fictícios. Também foi enviado aos pais participantes um termo de autorização para a pesquisa esclarecendo as condições e objetivos do trabalho[40].

Nossa pesquisa foi desenvolvida na escola entre os meses de agosto e dezembro do ano de 2015, quando acompanhamos diversos momentos lúdicos, ao longo da manhã. A permanência a cada dia variava de meia hora e uma hora e meia dependendo das propostas. Tentamos, ao máximo, capturar todas as oportunidades nas quais as crianças exploraram e brincaram tanto entre elas como também com as professoras.

---

[39] Ver apêndices B – Termo de consentimento endereçado às diretoras da escola investigada e C – Termo de consentimento endereçado às professoras/assistentes participantes.
[40] Ver apêndice D – Termo de consentimento endereçado aos pais dos participantes da pesquisa.

Seliger e Shohamy (1989, p. 155) pontuam a importância de termos as variáveis das pesquisas de modo claro e preciso, pois, sendo que elas podem ser consideradas abstratas, é preciso operacionalizá-las, identificando os comportamentos que podem nos levar às evidências necessárias. Segundo Del Ré, a teoria selecionada irá nortear a metodologia e a seleção de dados (DEL RÉ, 2006, p. 17). Por esta razão, detivemo-nos nas interações entre as crianças e entre as crianças e as professoras seguindo a abordagem sociointeracionista de Vygotski, já comentada no segundo capítulo. Na perspectiva vygotskiana, o alicerce central reside na interação verbal e consequentemente, o desenvolvimento da linguagem ocorre através das trocas verbais e na aprendizagem que se constrói nas relações com o outro. Levando em consideração tais pressupostos, optamos por coletar nossos dados a partir das trocas ou interações (entre as crianças e os adultos) que ocorressem durante as propostas realizadas nos *centers* e nos demais momentos da rotina cujo enfoque fosse o brincar. Procuramos escrever e filmar os diálogos que ocorriam durante o desenvolvimento das propostas e identificamos as situações em que as professoras interagiam com as crianças, bem como as palavras emitidas em Inglês (tanto pelas professoras como pelas crianças).

Para tanto, como subsídios para a coleta de dados, utilizamos os seguintes procedimentos:

1. Observação direta: "uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade" (MARKONI; LAKATOS, 1996, p. 79). Seria igualmente aquela em que o observador tem contato direto com o fenômeno observado. A observação realizada também pode ser caracterizada como participante uma vez que, no cotidiano das crianças, nossa atuação foi a mais natural possível, para não interferir no andamento das atividades ou chamar a atenção das crianças. Assim, interagimos na medida em que as crianças se mostraram curiosas ou queriam ver a câmera fotográfica e/ou o caderno de anotações. Levando em consideração a faixa etária observada, optamos por realizar as filmagens e fotos a partir das situações e conversas espontâneas nos momentos lúdicos, para assim evitarmos que o ato de observar influenciasse no comportamento das crianças, o que poderia comprometer a validade dos dados obtidos (SELIGER; SHOHAMY, 1989, p. 40).

Justamente por se tratar de um ambiente que não foi criado para fornecer subsídios para nossa investigação, ficamos sujeitos, em muitos momentos, a alguns fatores que não

estavam em nosso planejamento e, que dificultaram a coleta dos dados, como, por exemplo: Mudança da rotina devido a comemorações internas, aniversários ou ainda festividades religiosas celebradas na escola. Em outras situações, deparamo-nos com interrupções devido ao choro ou resistência de alguma criança para ingressar na sala. Nestas ocasiões, foi necessário a atenção individualizada das professoras. Em outros dias, necessitamos trocar o horário no parque pois outras classes ocupariam o mesmo espaço para realização de atividades externas e, portanto, as filmagens não aconteceram nestes dias.

2. Questionário com as professoras da sala na qual ocorreram as observações. As respostas, gravadas em áudio, foram respondidas a partir de um roteiro pré-estabelecido onde as perguntas ao indivíduo estavam pré-determinadas. Vale mencionar que elas foram realizadas individualmente, para apreender a opinião de cada sujeito da amostra a respeito das seguintes temáticas: Informações para melhor conhecer o perfil profissional de cada um dos envolvidos diretamente com as crianças desta pesquisa, conhecimento sobre o trabalho pedagógico realizado com as crianças na Educação Infantil, expectativas sobre o trabalho em relação à aprendizagem da segunda língua, opinião sobre o que representa o brincar nesta instituição e as expectativas dos pais de alunos desta escola.

3. Envio de um questionário aos pais: "constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador" (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 88). Estas perguntas foram realizadas com o objetivo de traçar um perfil das famílias e do contexto dos sujeitos participantes da pesquisa e também compreender como a segunda língua é utilizada, qual o papel que ela desempenha na família, entre outras questões que poderiam influenciar o contexto e, por conseguinte, a aprendizagem desta segunda língua.

4. Coleta documental a partir da análise dos documentos oficiais prescritos por lei: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais, Brinquedos e brincadeiras de creches, Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Também foram analisados documentos elaborados pela própria escola; como o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP),[41] onde encontramos as políticas de língua dentro da escola. Além do mais, os documentos

[41] Para garantir o sigilo em relação à identificação da escola onde desenvolvemos nosso estudo, todos os documentos de autoria dela serão referidos como de autoria da instituição investigada.

que concebem o *Primary Years Program* foram analisados para confrontarmos com os dados coletados nas observações em campo.

Primeiramente recorremos às Leis de Diretrizes e Bases para compreendermos o papel da Educação Infantil em um contexto mais amplo e concluímos que, embora o objetivo designado à Educação Infantil seja o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos, vimos que necessitaríamos estudar outros documentos para um maior aprofundamento de nossa realidade. Nesta direção, apoiamo-nos nos Referenciais Curriculares para a Educação infantil, onde identificamos, em seu primeiro volume, os pressupostos básicos para a criança pequena que propiciam uma contribuição ao trabalho educativo dos profissionais deste segmento.

As observações em sala de aula foram realizadas de duas a três vezes na semana com duração variada dependendo dos momentos que as crianças teriam dentro do planejamento semanal para os momentos lúdicos. Inicialmente, esses momentos deveriam ocorrer durante os *centers*, *playground*, *show and tell* e brinquedoteca, conforme a programação diária. Como fontes secundárias, realizamos filmagens e registros fotográficos[42] que tiveram como finalidade ilustrar, demonstrar ou exibir como acontece habitualmente o que temos como objetivo investigar com o cuidado explícito para não expor os sujeitos de pesquisa observados e somente mediante autorização expressa para a utilização das imagens.

Necessitamos esclarecer que embora o momento do *playground* fizesse parte de nossas observações diárias, pouco foi acrescentado aos nossos dados. Notamos que nesse espaço as professoras estavam preocupadas com o bem-estar e a integridade física das crianças de forma ampla. Neste sentido, queriam assegurar que as brincadeiras e locomoções fossem realizadas com segurança. Como consequência, praticamente não capturamos cenas nas quais houvesse a integração dos adultos nas brincadeiras. Na maioria das vezes, somente para resolução de algum conflito (seja por disputa de um brinquedo ou pelo andamento de alguma brincadeira coletiva) as professoras intervinham, e, nestes episódios, sempre se comunicaram, em Inglês, propondo auxiliar ou intermediar as situações-problemas.

[42] Todos os vídeos e fotos produzidos estão gravados em DVDs.

Outro aspecto que devemos mencionar diz respeito à brinquedoteca. Não realizamos as observações planejadas nesse local pois as professoras evitaram utilizá-lo, devido ao pouco tempo em seu planejamento para esse espaço. Foi-nos explicado que era reservada apenas meia hora; entretanto, esse tempo era insuficiente para saírem da sala de aula, subirem as escadas ao andar onde a brinquedoteca se situa e, por fim, organizar novamente os brinquedos após as brincadeiras.

Paralelamente às filmagens e fotografias, elaboramos um diário de campo que foi utilizado em todas as observações realizadas. Nunan explica que o diário para pesquisa deve conter todos os dados de forma honesta ainda que possam ocorrer certos constrangimentos na descrição das situações observadas. Em uma fase posterior, o autor explica que os eventos mais significativos, fatos repetitivos e outros aspectos relacionados diretamente com a aquisição de linguagem são identificados e revisados para que possam tornar-se públicos (NUNAN, 1992, p. 120).

O autor também adverte para que nesse diário evitemos analisar e interpretar as informações e registros obtidos, pois podemos incorrer em conclusões prematuras, incorretas ou imprecisas. Ainda é ressaltado que o diário surpreende pelas informações que extrapolam a parte de aprendizagem e evidências de língua, avançando em registros que contenham descrição de caráter psicológico, social e afetivo dos envolvidos. Esses relatos favorecem a compreensão de todo o processo que se busca analisar (NUNAN, 1992, p. 121).

Podemos assegurar que insistimos ao máximo em manter as anotações e observações escritas no diário de campo preservadas de nosso julgamento e interpretação. Embora muitas vezes, tenhamo-nos sentido tentados a atribuir nossa opinião ou comentário em determinada situação, procuramos insistentemente ater-nos aos acontecimentos e conversas que surgiam em cada momento observado.

4.4 Procedimentos da seleção dos dados

Durante todo o período da coleta de dados, optamos por priorizar os dados que contivessem pequenos diálogos, frases curtas e mesmo palavras que as crianças emitiam ao longo das observações. A coleta de dados teria sido mais expressiva, se tivéssemos optado por realizá-las durante as atividades dirigidas ou no *circle time*. Entretanto, focamos

somente os momentos lúdicos, por acreditarmos que nesses momentos as interações seriam ricas e constantes, tanto entre os pares como com os adultos. Outra razão para termos adotado este critério foi levar em consideração que o brincar é concebido como um dos pilares da Educação Infantil, segundo os Referenciais para a Educação infantil e, por conseguinte, desejamos analisar esses momentos lúdicos em especial.

Mediante as anotações e filmagens que realizamos, deparamo-nos com a necessidade de estabelecer alguns critérios para a análise que nos permitisse identificar com maior clareza as produções orais na segunda língua. Por esta razão, elaboramos planilhas com algumas categorias para as falas das crianças e também das professoras. As categorias permitiram obtermos uma quantificação e consequente comparação entre elas.

É importante ressaltar que, sendo a maioria das crianças pertencentes à faixa etária de três anos, também consideramos alguns indícios, gestos e pequenas ações como formas de uma linguagem não verbal, mas que indicam entendimento daquilo que era solicitado.

Inicialmente, priorizamos permanecer como observadores sem intervir nas ações e brincadeiras das crianças. Entretanto, após algumas semanas, na maioria das manhãs, as professoras necessitavam resolver algumas situações que iam surgindo e assim eram poucos os momentos que foi possível registrar as interações ou intervenções que elas realizavam com as crianças. Essas situações incluíam conversar com os pais, acolher as crianças que ainda resistiam em ingressar na sala, preparar materiais que iriam ser utilizados em algum momento do dia, entre outras tarefas. Mediante tal fato, optamos por observar de forma ativa, participando, quando possível, durante alguns períodos, quando auxiliamos na organização dos materiais para as crianças brincarem e promovemos a formação dos pequenos grupos em cada espaço de modo que houvessem crianças em cada proposta oferecida na sala.

Tal decisão foi importante visto que, após dois meses de filmagens, a assistente da classe necessitou afastar-se para substituir outra profissional em outra sala. Nesse período, nossas pequenas intervenções (no sentido de organização dos espaços e dos materiais) colaborou para um maior número de oportunidades de pequenas frases ou nomeações simples que as crianças produziam.

Foram elaboradas duas planilhas a cada dia divididas com as seguintes categorias:

Na primeira planilha:

1 – Data;

2 – Materiais;

3 – Comandos/Instruções;

4 - Participação nas brincadeiras;

5 - Intervenção para resolução de conflitos.

A segunda planilha, para o mesmo dia, é composta de :

1 – Data;

2 - Nomeação espontânea;

3 - Fala por repetição;

4 - Solicitação de materiais ou de ajuda;

5 - Conversas espontâneas (*chats*).

Em todos os dias observados também registramos os materiais que eram oferecidos às crianças. No próximo capítulo, discorreremos sobre a apresentação e a análise dos dados, para que possamos responder às questões apontadas no início deste.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

> O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar.
>
> (MORIN, 2011, p. 29)

No presente capítulo, exporemos os dados coletados, para podermos analisá-los à luz dos pressupostos teóricos descritos nos capítulos anteriores, com o propósito de alcançar nossos objetivos e responder a nossas questões norteadoras, apresentamos e analisamos os dados coletados segundo alguns aspectos. Primeiramente em relação aos tipos de materiais utilizados durantes as observações e apresentação dos episódios lúdicos para a análise das brincadeiras de acordo com o referencial teórico da pesquisa. Em seguida, levamos em conta a compreensão e produção em uma segunda língua de pequenas frases ou palavras durante as diversas situações que encontramos nos momentos lúdicos.

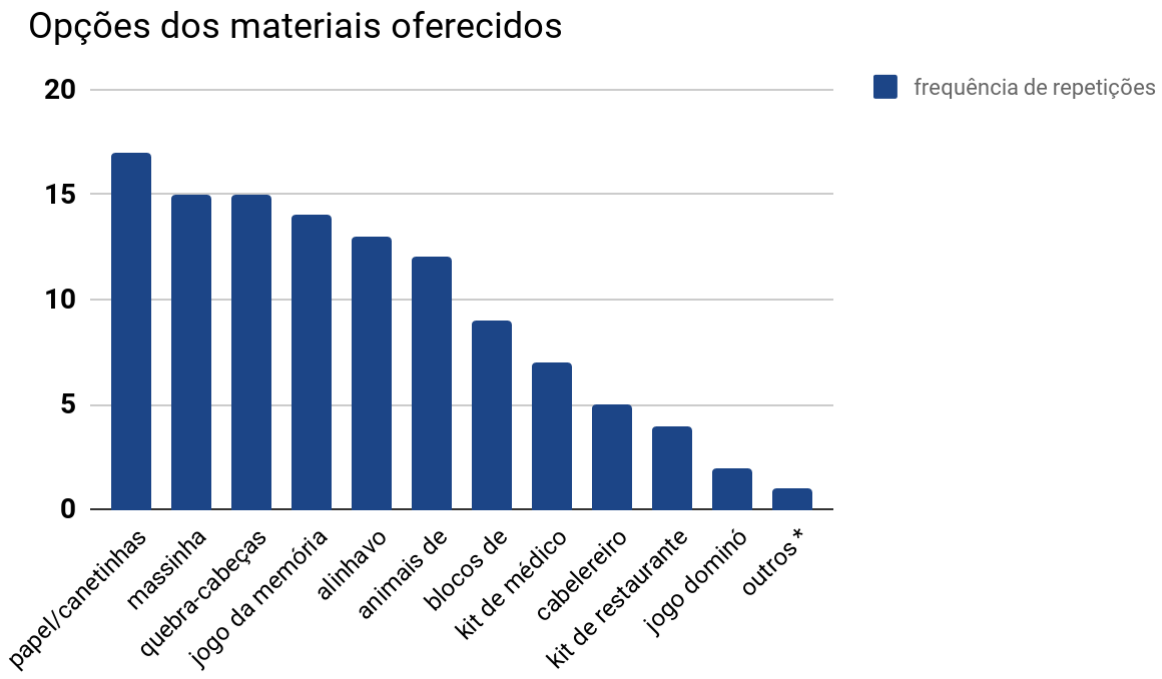
5.1 Tipos de materiais utilizados durantes as observações e apresentação dos episódios lúdicos para a análise das brincadeiras

Alicerçados nas observações realizadas, anotamos em nosso diário de campo todos os materiais que a cada dia foram oferecidos às crianças ao longo do período de nossas observações, para assim estabelecermos algumas relações com os diversos modelos das situações lúdicas observadas.

A análise dos materiais permitiu-nos uma melhor compreensão dos modelos lúdicos que selecionamos. Mediante a utilização de determinados jogos, brinquedos ou kits com objetos diversos, identificamos certos comportamentos e alguns aspectos que são relevantes para ilustrarem as questões embasadas nos teóricos e pesquisadores que mencionamos em nosso estudo.

No gráfico a seguir, é possível visualizar a incidência de cada um dos materiais era oferecido, sendo possível a comparação entre eles.

Gráfico 05 – Opções de materiais oferecidos[43]



Observamos que houve uma maior oferta de materiais que desencadeavam as seguintes ações:

1 – As crianças podiam desfrutar de tais materiais sem a supervisão e intervenção (e interação) das professoras - caso da massinha e caneta/ lápis com papel para desenho.

2 - Havia regras para os materiais para serem manuseados ou jogados (caso do quebra-cabeça, jogo da memória e conjunto de botões e linhas para alinhavo).

Os resultados obtidos reverberaram as pesquisas realizadas por Brougère (2004), quando é apontado que a tendência atual nas pré-escolas seria oferecer em maior quantidade materiais com fins pedagógicos ou que necessitem de regras. Caso a oferta dos kits (de médico, cabeleireiro, escritório, restaurante, dentre outros), acessórios ou sucatas fosse maior, o jogo simbólico e a brincadeira do faz de conta poderiam ter ocorrido com maior frequência. Consequentemente, as brincadeiras e jogos poderiam ter avançado para

[43] Outros: Fantoches, kit com família de bonecos, “sorveteria”, escritório, fantasias, bambolês, conta-gotas com tinta, miniaturas de objetos variados.

um estágio mais maduro, conforme Bodrova (2007) descreveu[44].

Devemos também relembrar que Bruner atribui a qualidade da brincadeira aos materiais que são propostos pelos professores. O ambiente indutor, segundo o autor, é vital para as iniciativas lúdicas se desenvolverem e esse ambiente não é construído sem propósito e planejamento prévio (BRUNER, 1983a, p.111).

Uma das razões para a distribuição dos objetos e jogos apresentados no gráfico acima, talvez possa ser encontrada no fato de que as professoras necessitavam resolver questões burocráticas, como preparar alguns materiais que seriam utilizados posteriormente e também recepcionar alguns pais que ingressavam na sala com as crianças. Tais momentos, muitas vezes, alongavam-se, restando pouco tempo para que conseguissem interagir com as crianças.

Podemos também afirmar que, durante o manuseio dos materiais que mais foram oferecidos como a massinha e papel com canetinhas ou giz de cera, observamos que, embora as crianças estivessem lado a lado, não testemunhamos, na maioria das vezes, uma comunicação verbal entre elas. Entretanto, quando a professora se sentou ao lado da criança que estava com pedaços de massinha e algumas formas plásticas para usar, a interação promoveu um diálogo que impulsionou a criança a utilizar algumas das palavras que já conhecia em Inglês e também mostrou a compreensão de várias palavras do novo idioma enquanto a professora propunha o que fazer.

Abaixo descrevemos situações que consideramos as mais significativas diante dos diversos episódios que foram observados. Tais situações foram selecionadas objetivando analisar alguns aspectos derivados das pesquisas e estudos de teóricos já discutidos no capítulo 2. Dentre os vários pressupostos, destacamos:

1 – Os instrumentos mediadores no momento lúdico;

2 – Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP) no brincar;

3 – Nível de desenvolvimento das brincadeiras livres;

4 – O processo e evolução do brincar na perspectiva de Vygotski: significado dos objetos;

[44] Ver, na seção 3.2.3 O brincar e a linguagem, o quadro 1 com as principais características do que vem a ser a brincadeira madura e imatura, de acordo com Bodrova (2007).

5 – Imitação da criança nas ações e comportamento durante as brincadeiras e jogos;

6 – A atuação das professoras nos momentos observados na mediação existente;

7 – As regras presentes nas brincadeiras;

8 – A presença dos conceitos espontâneos nas brincadeiras;

9 – O papel da linguagem no brincar e desenvolvimento infantil;

A seguir discutimos algumas situações de brincadeiras que possibilitam analisar os pressupostos apresentados acima para proporcionar melhor compreensão do desenvolvimento dos momentos lúdicos.

a) Desenho com canetinhas ou lápis de cor

Na representação fotográfica a seguir está retratado uma das ocasiões em que estava em curso a atividade a qual dedicamos o presente item.

Fotografia 05 – Mesa de desenho

Fonte: Elaborada pela autora[45]

Oferecer uma mesa com papéis e canetinhas, giz de cera ou lápis de cor, foi uma opção onde as crianças permaneceram com autonomia, por um período de tempo razoável e raramente solicitavam a ajuda da professoras a não ser para resolver a disputa que ocorria entre elas para utilizarem as mesmas cores. Nestes momentos, as crianças sentadas a uma mesma mesa disputavam as cores que desejavam utilizar, muitas vezes mostrando uma insatisfação por não terem recebido do amigo determinada cor.

[45] Em 17 de agosto de 2015.

Em outros dias, observamos que, embora estivessem desenhando, não comentavam o que faziam, ou seja, não utilizavam a linguagem para descrever ou planejar aquilo que estavam fazendo. Entretanto, quando a presença da professora sentada ao lado das crianças foi observada, acompanhamos pequenos diálogos, nos quais as crianças solicitaram as cores que desejavam utilizar, nomeando-as em Inglês e respeitando a vez do colega também fazer uso das mesmas cores.

Sabemos que o ato de desenhar livremente, guiando-se apenas pelos próprios desejos e imaginação, possibilita a criação de várias ideias diferentes que vão surgindo ao longo do período no qual permanecem nessa atividade. Esse brincar criativo ativado pela imaginação crescente é o que Vygotski elegeu como um dos alicerces da brincadeira em geral e que impulsionará todo o desenvolvimento da criança, tanto intelectual como emocional. A criança terá a oportunidade de perceber a si mesma, aos outros e também simbolizar aquilo que vai produzindo. Em alguns desses momentos, quando dispunham da companhia da professoras, observamos que as crianças comentavam com prazer o que criaram e também solicitavam que as professoras desenhassem algo que pediam.

Bodrova chama a atenção, entretanto, para o fato de que, na maioria das vezes, a opção de desenhar refere-se somente a um dos *centers* oferecidos (caso que reconhecemos em nosso estudo) e não como forma de associar a alguma experiência que as crianças poderiam relembrar posteriormente através de desenho que fariam sobre o que viram ou conheceram. O desenho, funcionaria como mediador para ajudar a criança a recontar ou relembrar alguma vivência anterior (BODROVA, 2007, p. 158).

Na perspectiva de Brougère, o brincar é também uma aprendizagem social que acontece na interação com outras pessoas e o ato de desenhar está inserido dentre as várias formas do brincar. Quando as crianças desejavam possuir o desenho de uma casa, castelo ou até uma floresta, observamos que algumas pediam ajuda para a professora que estava junto à mesa. Acompanhavam com atenção o que a professora desenhava sobre o papel e, em um momento posterior, tentavam realizar alguns traçados observando os desenhos realizados pela professora.

Houve também situações nas quais as crianças falavam para si mesmas, principiando uma espécie de relato próprio daquilo que fizeram. Devido à faixa etária, a maioria das crianças não iniciava o ato de desenhar elaborando verbalmente aquilo que

queriam fazer. As ideias iam surgindo ao longo do processo de desenhar, tendo um significado especial para cada uma delas. Os rabiscos, garatujas e as primeiras formas que surgiam, fazendo parte do esperado para crianças entre três e quatro anos, foram produzidos livremente, as professoras não interferiram emitindo instruções ou guiando as crianças para determinados modelos ou estereótipos, o que sinalizou que elas se preocuparam mais com o processo do que com o resultado final do produto.

Notadamente, as professoras desempenharam um papel especial ao possibilitar a oportunidade do brincar através das expressões artísticas oferecendo materiais que favoreceram as atividades criativas. Apesar de termos nomeado esta atividade como desenho com papéis e lápis, houve, em menor incidência, o manuseio de outros materiais que ampliaram as experiências artísticas, tais como: Canetinhas, tintas, pincéis, cola, areia, giz de cera, aquarela e giz pastel.

b) Brincadeiras com animais de plástico e blocos de madeira lisos

Vemos nas imagens seguintes a captura fotográfica de momentos em que aconteciam as brincadeiras a respeito das quais tratamos neste item.

Fotografia 06 – Animais de plástico

Fonte: Elaborada pela autora[46]

Fotografia 07 – Animais de plástico e blocos grandes

Fonte: Elaborada pela autora[47]

Em agosto de 2015, início de nossas gravações, as crianças, ao pegarem determinados animais, não propunham um enredo em uma narrativa coletiva. Também não dialogavam com quem estava por perto com outros animais. Em determinado dia,

[46] Em 01 de setembro de 2015.
[47] Em 19 de outubro de 2015.

observamos que elas imitavam os sons de cada bicho, mas sem nomeação ou elaboração de pequenas frases.

Durante os momentos que dispunham de vários blocos juntamente com os bichos de plástico, inicialmente, repetiam diversas vezes a ação de empilhá-los até verem todos cair no chão. Não emitiram ideia ou plano do que queriam fazer com eles e a diversão consistia apenas do movimento de colocar um bloco sobre o outro. O fato de somente empilhá-los, mostra claramente o que Vygotski descreve sobre o brincar, o interesse não no produto final, mas na ação, visto que a graça era empilhar até ocorrer o desequilíbrio e então voltavam à mesma ação.

Em um estágio posterior, ao final do terceiro mês de nossas observações, assistimos que a relação do objeto com seu significado modificou -se e assim os blocos empilhados, transformaram-se em torres, castelos com príncipes e bruxas. Designavam suas construções com o vocabulário que já possuíam, abrindo caminho para o pensamento abstrato. Resgatando os postulados de Vygotski, pudemos observar que o significado se descolou da função inicial do objeto e assim o bloco não foi somente um bloco de empilhar que tinham para brincar mas sim uma casa, torre ou castelo. O mesmo aconteceu na brincadeira com legos, quando apontaram para os blocos e explicaram que eram as orelhas do personagem Mickey Mouse.

Acreditamos que tal mudança, embora incipiente, se manifestou devido à intervenção e participação das professoras em algumas ocasiões, estimulando as crianças a se expressarem de maneiras diversas aquilo que estavam planejando. Portanto, com a capacidade de nomeação, saíram da ação repetitiva (baseada no empilhamento e agrupamento dos blocos e animais) que era realizada diversas vezes nos momentos anteriores. Com perguntas que as instigavam, as crianças começaram a formular um enredo, imaginando as ações sucessivas que iam atribuindo aos animais, chegando a incluir outros personagens nas narrativas.

Bodrova (2007) explica que este processo percursor da brincadeira de faz-de-conta, de acordo com o pensamento de Vygotski, ocorre quando a intervenção do adulto se faz por meio da linguagem para descrever as ações daquilo que pode ser realizado a partir de certos objetos disponíveis na brincadeira. No caso observado, os blocos serviram para diversas construções para os animais que também desempenhavam algumas ações como

dormir, comer, andar, caçar, entre outras.

A mediação na qual a professoras descrevem as ideias ou faz as sugestões na língua inglesa tornou-se uma poderosa contribuição para impulsionar o progresso na brincadeira. Mesmo sem a total compreensão de todo o vocabulário utilizado pelas professoras, observamos que os gestos e movimentos que acompanhavam as falas das professoras colaboraram para um avanço nas ações da brincadeira.

c) Brincadeiras com acessórios de cozinha, restaurante, kit de médico ou de "sorveteria"

Abaixo trazemos três fotografias que representam alguns dos diferentes momentos de brincadeiras em que os acessórios indicados no título acima eram utilizados pelas crianças

Fotografia 08 – Sorveteria

Fonte: Elaborada pela autora[48]

Fotografia 09 – Cozinha/restaurante

Fonte: Elaborada pela autora[49]

Fotografia 10 – Kit de médico

Fonte: Elaborada pela autora[50]

Nos espaços de tempo em que as crianças estavam sem a presença das professoras, elas disputavam quem iria ficar com as panelas e pratos e não elaboraram os papéis que cada uma teria na brincadeira. Levando-se em conta a faixa etária do grupo, entendemos que as crianças já possuíam uma idade suficiente para o início das brincadeiras com papéis, em especial, se contassem com o apoio e intervenção das professoras. Assim sendo, elas partiriam para um estágio mais maduro dentro da brincadeira, na qual, planejariam as ações de cada um de acordo com os papéis que envolviam cada episódio e não ficariam

[48] Em 21 de setembro de 2015.
[49] Em 20 de outubro de 2015.
[50] Em 25 de agosto de 2015.

restritos às decisões sobre quem iria ficar com qual material.

Quando houve a presença do adulto, acompanhamos o quanto as crianças podiam avançar, utilizando a linguagem para melhor elaborar o que pretendiam fazer com os materiais e também para organizar a brincadeira. Nitidamente a simbolização através dos materiais se fez presente. Se resgatarmos a ideia central da teoria sócio-histórica de Vygotski, sabemos que o desenvolvimento não pode ser separado do contexto social e cultural e que este desenvolvimento é resultado da interação da criança com seu ambiente e com os outros indivíduos ao seu redor. Portanto, ficou evidente nas brincadeiras, que as crianças exibiram um comportamento ativo, desempenhando alguns papéis que observaram em seu cotidiano, como o cozinheiro, o médico, entre outros.

Nessas brincadeiras, elas souberam como dispor as panelas sobre o fogão, colocaram objetos pequenos (bolinhas, tampinhas, palitos etc.) e misturaram com as colheres. Fingiram picar as frutas ou legumes (de plástico) para depois acrescentarem ao que estavam preparando. Quando brincaram de médico, quem desempenhou o papel de mãe, segurando a boneca para ser examinada, soube descrever qual era o “problema do bebê”, dizendo que tinha dor de barriga, tosse ou dor de garganta. Todo o conhecimento apresentado durante as ações é resultado das interações sociais que as crianças exercem fora do ambiente escolar. Segundo conversas informais com as professoras, foi-nos relatado que em vários momentos, as crianças tecem comentários do que fazem ou onde costumam ir quando estão fora do ambiente escolar. Segundo as professoras, elas costumam ir à consulta médica com os pais, entrar na cozinha de suas casas e observar o que estão fazendo ou ir com a família ao restaurante ou pizzaria.

Com a interação das professoras, as crianças também avançaram para auto-regulação explicada por Bodrova (BODROVA, 2007, p.121) pois houve a oportunidade de praticar o rodízio das ações, intercalando quando uma criança desempenhava a ação e quando as professoras executavam outra ação na sequência. Por exemplo, ao preparar um bolo ou pedaço de pizza, a criança a colocou no prato e ofereceu a uma das professora, esta, por sua vez, fingiu estar comendo o pedaço ou então pediu algum complemento, como sal, queijo ou um garfo para comer. Estas ações são importantes para estabelecimento das regras em outras situações dos jogos coletivos, uma vez que as crianças obedeciam a certos comandos, mas também falavam o que desejavam às professoras e, em seguida, explicavam aos demais colegas o que deveriam fazer.

Saber aguardar o momento, intercalar as ocorrências quando pode ser o protagonista com outras crianças, aceitando e realizando o que lhe foi solicitado, tornou-se um aprendizado para a maioria das crianças a ser conquistado ao longo dos meses observados. Algumas delas, mais amadurecidas, conseguiram fazer rodízio com as ações em uma dinâmica mais tranquila e sem atritos, por outro lado, observamos conflitos com crianças que queriam estar o tempo todo no comando das conjunturas, sem escutar as propostas dos demais colegas. Por esta razão a intervenção da professora foi necessária e importante para que as crianças respeitassem e compreendessem que as regras fazem parte de algumas situações.

Podemos também analisar a brincadeira de acordo com os critérios de *mature* and *imature play* que Bodrova (2007) elaborou durante suas pesquisas. Notamos que, dentro da brincadeira com restaurante ou cozinha, apesar de as crianças demonstrarem comportamento ativo na escolha de alguns papéis, elas somente conheciam os papéis mais comuns, como quem prepararia a comida e quem iria comer. Muito provável que, com a intervenção e participação das professoras, elas poderiam expandir o repertório de papéis, podendo desempenhar o garçom, o caixa, a pessoa que recebe os clientes ou ainda a responsável pela limpeza do lugar.

Nesta direção, também evidenciamos o que Vygotski atribui ao poder da fala. Na medida que as crianças interagiram e decidiam quem iria fazer o que, havia uma organização para as ações e um planejamento que possibilitou a brincadeira. Este comportamento tornou-se ainda mais efetivo quando contou com a participação das professoras que forneceram subsídios para avançar. Ao brincarem na "pizzaria" a professora classificou diversas opções de recheios para a pizza que estavam preparando: *cheese, olives, onions, tomatoes, pepperoni,* entre outros. Após escutarem as diversas opções as crianças, compreendendo com facilidade as perguntas, emitiam suas preferências, expressando-se verbalmente quando repetiam as palavras em Inglês utilizadas pela professora ou apontavam para os objetos quando não recordavam seus nomes em Inglês e em outros momentos elaboraram seus desejos utilizando somente a língua materna. Nesta última opção, as professoras os incentivavam a formular novamente a frase na língua inglesa, o que na maioria das vezes funcionava. Utilizavam palavras como expressões como: *What? I didn't understand, how can you say that in English?,* para que elas tentassem reformulassem as frases e nomeassem em inglês as palavras que já eram

conhecidas.

Em outro dia no qual a brincadeira da pizzaria estava novamente presente, também ressaltamos que os conceitos espontâneos ou cotidianos que Vygotski explicita em seus estudos se fizeram presentes, pois as crianças sugeriram como organizar a mesa para comer: Colocaram toalha, prato, copo, garfo e faca. Estas ações aconteceram quando eles iriam dar um pedaço da pizza à professora e então perceberam que não havia uma arrumação prévia na mesa. Logo saíram em busca de materiais que julgavam ser necessários. A utilização da linguagem verbal, neste episódio, foi essencial para que o desenvolvimento intelectual acontecesse.

Identificamos com clareza o processo de internalização das funções mentais superiores a partir de algumas importantes evidências: Na "sorveteria", as crianças nomeavam, em Inglês, os sabores dos sorvetes que desejavam (tal produção ocorreu após brincarem pela terceira vez com o mesmo kit) e também que deveriam pagar pelo sorvete (a professora distribuiu pedacinhos de papel como se fossem cédulas e explicou que ao receber o sorvete precisariam pagar ao atendente da sorveteria). Quando brincaram com o kit de médico, sabiam a função de alguns dos materiais que havia na maleta: A injeção, o aparelho de examinar o ouvido, o estetoscópio. Dessa forma, não necessitaram de auxílio para manusearem os materiais de forma adequada.

As atividades externas ao sujeito geraram um desenvolvimento sociocultural em contexto de aquisição/aprendizagem, porque, ao internalizarem as palavras em uma nova língua a partir da mediação das professoras, que, participando das brincadeiras e com determinados objetos, apresentaram o vocabulário de forma dinâmica e natural, além de representar algumas ações que foram posteriormente internalizadas pelas crianças ao brincarem com os mesmos materiais.

O contexto de aquisição/aprendizagem que fez parte de nossa investigação pode ser classificado como *communicative, content-based e task-based instrutional setting* que, de acordo com Lightbown e Spada (2011), detém algumas características que também identificamos em nosso estudo. A língua é ensinada, mas não é separada por tópicos ou nível de dificuldade, há uma ênfase na interação por meio de conversas e diálogos onde a utilização da língua alvo é proposta de forma mais natural e espontânea sem haver uma pré-seleção das palavras ou estruturas que serão apresentadas. As autoras asseveram que, quando a nova língua é aprendida nessas interações sociais (durante brincadeiras, jogos,

playground, dentre outras possibilidades), há uma maior motivação por parte dos alunos para utilizar e incorporar novas palavras que serão necessárias para que se comunicarem.

Vygotski ressalta também, que a importância do brincar se deve, entre outras razões, à criação da ZDP e esta criação foi evidenciada nestes episódios, onde as crianças, ao interagirem com o adulto, avançaram o estágio inicial do enredo e iniciaram a construção da narrativa. A ZDP também ocorreu quando a professora, como uma participante ativa na brincadeira, ampliou o repertório das opções oferecidas e propôs novas sugestões de ações que as crianças ainda não tinham em mente como na brincadeira de "pizzaria" (quando ofereceu as opções de coberturas para as pizzas, ex.: *Cheese, cheese or tuna, with tomate, olives, onions*). Na "sorveteria", montada na varanda da sala, as crianças passaram a perguntar umas às outras: *What do you want?*, para que solicitassem os sabores dos sorvetes que desejavam.

A ZDP poderia ter ocorrido com maior frequência caso a professora fizesse um planejamento prévio da organização das crianças que iriam trabalhar juntos em cada proposta ou jogo e como "tutora modelo" estivesse atuante em mais situações lúdicas. Quando presenciamos a professora sugerir uma ideia, formular uma pergunta ou oferecer opções de papéis ou materiais, às crianças com bastante atenção se mostravam dispostas a participar, às vezes, somente copiando as ações, mas, em outros momentos, propondo também suas ideias.

d) Blocos de madeira coloridos e legos

Utilizamos as duas imagens seguintes para ilustrar ocasiões em que as crianças desenvolveram atividades usando os materiais que mencionados no título do presente item.

Fotografia 11 – Blocos de madeira

Fotografia 12 – Blocos de lego

Fonte: Elaborada pela autora[51] Fonte: Elaborada pela autora[52]

Munidas com blocos de madeira, as crianças os empilhavam de forma a iniciar uma construção. De forma simples, elas somente nomeavam o que estavam construindo: Castelo, casa, prédio ou torre. A narrativa evoluiu nos episódios que as professoras as questionavam. Nesses momentos, captamos o início de um enredo que foi sendo criado, no qual as crianças, dotadas de imaginação e com o estímulo do adulto, foram dizendo o que estavam construindo, quem estava morando lá e o que os personagens estavam fazendo em cada lugar. Embora estivessem somente com os blocos, as crianças deixaram que a imaginação as levasse a escolher os personagens e ações que desempenhavam naquele momento, como vemos no diálogo a seguir:

Excerto d1[53]
C: Olha, eu tô fazendo uma torre!
T: *It's so tall! It's going to fall!*
C: Não vai cair, vai até o teto.
T: *And who's living in the tower?*
C: O Hulk.
T: *What's he doing there?*
C: Ele tá comendo.
T: *Eating? Why?*
C: Porque ele é forte e ele vai prender na prisão o Batman.
T: *Where is Batman?*
C: Batman tá no *car*, ele tá dirigindo...

A imaginação que acompanhou as crianças durante as construções possibilitou que variassem diversas vezes seus propósitos. Assim, se em um momento decidiram por um castelo, na ocasião seguinte, desmanchavam e pensavam em construir uma casa. Também foi importante para a resolução de algum problema que surgia, por exemplo, em uma manhã[54], quando estavam empilhando os blocos de madeira e estes se desequilibraram e caíam, um amigo sugeriu ao outro, a construção de uma casa e não mais de uma torre alta. As regras se adaptavam ao plano imaginário que ia surgindo e, quando contavam com a mediação das professoras, gostavam de explicar o que pretendiam fazer e também se sentiam satisfeitos quando percebiam que ela estava apreciando as ideias que iam surgindo.

[51] Em 27 de outubro de 2015.
[52] Em 17 de agosto de 2015.
[53] Trecho de diálogo registrado no dia 08 de outubro de 2015.
[54] Durante a observação realizada na manhã do dia 03 de novembro de 2015.

Nesses episódios, do ponto de vista do desenvolvimento, as crianças exibiram, em uma situação imaginária, uma linguagem clara e com o pensamento verbalizado em uma sequência lógica (ainda que não utilizassem palavras em Inglês na maioria das vezes que brincaram sem a presença da professoras). Esta constatação permite afirmarmos aquilo que Vygotski explicitou como sendo o caminho para o pensamento abstrato que ocorrerá nos anos seguintes. A imaginação permite que a criança se desprenda da situação real e suas ações não sejam mais subordinadas aos significados dos objetos e assim seu pensamento a impulsionará para outras possibilidades de ações (VYGOTSKY, 2007, p.124).

Outro aspecto relevante foi o poder de simbolização que as crianças já apresentavam. Embora estivessem somente brincando com os blocos de madeira, elas elaboraram as histórias, incluindo príncipes, lobos e princesas, mesmo sem ter bonecos ou fantoches. Em outras palavras, a simbolização ocorreu devido à existência da linguagem. Acompanhadas da imaginação, que já mencionamos anteriormente, as palavras que as crianças utilizavam ajudaram na invenção dos personagens e instrumentos que compuseram a brincadeira. Assim como Vygotski observava em seu trabalho, no brinquedo, o comportamento não irá se restringir ao campo perceptivo, pois as ações ocorrerão no campo do significado (VYGOTSKY, 2007, p. 120). A separação do campo perceptivo do simbólico acontece no jogo e nos objetos, conforme Brougère (1998) também afirma, não mais restringem as ações que as crianças executam.

e) Jogos coletivos: Jogo da memória, quebra-cabeças ou pula coelho

Expomos, nas três próximas imagens, diferentes situações em que acontecem jogos coletivos entre as crianças. No presente item traçamos algumas considerações sobre este tipo de brincadeiras.

Fotografia 13 – Quebra-cabeças

Fotografia 14 – Jogo da memória

Fotografia 15 – Jogo do coelho

Fonte: Elaborada pela autora[55] Fonte: Elaborada pela autora[56] Fonte: Elaborada pela autora[57]

Durante estes jogos, as crianças necessitavam do adulto para que as regras fossem cumpridas. Vygotski já afirmava como "a situação do brinquedo exige que a criança aja contra o impulso imediato" (VYGOTSKY, 2007, p. 118). Assim sendo, durante os jogos, as crianças aprenderam, com a ajuda da professoras, a controlar suas vontades, compreendendo que as regras do jogo eram necessárias. Elas interviram no sentido de fazer com que cada criança esperasse sua vez para jogar, para que não pegasse mais de duas cartas a cada rodada e também para que observassem a ordem de cada participante jogar. As interações entre as crianças, juntamente com os adultos da sala, permitiram que as regras fossem estabelecidas e cumpridas. Dessa forma, as regras que, para Vygotski, são um dos alicerces necessários para que o jogo ocorra, estavam presentes nesses momentos observados.

Com as regras, aos poucos, internalizadas, evidenciamos o comportamento mediado, visto que as crianças passaram a esperar sua vez para jogar, avisaram o colega sentado ao lado que era sua vez de jogar e não mais tentaram descobrir os pares das figuras todas ao mesmo tempo. O resultado de cada jogo, ao constatarem quem tinha mais pares de cartas no jogo da memória, por exemplo, proporcionou a oportunidade de trabalharem com as frustrações e em uma ZDP, exibiram um comportamento que ainda não está internalizado pelas crianças. Testemunhamos que, enquanto algumas reagiram com reclamações quanto ao resultado do jogo a cada rodada, outras já aceitaram não serem sempre os ganhadores. Para que a compreensão das crianças não deixasse dúvidas nestas situações, as professoras fizeram perguntas que levaram a concluir por si mesmas os resultados dos jogos. Resgatamos abaixo algumas dessas perguntas:

T: *How many cards/ pieces/ carrots/pairs do you have?*[58]

T: *So you have two, you have four and you have one. Who has more….?*[59]
(Cada criança contou em Inglês quantas peças, cenouras, cartões ou figuras tinham, dependendo do jogo que estavam jogando)

[55] 12 de novembro de 2015.
[56] 19 de outubro de 2015.
[57] 03 de dezembro de 2015.
[58] Fala registrada no dia 10 de setembro de 2015.
[59] Fala registrada no dia 21 de setembro de 2015.

T: *So who is the winner?*[60]

(A criança que tinha a maior quantidade disse: *Me*, entendendo que era a vencedora naquela partida pois tinha uma quantidade maior de peças/cartas etc.).

Sabemos também que a existência das regras faz com que os jogos coletivos se diferenciem das brincadeiras de faz-de-conta, pois, nestas últimas, as regras são implícitas e podem ser modificadas a qualquer momento dependendo da intenção dos participantes. Entretanto, para o bom andamento dos jogos coletivos foi necessário que alguma das professoras, juntamente com as crianças, estabelecessem algumas regras, que de forma explícita fizeram parte daqueles momentos. Sabemos que, ao longo do percurso dos anos na pré-escola, as regras mudarão de posição, se tornando mais explícitas com o avançar dos anos.

Outro aspecto que merece ser destacado é o desenvolvimento da atenção. Atenção que podemos chamar, na perspectiva vygotskiana, de atenção artificial ou voluntária. Esta atenção afeta diretamente o comportamento quando a criança percebe que através dela consegue atingir seu objetivo (no caso do jogo a memória, quando encontrasse duas figuras iguais).

Devemos salientar que, segundo os pressupostos vygotskianos, por meio dos jogos e brincadeiras, encontramos uma integração entre o pensamento e as emoções e que o autocontrole exercido pela criança envolve os aspectos cognitivos, físicos, sócio emocionais que são desenvolvidos quando elas passam por essas experiências.

Resgatando todas as propostas sugeridas nos *centers*, incluindo os materiais, jogos e brincadeiras, devemos pontuar que elas pouco contemplaram as habilidades motoras amplas, pois, na maioria das ocasiões, as crianças trabalharam as habilidades motoras finas, quando manusearam repetidas vezes massinha, fios com botões-alinhavo e jogos de encaixe, por exemplo. O momento do playground, todas as manhãs, foi o espaço que identificamos como o que foi planejado para o desenvolvimento motor amplo, reconhecido por Wallon (2007) como um eixo de fundamental importância situado entre os outros dois eixos, afetivo e cognitivo. Todavia, o playground ocorria todas as manhãs por 30 minutos, e, no restante da rotina diária, as crianças tinham outras atividades pedagógicas dirigidas.

Acreditamos que esta questão pode incitar uma reflexão sobre quanto os *centers*

[60] Fala registrada no dia 19 de outubro de 2015.

poderiam ser diversificados de forma a proporcionar brincadeiras externas, na varanda da sala, no gramado ou quadra, a título de exemplo. Oferecer um equilíbrio entre tais atividades sob olhar atento do educador poderia fazer com que as necessidades próprias da idade em questão sejam atendidas, uma vez que crianças, nesta faixa etária (entre três e quatro anos), exibem ainda um controle postural menor e estão em processo de desenvolver a capacidade de permanecer em uma mesma posição[61] por um período maior da forma como se exigirá nos anos seguintes do percurso escolar.

5.2 Compreensão e primeiras palavras na segunda língua

Conforme as categorias da produção oral que inserimos nas planilhas de observação, identificamos que as crianças compreenderam diversos comandos e frases durante os diálogos estabelecidos com o adulto. A compreensão e o início das primeiras palavras e pequenas frases em Inglês ocorreram em várias situações. Entretanto, observamos que a maioria delas, ocorreu em situações nas quais as professoras aproximaram-se da criança ou de um grupo pequeno delas e iniciou a conversa. As situações dos jogos simbólicos ou de faz-de-conta esporadicamente contaram com a participação do adulto. Algumas conversas informais ocorreram em meio às brincadeiras e *centers*. Abaixo, elegemos alguns exemplos de acordo com os episódios. Aqui apresentamos as diversas falas das crianças sem diferenciá-las por seus nomes, visto que nosso objetivo neste momento, é somente apresentar alguns exemplos produzidos em cada categoria descrita[62].

Os excertos foram selecionados com o objetivo de evidenciar os seguintes pontos:

- Compreensão das instruções ou comandos emitidos pela(s) professora(s) durante os *centers* ou outros momentos lúdicos;

- Conversa informal durante a brincadeira ou jogo;

- Interações da(s) professora(s) com as crianças;

[61] Como exemplo podemos citar ações como ficar sentado ao escrever, escutar uma história ou para desenvolver atividades propostas.
[62] Apresentamos nos anexos todas as planilhas elaboradas com os dados coletados. Nelas, detalhamos as falas das crianças com seus nomes fictícios para que o leitor possa acompanhar as variações de falas que pudemos identificar e categorizar.

- Respostas fornecidas mediante as perguntas realizadas pela(s) professora(s) durante as diversas propostas;

- Solicitações emitidas pelas crianças;

- Perguntas realizadas pela(s) professora(s) durante as diversas propostas dos *centers*;

a) Conversa informal durante a brincadeira ou jogo[63]

Os extratos seguintes correspondem a exemplos de diálogos que podem ser considerados conversas informais entre a professora e as crianças durante os momentos em que acontecia alguma brincadeira ou jogo. Optamos por inicialmente inseri-los no texto para então, mais adiante, fazemos considerações sobre eles.

Excerto a1[64]
C1: Hoje eu vou na natação
T: *What's the color of your swimming suit?*
C1: Pink.
C2: Hoje é aniversário da minha irmã.
T: *Is your sister's birthday? How nice!! How is she feeling?*
C2: Happy.

Excerto a2[65]
C3: Eu gosto de côco.
T: *I like it too. I like drinking and eating it.*
C3: Eu não, só gosto de tomar.

Excerto a3[66]
C4: Minha cachorra passeou ontem.
T: *Did you take her out?*
C4: Ela foi no meio do carro.

Excerto a4[67]

[63] Optamos por escrever em itálico as falas das professoras e iniciar as frases com a letra T. Sublinhamos as falas das crianças e todas as frases iniciam com a letra C enumeradas para que sejam diferenciadas nos vários pequenos diálogos que foram gravados ou escritos em nosso diário de campo.

[64] Trecho de diálogo registrado no dia 17 de agosto de 2015.
[65] Trecho de diálogo registrado no dia 01 de setembro de 2015.
[66] Trecho de diálogo registrado no dia 24 de agosto de 2015.
[67] Trecho de diálogo registrado no dia 25 de agosto de 2015.

C5: Ele vai ficar burro igual ao Pinóquio. (apontando para o colega ao seu lado)
T: *Why?*
C5: Porque ele não foi para a escola.
T: *Why didn't he go to school?*
C5: Porque ele foi no teatro e ficou preso.

Excerto a5[68]
C6: I saw Maria in Juquei.
T: Who is Maria?
C6: A mulher que fica na grandma's house.

Excerto a6[69]
C7: O papi me deu isso hoje. (uma tiara com pena rosa)
T: *What? I didn't understand.*
C7. Daddy.
T: *Daddy!! What did daddy do?*
C7: Gave it to me.

Excerto a7[70]
C8: Depois vou numa party, da sister do Morris, só de girls.
T: *And your brother?*
C8: Não, ele não vai porque brother é boy.
C9: Teacher, eu tô fazendo o carro branco.
T: *What?*
C9: White.
C10: Eu vi a Branca de neve na casa dos anões. (ao ver o quebra-cabeça completo)
T: *How many dwarves were there?*
C10: Seven. (após contar nos dedos)
C11: O Jacques está em casa.
T: *Where is he?*
C11: At home.

Diante dos diálogos apresentados, tecemos algumas considerações em relação à emergência da segunda língua. As crianças compreendiam com facilidade as perguntas ou comentários das professoras, que, em todos os momentos observados, se valeram apenas da segunda língua para se comunicarem e conversarem com as crianças. Nitidamente, as frases foram emitidas de forma natural, não tendo sido observado a intenção de reduzir ou simplificá-las para que a compreensão da língua inglesa ficasse mais fácil.

Percebemos a elevada frequência das respostas em Português que as crianças emitiam e nossa hipótese para tal constatação residiu em duas razões. A primeira seria que

[68] Trecho de diálogo registrado no dia 03 de novembro de 2015.
[69] Trecho de diálogo registrado no dia 21 de setembro de 2015.
[70] Trecho de diálogo registrado no dia 05 de novembro de 2015.

as crianças ainda não possuíam o repertório suficiente para se expressarem da maneira que desejavam. O segundo motivo seria que as crianças perceberam que as professoras compreenderiam perfeitamente suas respostas em Português, pois presenciaram momentos nos quais seus pais, ao chegarem pela manhã, conversaram em Português com as professoras e, em outras situações que aconteciam ao longo do dia, como quando a professora falava em Português com a responsável do banheiro ou do ateliê. Essas conversas aconteciam quando as crianças precisavam trocar de blusa ou lavar as mãos, entre outras necessidades.

Devemos também ressaltar que esse aspecto diverge consideravelmente de outros contextos de aprendizagem em uma segunda língua, conforme já explicitamos no primeiro capítulo. Em escolas onde a professora e todos os demais funcionários não compreendem a língua minoritária do aprendiz, a tendência é que este se esforce mais para ser compreendido, resgatando ao máximo as palavras no idioma que está aprendendo, pois, caso contrário, correrá o risco de sua necessidade ou solicitação não serem atendidas.

No excerto a7 o diálogo ocorreu quando uma das professoras insistiu em dizer que não estava entendendo a resposta emitida e, então, a criança foi tentando reformular o que desejava comunicar. Ao oferecer ajuda, realizou o que Bruner (2002) chama de *scaffolding*, situação na qual a criança pode avançar na aquisição de uma nova língua mediante o suporte oferecido. Assim sendo, a professora, aos poucos "emprestou sua consciência" para ajudar a criança a procurar as palavras que precisava para comunicar-se em Inglês, dentro do repertório de palavras que já conhecia.

Scaffolding também ocorreu de outras formas. No excerto a1, a professora tinha a intenção de chamar a atenção para os sentimentos que as crianças estavam aprendendo naquele mês e assim aproveitou o comentário genuíno emitido pela criança para perguntar sobre como estava se sentindo e logo obteve a palavra *happy* como resposta.

Em outras ocasiões (a7 e a8), observamos a inserção de palavras em Inglês no meio das frases formuladas em Português em um clássico exemplo de *code-mixing*. Essa ocorrência acontece não como forma sofisticada dos falantes utilizarem os recursos de cada língua, mas porque os aprendizes, em nossa pesquisa, estão desenvolvendo a segunda língua e, portanto, tendem a facilitar o discurso completando as frases que tentam elaborar na língua inglesa com palavras de sua língua materna. As professoras, na maioria das

vezes, não solicitavam que as crianças reformulassem as frases com todas as palavras em Inglês. Com tal atitude, as crianças se sentiam confortáveis e à vontade para se comunicarem em todos os momentos, entretanto, a continuação dessa dinâmica pode contribuir para que os aprendizes se acostumem dessa maneira e não se esforcem para produzir frases completas na língua que está sendo aprendida.

Ainda no excerto a8, a pergunta realizada pela professora foi um bom exemplo do que podemos classificar como perguntas genuínas e que não possuem a intenção de apresentar alguma informação linguística em especial. Lightbown e Spada apontam para a tendência de as professoras (em um contexto de aprendizagem bilíngue) formularem uma quantidade maior de perguntas com esta função e promoverem poucos diálogos baseados em perguntas mais autênticas (LIGHTBOWN; SPADA, 2011, p.130).

Acrescentamos ainda que as crianças não o faziam de forma deliberada e consciente, como ocorre com falantes que já possuem certo grau de proficiência no segundo idioma. Neste caso, os aprendizes, com intencionalidade, “emprestam” certas palavras para se expressarem em situações nas quais seu repertório não é suficiente. Segundo Cloud, Genesee e Hamayan (2000), essa estratégia pode ser considerada criativa e aceitável somente durante o processo de aquisição do segundo idioma e deve ser evitada nas salas de aula bilíngue com imersão total ou parcial. A razão para esse cuidado seria os alunos terem clareza das expectativas de quando e onde cada língua deve ser utilizada e persistir misturando dois idiomas por um período maior do que o esperado, não significará alto grau de proficiência, mas a busca do jeito mais fácil de se comunicarem (CLOUD; GENESSE; HAMAYAN, 2000, p. 65). Em nossas observações, a mistura nos dois idiomas acontecia de forma espontânea e devido à idade das crianças, elas não se pareciam se dar conta da estratégia que estavam utilizando para se comunicarem.

Devido à pouca idade das crianças, não encontramos o processo de metacognição explícito na segunda língua, ou seja, as crianças ainda não atingiram a competência de reflexão consciente acerca da língua e suas regras/estruturas e, por conseguinte, a utilizavam sem construir hipóteses ou aplicar algumas estruturas conhecidas para elaborar outras frases em situações distintas. Entretanto, é possível afirmar que as crianças já mostraram o conhecimento proveniente de sua língua materna, uma vez que utilizaram alguns verbos no tempo verbal correto, entendendo que a pergunta da professora se referia a algo que já aconteceu e que, consequentemente, o verbo conjugado deveria ser no

passado (C4, C5 e C7).

Durante nossas observações, notamos que, na maioria das vezes, as professoras esperaram um tempo para as crianças responderem e não tentaram reformular as perguntas, facilitando com palavras que ajudariam compreendê-las melhor.

b) Compreensão das instruções ou comandos emitidos pela professora

Em alguns momentos, as professoras davam instruções ou comandos às crianças. Vejamos, a seguir, alguns deles como exemplos:

T: *Get the blocks and put them in the box.*[71]
T: *Let's clean up.*[72]
T: *Put one color each time.*[73]
T: *Get it from the floor.*[74]
T: *Put it on the floor.*[75]
T: *Play with her, she is waiting.*[76]
T: *It's her turn.*[77]
T: *Give it to him.*[78]
T: *Can you get the book and put it on the shelf?*[79]

Todos os comandos emitidos pelas professoras podem ser analisados na perspectiva de Bruner (1983) e Cameron (2001) quando descrevem que as ações rotineiras, e, portanto, repetitivas, são de grande valia para o ensino de uma LE. As crianças, que primeiramente necessitavam da ajuda da professora para compreender o que era solicitado, passaram a executar os comandos sozinhas. Observamos também que, algumas vezes, as crianças acompanhavam imitando alguma ação do amigo ao lado, do que podemos deduzir que a ZDP se fez presente. As crianças com um pouco mais de facilidade na compreensão das palavras novas que iam, aos poucos, fazendo parte do repertório funcionavam como "modelos" das crianças em um estágio anterior de desenvolvimento da compreensão linguística.

[71] Fala registrada no dia17 de agosto de 2015.
[72] Fala registrada no dia 21 de setembro de2015.
[73] Fala registrada no dia 18 de agosto de 2015.
[74] Fala registrada no dia 21 de setembro de 2015.
[75] Fala registrada no dia 01 de outubro de 2015.
[76] Fala registrada no dia 17 de agosto de 2015.
[77] Fala registrada no dia19 de outubro de 2015.
[78] Fala registrada no dia 31 de agosto de 2015.
[79] Fala registrada no dia 29 de outubro de 2015.

Importante também destacar que muitos comandos foram emitidos nas intervenções que as professoras necessitaram realizar com o objetivo de resolver algum impasse ou conflito entre as crianças. Nos excertos abaixo podemos observar algumas intervenções ocorridas nestas ocasiões:

Excerto b1[80]
C1. O Beny destruiu minha casa.
T: *What happened?*
C2. O Beny broke the house that Salo do.
T: *What can you say to him?*
C1. Don't do that.

Excerto b2[81]
T: *Can you step on his toy?*
C1. No.
T: *What can you say to your friend?*
C: Sorry.

Excerto b3[82]
C: *May I borrow it please?* (A professora produziu a frase para que a criança falasse para a amiga ao invés de pegar a caneta que queria usar sem pedir).

Percebemos que todas as intervenções ocorridas nesses momentos foram emitidas em Inglês e, prontamente, as crianças compreenderam o que era sugerido ou solicitado. As atitudes das professoras promoveram ações transformadoras no comportamento das crianças que passavam, devagar, a aceitar as regras ou combinados (pequenos acordos que são discutidos e construídos de forma coletiva e democrática entre as crianças e as professoras conforme algumas situações vão surgindo na classe). Embora algumas crianças oferecessem certa resistência em um momento inicial, pouco a pouco e com a ajuda dos demais amigos, conseguiram modificar algumas ações, tais como: Emprestar algum brinquedo, trocar de papel para brincar, esperar a vez de utilizar algum brinquedo, entre outras sugestões.

Importante considerar a intenção das professoras para o desenvolvimento da autonomia durante as situações de conflitos descritas acima. O estímulo foi dado para as próprias crianças expressarem seu desagrado e em nossas anotações encontramos várias repetições destas situações nas quais as professoras exercem além do papel de mediadoras

[80] Trecho de diálogo registrado no dia12 de novembro de 2015.
[81] Trecho de diálogo registrado no dia 31 de agosto de 2015.
[82] Trecho de diálogo registrado no dia 21 de setembro de 2015.

na situação, também a função de modelos ou tutoras quando explicam e elaboram frases em Inglês que as crianças, gradualmente, se apropriaram e utilizaram de forma adequada quando julgaram necessário.

Observamos que as professoras, na maioria das vezes, não necessitaram do apoio de gestos ou mímicas para as crianças compreenderem aquilo que era solicitado, o que significa que, ao longo do processo construído gradativamente na aquisição da nova língua (processo que se iniciou nos graus anteriores que a maioria das crianças já frequentou), elas ampliaram o repertório de palavras e, embora ainda não sejam capazes de reproduzi-las verbalmente em outras situações, as compreenderam com facilidade. Sabemos que esse estágio de compreensão é o esperado dentro das etapas sucessivas das habilidades linguísticas rumo à fluência do idioma.

c) Interações da professora com a criança

Elencamos adiante exemplos de episódios nos quais a professora participou da brincadeira, seja para organizar como para enriquecer aquilo que as crianças já estavam fazendo.

Fotografia 16 – Casinha com bonecos

Fonte: Elaborada pela autora[83]

Na imagem acima, trazemos o registro de um momento em que as crianças estão brincando com uma casinha de plástico que está sobre uma mesa na sala de aula. Elas dispõem de alguns bonecos de plástico que pertencem a um kit de família. Estão em um grupo de três crianças e cada uma tem alguns bonecos que experimentam posicionar de

[83] Em 08 de outubro de 2015.

várias maneiras dentro da casinha. A professora se aproxima e inicia uma conversa com as crianças, no entanto, ela logo se desloca para outra mesa onde as crianças pedem ajuda para encaixar partes do quebra-cabeça que estavam montando. No diálogo abaixo, as crianças resgatam as palavras que já fazem parte do repertório linguístico e, apesar de não terem elaborado uma resposta completa com o verbo, incluíram de forma natural uma conjunção *and*. Caso a professora tivesse continuado conversando com as crianças, elas teriam mais oportunidades de elaborar a brincadeira e receberiam um *input* maior.

Excerto c1[84]
T: *Who's sleeping in this big house?*
C: Mommy, daddy and the baby.
T: *Are you going to make some food for them*?
C: Vou dar cake para eles.

Assim como nos excertos anteriores, identificamos aqui a presença de *code-mixing*, quando inseriram a palavra *cake* no meio da frase. Devemos, no entanto, pontuar que a aceitação da professora da frase emitida com a inserção da palavra *cake*, poderia ser reformulada na segunda língua, como uma forma de apresentar a frase completa em Inglês, pois sabemos que, em uma sala com imersão da língua (caso do nosso contexto), esta é uma estratégia muito válida e mencionada como efetiva por pesquisadores na área (CLOUD; GENESSE; HAMAYAN, 2000, p. 65).

Ao longo do processo de aquisição/aprendizagem da segunda língua, as crianças pequenas podem, inicialmente, misturar as línguas como a forma mais fácil e rápida para se comunicarem. Todavia, se elas não receberem das professoras a reformulação daquilo que produzem oralmente, poderão se acostumar com o recurso (*code-mixing)* e seguir utilizando ambas as línguas mesmo quando tiverem atingido um nível satisfatório na competência linguística.

O mesmo fenômeno foi observado, quando registramos a fotografia seguinte, em que as crianças estão em um canto da sala com o kit de pizza:

[84] Trecho de diálogo registrado no dia 15 de outubro de 2015.

Fotografia 17 – Kit de “pizzaria”

Fonte: Elaborada pela autora[85]

O kit é composto de uma forma redonda de plástico com vários pedaços de pizza decorados, facas, pratinhos, toalhas de tecido pequenas, saleiro e um recipiente com “queijo ralado”. A professora participa como a cozinheira, pegando alguns pedaços de pizza e oferece opções para os sabores. Ela também enfatiza as ações que estão fazendo durante a brincadeira. A opção de narrar o que estava fazendo para as crianças é uma forma de construir um *input* com maior qualidade. As crianças conseguiram verbalizar seus desejos com poucas palavras, as quais foram já apresentadas em brincadeiras anteriores, como vemos no excerto seguinte:

Excerto c2[86]
T: *So… Now I’m preparing a delicious pizza. First I will put some cheese and then put it in the oven. What do you want to eat?*
C: Pizza.
T: *Ok, so we are cutting the pizza.*
T: *With tomate?*
C: Não, só com cheese.

Neste pequeno trecho de um dos diálogos realizados, constatamos que a professora aceitou as frases emitidas e não as reformulou de forma completa, o que, caso tivesse acontecido, teria contribuído efetivamente com o *input* recebido.

Também a imagem adiante ilustra um outro momento de brincadeira entre as crianças e a(s) professora(s) em que o recurso *code-mixing* foi realizado e aceito durante a interação:

[85] Em 17 de setembro de 2015.
[86] Trecho de diálogo registrado no dia 17 de setembro de 2015.

Fotografia 18 – Fantoches

Fonte: Elaborada pela autora[87]

Notamos que as crianças estão com vários fantoches e um pedaço de celofane azul, que serve como água. Elas seguram os animais e brincam com eles e o celofane sobre uma mesa da sala. Vejamos adiante um exemplo de interação que aconteceu nesta ocasião:

Excerto c3[88]
T: *Who is going in the water?*
C: A cow não vai nadar, ela não entra na água, só o frog.

Identificamos, neste episódio, que a pergunta da professora ofereceu a oportunidade de acionarem conceitos já internalizados em seus conhecimentos prévios e assim classificaram os animais que poderiam entrar na água. Acompanhamos que a compreensão ocorreu sem dificuldade. Em um contexto de imersão como o de nossa pesquisa, ficou evidente que a pergunta não se restringiu aos conteúdos linguísticos e programados com um planejamento. Avaliamos que este modelo de pergunta é considerado um bom exemplo que permite às crianças pensarem e refletirem, oferecendo espaço para respostas variadas e não apenas respostas que neguem ou confirmem determinada questão. Naturalmente o vocabulário pode se expandir quando as crianças desejam explicar ou mostrar aquilo que está acontecendo ou o que estão fazendo. Ampliaremos a discussão sobre os modelos de perguntas na próxima categoria de classificação dos dados, onde apresentamos pequenos diálogos com perguntas e respostas que ocorreram ao longo de vários momentos lúdicos.

O registro fotográfico, em seguida, demonstra mais um momento de interação em uma ocasião lúdica que classificamos como relevante para o nosso estudo.

[87] Em 26 de outubro de 2015.
[88] Trecho de diálogo registrado no dia 27 de outubro de 2015.

Fotografia 19 – Utensílios de cozinha

Fonte: Elaborada pela autora[89]

Nele, examinamos as crianças brincando com acessórios de cozinha sobre a mesa em um espaço da sala onde há um fogão de plástico e cestas com diversos objetos, frutas, talheres, panelas, etc. Elas também têm ao lado alguns animais em uma caixa que também escolhem para brincar. Ao escolherem morango de plástico, colocam na panela e explicam que farão bolo para o leão que pegam da cesta. Compreenderam a palavra *flavor* que havia sido utilizada em outras situações (quando brincaram na pizzaria ou sorveteria). Observamos que conseguiram atribuir uma cor (*pink*) adjetivando o morango que estavam utilizando no preparo do bolo. Logo, também dão um pedaço à professora que estava sentada na cadeira ao lado do fogão e presenciamos a seguinte interação:

Excerto c4[90]
C: A gente tá fazendo cake.
T: *Which flavor?*
C: Strawberry, é pink.
T: *Why did you bring the lion?*
C: Ele também vai eat o cake. E você também quer um pedaço?
T: *Yes but what do I need to eat the cake?*
C: I know, fork.
T: *But I need something to put my cake on.*
C: Um plate para você. É big.

Identificamos que as crianças exibiram uma compreensão adequada dos pronomes interrogativos utilizados nas perguntas (*Which, why e what*). Souberam distingui-los respondendo às perguntas sem a necessidade de reformulá-las de outra maneira.

Em um contexto de aprendizagem, onde a aquisição da segunda língua é a língua de instrução dos diversos conteúdos curriculares, o ambiente é naturalmente estimulante

[89] Em 15 de outubro de 2015.
[90] Trecho de diálogo registrado no dia 20 de outubro de 2015.

para que os aprendizes utilizem a língua para participar das propostas, jogos, brincadeiras, e, assim, a comunicação flui de forma natural, consequentemente, o vocabulário utilizado pelas professoras não permanece restrito a uma sequência dentro da complexidade das estruturas gramaticais da língua que está sendo aprendida. Por esta razão, as perguntas exibem uma variedade de palavras que não se encaixam em determinada categoria. No diálogo apresentado identificamos o uso de adjetivos e pronomes interrogativos variados, além de outras palavras que espontaneamente fizeram parte daquela brincadeira.

Segundo Leòntiev (1988), as brincadeiras que simulam situações do cotidiano com o desempenho de papéis conhecidos pelas crianças, podem ser nomeadas de atividades sociais e ao serem encorajadas no ambiente de imersão na segunda língua, se tornaram parte central das brincadeiras. Com as sugestões das professoras, as crianças são movidas pela vontade de planejar o que farão, escolhendo os papéis e as ações que desempenharão. Conectando o mundo social e cultural que as cercam, elaboram as situações nas quais as interações acontecem. A comunicação acontece por meio de pequenas frases ou palavras no segundo idioma de forma mais natural.

Algo semelhante ao que aconteceu durante a proposta ilustrada por meio da fotografia 20:

Fotografia 20 – Brincadeira do lobo mau (3 porquinhos)

Fonte: Elaborada pela autora[91]

A brincadeira ocorreu dentro da casinha no *playground*, quando as crianças estavam dentro da casinha fechando as janelas e a porta e a professora fingiu que seria o lobo do lado de fora. Dentre as interações que ocorreram no decorrer da brincadeira, o trecho que trazemos, no próximo excerto, chamou nossa atenção:

[91] Em 21 de setembro de 2015.

Excerto c5[92]
T: *Who wants to be the wolf?*
C: Me.
T: *So you have to huff and puff…*
C: Eu vou comer vocês (saindo correndo após soprar em direção à casinha)

Nesta ocasião, a professora resgatou a história, já lida diversas vezes em sala, para sugerir a encenação. As crianças participaram compreendendo o que deveriam fazer e, embora explicassem em Português o que fariam, respeitaram as regras da brincadeira e responderam corretamente à primeira pergunta emitida (*Who wants to be the wolf?).*

Exibimos mais um exemplo de brincadeira, que presenciamos em nossas observações, por meio dos registros fotográficos 21 e 22:

Fotografia 21 – Contagem no esconde-esconde

Fonte: Elaborada pela autora[93]

Fotografia 22 – Aguardando com olhos fechados

Fonte: Elaborada pela autora[94]

Na proposta em questão, professora sugere brincar de esconde-esconde e, sem parar para explicar como a brincadeira funcionaria, uma das crianças rapidamente se candidatou para a contagem. Na sequência, outras crianças também participaram, contando e procurando os demais amigos pelo parque. Durante esta ocasião, o diálogo exposto no excerto C6 aconteceu:

Excerto c6[95]
T: *Let's play hide and seek?* (A professora fez o convite a algumas crianças no playground)
C: One, two… (A criança que iniciou a brincadeira, cobriu os olhos e contou de um até dez, em Inglês, antes de procurar os amigos)

As regras também se mostraram implícitas na brincadeira de esconde-esconde, quando a criança já sabia que deve contar até dez e também que deveria cobrir os olhos.

[92] Trecho de diálogo registrado no dia 01 de setembro de 2015.
[93] Idem, conforme a nota de rodapé anterior.
[94] Idem, conforme a nota de rodapé anterior.
[95] Trecho de diálogo registrado no dia 21 de setembro de 2015.

Como Vygotski pontua, a existência das regras caracteriza o jogo e, em nossa pesquisa, detectamos que, naturalmente, a contagem dos números em Inglês ocorreu sem a necessidade de solicitação da professora, o que nos sugere que a criança realizou uma transferência com base em seus conhecimentos já adquiridos no contexto contínuo de aprendizagem. Neste caso, conforme aponta Pimentel (2007, p.237), "as regras passam a condicionar a própria manutenção do jogo, independentemente do controle externo". Em especial, podemos também afirmar que a brincadeira de esconde-esconde, já faz parte da experiência infantil inserida na cultura e no cotidiano, favoreceu a aceitação das regras.

Presenciamos as crianças brincando com os mais diversos tipos de materiais. Tratemos agora do uso da massinha de modelar, como exibimos nas três imagens seguintes:

Fotografia 23 – Massinha na mesa

Fonte: Elaborada pela autora[96]

Fotografia 24 – Cobra de massinha

Fonte: Elaborada pela autora[97]

Fotografia 25 – Modelando massinha

Fonte: Elaborada pela autora[98]

A criança estava brincando com massinha logo no início da manhã. Havia alguns objetos de plástico para dar forma. A professora, ao sentar-se à mesma mesa, pegou um pedaço de massinha e começou a fazer diferentes formas, nomeando-as em voz alta. A criança começou também a dizer o que iria fazer e ao ver o que a professora fazia ia nomeando o que estava pronto. Tomemos o excerto adiante como exemplo das interações que aconteceram:

[96] Em 08 de setembro de 2015.
[97] Em 03 de dezembro de 2015.
[98] Em 17 de agosto de 2015.

Excerto c7[99]

C1: Eu tô fazendo isso. Usei *white, red and yellow* (ao mostrar sua produção com massinha)
T: *What*?
C1: Star.
C2: Eu tô fazendo um coração.
T: *I didn't understand*
C2: Heart.
C1: Agora tô fazendo uma bola grande de massinha.
T: *Sorry, I didn't understand. What are you doing?*
C1: A ball, uma ball big com play dough.

Em relação à linguagem, Vygotski denomina seu uso para identificar a simbolização dentro do brincar. Na brincadeira com a massinha, a criança deu formas diferentes e as nomeou em Inglês (*star, fish, heart, ball, snake*). Em outro momento, criou histórias para o que ia fazendo, como por exemplo; O sol, a flor, pizzas de tomate, o tubarão no fundo do mar. De cada produção que aparecia surgia uma história que a criança tinha prazer em narrar para a professora que estava ao seu lado. Bodrova (2007) explica que o comportamento pode ser definido como brincadeira, na ótica vygotskiana, se a criança é capaz de nomear suas ações com palavras, portanto, a linguagem exerce o importante papel de transformar a manipulação/exploração dos objetos em uma brincadeira. A capacidade de dar outra função às ações, palavras, objetos e pessoas com o uso da linguagem define a função simbólica e a representação que a criança exerce. Esta capacidade faz com que, ao final da pré-escola, a criança consiga fazer com que seu pensamento, ocorrendo no plano interior, não dependa da manipulação física dos objetos ou outros recursos visuais (BODROVA, 2007. p. 135).

Testemunhamos ainda brincadeiras com a manipulação de outros materiais: Livros, por exemplo, assim como ilustrado pela fotografia a seguir:

[99] Trecho de diálogo registrado no dia 03 de dezembro de 2015.

Fotografia 26 – Reconto da história dos três porquinhos

Fonte: Elaborada pela autora[100]

Os livros sempre ficaram disponíveis para as crianças folhearem e apreciarem durante os centers pela manhã e também em momentos de relaxamento, como após o lanche ou antes da saída, ao final da manhã. Nessa manhã, as crianças, espontaneamente, escolheram uma das histórias e com a participação da professora, foram recontando o que lembravam ou respondiam alguma pergunta. Os livros funcionaram como um artefato mediador com o qual as crianças, apontando para as ilustrações conseguiam narrar a história. Ao virarem as páginas do livro *The three Little Pigs,* iam narrando:

Excerto c8[101]
C: A witch.
C1: A witch do bem.
C: Eles estavam construindo uma casa de palha.
T: *What? I don't understand*
C1: A house.
T: *And then?Who appeared?*
C1: The wolf.
T: *And what does the wolf want to do?*
C1: Eat the pig.
T: *And then? What happened?*
C: Ele soprou a casa.
T: *And now? What is this now? What are they going to do?*
C1: Bricks.

Percebemos que as crianças sabiam a sequência da história e se sentiam muito motivadas para compartilhar narrando os fatos a cada página. Observamos que a

[100] Em 09 de novembro de 2015.
[101] Trecho de diálogo registrado no dia 12 de novembro de 2015.

professora, sabendo que elas poderiam resgatar a palavra "casa" em Inglês, (pois já ouviram diversas vezes a história) não aceitou a resposta em Português, realizando a pergunta novamente. Assim, a criança respondeu em Inglês com a palavra *house.*

Em outro dia, quando encontraram o livro *Goldilocks and the Three Bears,* acompanhamos o seguinte diálogo:

> **Excerto c9**[102]
> C1: Eat (apontando para a figura onde a menina está comendo o mingau)
> T: *What is she eating?*
> C1: Mingau
> T: *She ate the porridge. And then, what happened?*
> C1: Chair, ela quebrou a chair (após folhear as páginas e parar na ilustração dos ursos vendo a cadeira quebrada).
> T: *And how is the bear feeling?*
> C1: Sad
> C2: Não, ele tá angry (a segunda criança que estava somente escutando a conversa, participou com sua opinião na história, corrigindo a amiga).

Neste excerto evidenciamos o quanto as histórias contribuem para um comportamento de autocontrole. As crianças sabem que não será aceita qualquer resposta pois existe uma história já conhecida e, portanto, necessitam relembrar os eventos que dela fazem parte. Na perspectiva de Vygostki, narrar em uma sequência lógica os eventos de uma história, conduz a criança a compreender que não há uma opção livre para escolher aquilo que deseja falar, assim quando a professora pergunta o que *Goldilocks* comeu, a resposta não se deu a partir de uma opção pessoal da criança, mas sim aquilo que de fato foi o alimento comido (mingau) e assim sucessivamente foi respondido em relação ao que foi quebrado e como o urso estava se sentindo. Nesta última pergunta, evidenciamos que a amiga intercedeu para que o relato fosse fiel à história. Por esta razão o comportamento das crianças deixa de ser totalmente espontâneo para ser um comportamento refletido (BODROVA, 2007, p.155).

Interessante também abordar o fato de que elas resgataram repertórios de outras histórias infantis conhecidas que fazem parte de seu contexto cultural (como *The three little Pigs, Little Red Riding Hood* e *Goldilocks)* e que contribuíram para o enriquecimento do enredo. Presenciamos o papel dos livros como os instrumentos de mediação que as crianças utilizaram na produção oral das histórias que, aos poucos, descreviam

[102] Trecho de diálogo registrado no dia 29 de novembro de 2015.

coletivamente.

As ilustrações e as perguntas emitidas pela professora fazem parte desta mediação ativando a memória e assim conseguiram resgatar partes das histórias. Este processo é o responsável pelo início da mudança das funções mentais inferiores para as funções mentais superiores através do pensamento lógico, memória e atenção. A ativação desses três elementos, únicos do ser humano, foi necessária para que as crianças conseguissem recontar parte das histórias que já conheciam. Primeiramente, precisaram compreender a pergunta em Inglês feita pela professora e, em um segundo momento, olharam com atenção as ilustrações do livro para que, por fim, narrassem a história. A memória se fez presente para que conseguissem resgatar as palavras em Inglês e as inserissem nas frases emitidas.

d) Perguntas realizadas pela professora durante as diversas propostas dos *centers*

Expomos aqui alguns extratos correspondentes a exemplos de diálogos travados entre a professora e as crianças no decorrer de várias propostas desenvolvidas nos *centers*. Como os exemplos escolhidos, de certa maneira, complementam-se entre si, assim como fizemos anteriormente, preferimos, em primeiro lugar, listar todos para, então, tecermos observações a respeito deles.

Excerto d1[103]
T: *What are you doing?*
C: A gente tá fazendo um castelo
T: *What colors did you use?*
C: Red, blue and green.
T: *How many pieces do you have?*
C: One, two, three, four e five.

Excerto d2[104]
T: *How many are missing?*
C: One and two.

Excerto d3[105]
T: *Which shapes did you use here?*
C: Triangle and circle

[103] Trecho de diálogo registrado no dia 03 de dezembro de 2015.
[104] Trecho de diálogo registrado no dia 10 de setembro de 2015.
[105] Trecho de diálogo registrado no dia07 de dezembro de 2015.

Excerto d4[106]
T: *What do you need?* (Quando tinham várias opções para completar o rosto)
C: Eyes, nose, mouth and ears.
T: *Which size do you want?*
C: Medium

Excerto d5[107]
T: *Is it ready?*
C: Não tá pronto ainda.

Excerto d6[108]
T: *Which animal is coming next?*
C: Dolphin

Excerto d7[109]
C: Eu tô fazendo isso. Uma bola
T: *What?What are you doing?*
C: Uma ball. Hoje vou jogar ball depois da escola.
T: *Really? Are you going to play soccer today after school? Where are you going?*
C: Vou na casa do Beny.

Excerto d8[110]
T: *What do we have here?*
C: Blue. É a beach.
C1: Não, é um lago.
T: *A lake, very good. And here?*
C: Trees
C1: Green

Conforme mencionamos no capítulo 2, Vygotski assevera que a evolução da linguagem passa pela emissão de uma palavra que para a criança significará o todo (VYGOTSKY, 1991, p. 108). Esta constatação, observada na aquisição da língua materna, também foi identificada nos episódios descritos acima. As crianças respondem com uma palavra o que lhes é perguntado. Não encontramos as frases completas com preposições, artigos e verbos, entretanto, elas escolhem as palavras que são o centro do significado daquilo que elas querem dizer ou explicar.

Bodrova (2007) ressalta que os diálogos propostos pela professora, durante as brincadeiras, devem evitar a checagem na aprendizagem. Em alguns exemplos acima,

[106] Trecho de diálogo registrado no dia 31 de agosto de 2015.
[107] Trecho de diálogo registrado no dia 20 de outubro de 2015.
[108] Trecho de diálogo registrado no dia 26 de outubro de 2015.
[109] Trecho de diálogo registrado no dia08 de setembro de 2015.
[110] Trecho de diálogo registrado no dia 24 de agosto de 2015.

contudo, observamos que diversas perguntas possibilitaram às professoras se certificarem o quanto as crianças sabiam sobre alguns conceitos em Inglês: Cores, números, tamanhos, formas geométricas, entre outros. Ao sentarem próximas das crianças, elas interagiram propondo perguntas que não auxiliaram a expansão da brincadeira e, assim, cada momento que filmamos foi relativamente curto pois logo as crianças optavam por escolher outro espaço e materiais para brincar.

Para que a intervenção da professora não ficasse restrita à checagem do que sabiam ou não, poderiam ter elaborado outras perguntas. Desta maneira, ao invés da pergunta do excerto d3 (*Which shapes did you use?*), poderiam ter utilizado outras perguntas como: *Which shape do you need now?* ou ainda *What color do you want to put on the roof? Which size do you prefer?*

Observamos que as questões que as professoras realizaram nos episódios apresentados podem ser classificadas em duas categorias distintas: Abertas ou fechadas (*open /closed question*s). De acordo com Lightbown e Spada (2011), as abertas estimulam uma resposta mais complexa e, portanto, a criança encontra espaço para expandir seu pensamento, realizando conexões em áreas diversas do conhecimento, por outro lado, as fechadas restringem as respostas dadas, fazendo com que a resposta seja emitida com uma ou duas palavras. Nas primeiras, a criança procura refletir antes de responder, pois a réplica não é imediata ou automática. Há também uma terceira categoria de perguntas: *display questions* que mostra que o professor já sabe a resposta e a pergunta é realizada com o objetivo de fazer com que o aprendiz mostre seu conhecimento. (LIGHTBOWN; SPADA, 2011, p. 132).

Em nossa investigação, não identificamos perguntas nesta categoria. Ao revermos algumas cenas nas filmagens que realizamos, observamos também que as perguntas abertas iniciadas com pronomes interrogativos (*why, who, what, which*) fizeram com que as crianças necessitassem de um tempo para pensar na resposta. Respeitar este tempo também foi uma atitude que identificamos nas professoras e que possibilitou a oportunidade de as crianças responderem com tranquilidade, pois puderam processar o que estava sendo perguntado, formular a resposta e produzi-la verbalmente.

No excerto d1, a primeira pergunta sobre o que estavam construindo poderia ter sido o início para a professora ampliar uma história formentando a imaginação das

crianças. Elas criariam um enredo sobre quem morava na casa, o que estavam fazendo naquele momento, o que comeriam no almoço, entre outras. Todavia, as perguntas se restringiram a conferir ou certificar quais palavras em Inglês as crianças já sabiam.

Quando as crianças sentavam à mesa de desenho e a professora conseguia acompanhar este momento, elas, com frequência teciam algum comentário, quase sempre relacionado a algum episódio ou experiência do cotidiano (excerto d7). Identificamos que a mediação social ocorrida nos diálogos com as professoras promoveu a linguagem oral, aumentando o repertório de palavras que as professoras emitiam na língua inglesa, pois as crianças, ao fazerem seus relatos ou estabelecerem conexões, utilizavam em quase 100% das vezes, a língua materna. Todavia, as professoras ao escutarem e comentarem sobre aquilo que estava sendo narrado, reformulavam as frases na língua inglesa, o que podemos classificar como um *input* de grande valia que estava diretamente conectado às falas das crianças e suas ideias.

Observamos que alguns jogos coletivos propostos durante os *centers*, como jogo da memória, quebra-cabeças, dominós, entre outros, funcionaram como mediadores para a promoção da língua inglesa, uma vez que, naturalmente e com o propósito explícito de participar do jogo, as crianças interagiam respondendo às perguntas que as professoras faziam. As funções mentais superiores, como a memória e a atenção, fizeram parte deste processo de aquisição da segunda língua a cada vez que a criança pegava um bloco ou figura de um jogo e a descrevia, utilizando o vocabulário que já estava internalizado.

e) Solicitações emitidas pelas crianças

Vejamos a seguir alguns exemplos de diversas solicitações que as crianças fizeram. Logo após a sua exposição, trazemos considerações que fizemos a respeito do que elas disseram.

C: Help me, please.[111][112]

C: I want green.[113][114]

[111] Fala registrada no dia01 de outubro de 2015.
[112] Esta solicitação de ajuda foi emitida quando a criança estava tentando enfiar a linha nos buracos dos botões (kit de alinhavo).
[113] Fala registrada no dia 07 de dezembro de 2015.

C: May I go to the bathroom?[115][116]

C: Quero water.[117][118]

C: Eu quero desenhar
T: *Ok, do you want to color, to draw or to cut?*
C: Draw com paper, pink.[119]

Nestas solicitações, podemos resgatar o que já discorremos no capítulo 2, quanto à função inicial da linguagem. Quando a criança utiliza a linguagem para mostrar aquilo que deseja ou necessita encontramos explicitamente a função primária que Vygotski conclui, em seus estudos, ao explicar que a primeira função da linguagem é a comunicação, que começa a ocorrer em uma relação social. Em suas palavras, "a função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado do adulto quanto do lado da criança" (VYGOTSKI, 1999, p.63).

Devemos pontuar que nem sempre a produção oral correta de uma estrutura completa na segunda língua significa que a criança já a tenha adquirido e incorporado em seu repertório pois, em muitos casos, as crianças ainda precisam de mais *input* para realizar transferências para outras situações. Assim sendo, quando a criança solicitou: *May I go to the bathroom?* não podemos afirmar que ela conseguirá formular outras solicitações com a mesma estrutura (*May I have a marker?* ou *May I drink some water*?) (ELLIS, 1997, p.13).

Embora os professores possam fazer algumas inferências, baseados nos erros cometidos pelos aprendizes, não é possível afirmar com certeza que quando emitem frases gramaticalmente corretas significa que compreenderam a estrutura na qual elas se formam. Quando pensamos nos aprendizes na faixa etária observada em nosso trabalho, essa constatação torna-se verdadeira, pois sabemos que uma criança por volta dos quatro anos dificilmente promoverá conexões em termos metalinguísticos que a levem a realizar generalizações para outras frases que venha a produzir (LIGHTBOWN; SPADA, 2011,

---

[114] Criança estava sentada ao lado da professora que tinha vários lápis na mão, aquela solicitou a cor que desejava.
[115] Fala registrada no dia 18 de agosto de 2015.
[116] No decorrer da brincadeira que estava participando com outros dois amigos, a criança dirigiu-se à professora para comunicar que gostaria de ir ao banheiro.
[117] Fala registrada no dia 09 de novembro de 2015.
[118] Durante as manhãs era comum as crianças pedirem para beber água que a professora servia da jarra que ficava sobre o balcão da sala.
[119] Trecho de diálogo registrado no dia 01 de outubro de 2015.

p.78).

Outro aspecto relevante que depreendemos das cenas lúdicas observadas foi o vocabulário utilizado (*chocolate, pizza, telephone, sandwich, hospital, princess*) que as crianças se apropriaram com facilidade por fazerem parte de palavras semelhantes às que conhecem na língua materna. Essas palavras não necessitaram ser ouvidas e repetidas várias vezes, porque as crianças logo compreenderam seu significado e as utilizaram quando julgaram ser apropriado (LIGHTBOWN; SPADA, 2011, p. 99). Elas são chamadas de cognatos (*cognates*) por possuírem significado semelhante em mais de uma língua.

A imitação das falas ficou evidente em momentos que as crianças emitiam as solicitações em Português e ao ouvirem as professoras reformularem as frases em Inglês, conseguiam também as reproduzir. Em algumas situações, ocorreu a imitação a partir da fala de outra criança que estava próxima. Neste caso, a criança ao prestar atenção no que o amigo falava e sabendo que as professoras esperavam a produção oral na segunda língua, conseguia elaborar a sentença na segunda língua a partir da imitação. Vemos, portanto, o papel fundamental da imitação, confirmando, mais uma vez, os pressupostos vygotskianos, na aquisição de uma nova língua. Todavia, devemos ressaltar que a imitação foi eficaz por se mostrar dentro da capacidade de compreensão da criança para aquilo que iria ser reproduzido. O interesse das crianças foi uma ferramenta valiosa nesse processo.

A imitação também corria diretamente na mediação que as professoras faziam nos momentos dos conflitos que apareceram durante os jogos coletivos. Atuando como modelo, as professoras emitiam a frase que deveria ser utilizada para que cada criança respeitasse a vez do amigo jogar.

Desta forma a criança repetiu frases como: *It's my turn/ It's your turn* para o amigo esperar sua vez ou *can I play*? quando queria participar do jogo. O *playground* foi outro lugar onde testemunhamos as cenas que as crianças contavam em voz alta os números para que cada uma utilizasse o balanço por determinado tempo e então mudaria para a criança seguinte. Elas passaram a recitar os números em Inglês após ouvirem a professora propor esta ideia como forma de controlar o tempo que cada criança ocuparia o balanço.

As diversas interações sociais das quais as crianças participam são essenciais no processo de aquisição de uma nova língua e não deveriam ser restritas somente dentro da

sala de aula, com o grupo de alunos e suas professoras. Se as crianças também tivessem a oportunidade de se comunicar e interagir em Inglês com outros membros da escola, por exemplo, com a pessoa responsável pela entrega do lanche nas salas, a que cuida dos banheiros, o jardineiro, a responsável pelos materiais do ateliê ou pessoas da secretária, que diariamente encontram na entrada da escola, as conversas se expandiriam naturalmente e de forma autêntica.

Todavia, nosso contexto, assim como a maioria das outras escolas bilíngues em nosso país, não apresenta este cenário tão favorável como ocorre em outros países, por esta razão, ao longo da manhã, as crianças voltam à sua língua materna diversas vezes, a cada situação que necessitam ou desejam se comunicar com outras pessoas que encontram no ambiente da escola, fora da sala de aula.

Ainda em relação ao contexto, devemos também ressaltar que a escola onde a pesquisa foi realizada, difere de escolas internacionais existentes em nosso país. Em um ambiente multicultural e plurilíngue as crianças encontram um motivo autêntico para se comunicar em uma nova língua que seja comum a todo o grupo, pois onde há crianças com línguas maternas distintas, necessariamente precisarão encontrar uma maneira de se fazerem entender entre si e, assim, a língua alvo, que está em processo de ser adquirida/aprendida, seria a alternativa para esta situação.

Lightbown e Spada também esclarecem que o progresso na aquisição da segunda língua é influenciado quando as crianças estão em contato com um número maior de falantes nativos na língua alvo, ou seja, caso as crianças em nosso estudo, estivessem em contato com outras crianças provenientes dos países de língua inglesa, (além das professoras) seria um fator que poderia impulsionar avanços na aquisição/aprendizagem da segunda língua (LIGHTBOWN; SPADA, 2011, p.30). Segundo as autoras, o contexto natural de aquisição de uma segunda língua fornece aos aprendizes várias horas por dia de exposição e contato com a nova língua através de falantes nativos e a língua se mostra como um meio para obter informações e se comunicar em situações autênticas sem facilitar o vocabulário para ser melhor compreendido.

Segundo pesquisas desenvolvidas por Cloud, Genesee e Hamayan, embora seja grande o estímulo para que os aprendizes de uma segunda língua a utilizem, é inevitável que a comunicação entre as crianças aconteça na língua materna e que não há uma forma

para que não o façam dessa maneira, uma vez que estão no início do processo de aquisição da segunda língua. Os autores também se posicionam contrários a recompensas por boa performance, pois, na visão deles, oferecer incentivos não garante que as crianças manterão o mesmo interesse. O que pode promover uma comunicação mais efetiva na segunda língua, segundo os pesquisadores, seria proporcionar situações autênticas onde os alunos encontrem propósitos reais que os encorajem a falar uns com os outros em uma língua que ainda não são proficientes (CLOUD; GENESEE; HAMAYAN, 2000, p.75). Além disso, seria efetivo promover a integração dos aprendizes com falantes da língua alvo, em nosso caso, as professoras (visto que todos os sujeitos da pesquisa são brasileiros).

Nossas observações corroboram o aspecto explicitado no parágrafo anterior, pois presenciamos que, na maioria das vezes, as crianças se comunicavam entre elas (e sem a presença das professoras) na língua materna e raros foram os momentos que incluíram algumas palavras em Inglês.

Embora a interação entre as professoras e as crianças não tenha sido registrada em parte significativa das cenas que acompanhamos, elencamos ao longo deste capítulo, episódios que apresentaram a produção oral das crianças na segunda língua (quando contavam com a presença das professoras ocorridos numa variedade de brincadeiras propostas). Todavia, acreditamos que tais possibilidades devem ser alargadas para que o desenvolvimento sociocultural das crianças contemple e respeite o contexto de ensino/aprendizagem *de* e *em* uma segunda língua. Em outras palavras, observamos que o tempo e as interações necessárias na promoção das situações lúdicas deveriam ser maiores e mais priorizadas dentro da grade de horários semanal, porque, de acordo com a perspectiva vygotskiana, os processos cognitivos (incluindo a aquisição/aprendizagem de uma nova língua) começam nas atividades mediadas socialmente para que possam ser internalizados posteriormente (LIGHTBOWN; SPADA, 2011, p. 48).

Os episódios, excertos e cenas, apresentados neste capítulo, permitem afirmar que é possível gerar situações nas quais as professoras conseguiram conciliar os objetivos linguísticos com os aspectos relevantes ao desenvolvimento infantil, incluindo as brincadeiras, jogos coletivos e as atividades sociais propostos a partir dos materiais lúdicos oferecidos.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO

> [...] os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de Educação. Ocorrem juntos por meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, em termos mais gerais, do processo educacional. Devemos incorporar em nossa prática, portanto, reflexões sobre um ponto decisivo e delicado: o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado.
>
> (MALAGUZZI, 1999, p. 76)

Inseridos no âmbito escolar infantil bilíngue, propusemo-nos, nesta pesquisa, a investigar o processo da aquisição/aprendizagem da língua inglesa durante os momentos lúdicos (em um grupo de crianças entre três e quatro anos), e compreender como esses momentos contribuem para o desenvolvimento dos principais aspectos constituintes da formação do sujeito criança. Por meio deste entendimento, intencionamos levar a cabo uma pequena contribuição a fim de possibilitar ao(s) docente(s) que participa(m) ativamente do referido processo desenvolver melhor sua atividade profissional.

Embora houvesse diversos aspectos que gostaríamos de ter abordado em relação a este objetivo principal, escolhemos restringir nosso foco de interesse e assim realizarmos um estudo de caso para que pudéssemos concentrar-nos em duas vertentes centrais: A interação ocorrida nas propostas consideradas lúdicas (entre as crianças e também entre as crianças e as professoras) e as várias formas do brincar observadas. A partir dessas observações identificamos, categorizamos e analisamos as primeiras palavras e pequenas frases em inglês que as crianças já foram capazes de emitir.

Foi com este objetivo em mente que buscamos responder às duas questões norteadoras em que embasaram nosso estudo. Neste momento, retomamos ambas, uma por vez, para, logo após, apresentarmos as respostas possíveis, e naturalmente parciais, que conseguimos construir para cada uma delas por meio da pesquisa desenvolvida. A primeira pergunta foi:

- De que forma a aquisição/aprendizagem da segunda língua pode ser promovida a partir dos momentos lúdicos propostos em um contexto de imersão em uma escola bilíngue?

Pudemos identificar as palavras produzidas na segunda língua durante os momentos nos quais as crianças estavam brincando juntamente com as professoras, pois observamos que, nessas ocasiões, as interações (pequenos diálogos e respostas emitidas

pelas crianças) foram um estímulo para que falassem incluindo as palavras que já conheciam em inglês. Ao longo dos meses observados, registramos um aumento no repertório com novas palavras que inicialmente eram reproduzidas e que, nas situações seguintes, já estavam incorporadas ao vocabulário de algumas crianças. Também pontuamos que a ocorrência de ocasiões significativas dentro das brincadeiras impulsionou a comunicação na segunda língua e como exemplos podemos destacar acontecimentos em que as crianças:

- Necessitaram de algum material;

- Quiseram participar de alguma atividade;

- Quiseram compartilhar um acontecimento que foi importante para elas;

- Buscaram ajuda em algum conflito surgido durante as brincadeiras ou jogos;

- Expressaram algum desejo.

Enfatizamos, todavia, que, também nesses momentos significativos contaram com a presença de um adulto que atuou " como modelo de falante nativo" para incentivar a produção oral das crianças.

Nossa segunda questão norteadora foi:

- Como o contexto de educação bilíngue pode contribuir para o desenvolvimento da criança como um sujeito em formação?

Cremos que o contexto bilíngue, em nossa investigação, permitiu o desenvolvimento de alguns elementos constitutivos da formação das crianças como pessoas. Embora o tempo reservado para as propostas lúdicas, incluindo as brincadeiras livres, fosse planejado somente para a primeira hora da manhã (da entrada à escola até aproximadamente às 08:30) e a meia hora no parque ao qual iam diariamente, observamos que as crianças vivenciaram situações onde o autocontrole foi necessário nas relações com os demais colegas. Também trabalharam o aspecto afetivo e emocional quando necessitaram fazer concessões, negociar a posse de materiais ou aceitar uma ideia diferente em determinada brincadeira. Quando foram instigados com perguntas efetuadas pelas professoras, ativaram um maior poder imaginativo e, ao elaborarem respostas com as palavras de um repertório em contínua expansão, trabalharam a memória e a internalização da linguagem, promovendo um avanço nas funções psicológicas superiores. Todavia, ainda

que alguns jogos tenham possibilitado o trabalho com as habilidades motoras, não consideramos que foram suficientes pois, em sua maioria, acreditamos que possíveis conquistas nos aspectos descritos poderiam ter sido maiores caso a oferta de propostas por um período de tempo mais longo fosse mais frequente.

Para que atingíssemos nossos objetivos de forma a buscar contribuir para futuras práticas e reflexões do educador numa escola de educação infantil bilíngue, julgamos pertinente situarmo-nos em um contexto mais amplo que abrangesse a língua inglesa a partir de suas relações com o mundo globalizado. Portanto, optamos, no primeiro capítulo, por discutir a língua inglesa em nossa sociedade contemporânea para que visualizássemos a seguir o papel e o espaço ocupados pelo inglês no cenário brasileiro.

Antes de adentrarmos na questão acima referida, resgatamos as várias denominações atribuídas à língua inglesa quando ela se torna objeto de aprendizagem em situações variadas. Diante dos diversos termos encontrados, entendemos que há diferenças e significados importantes dependendo de como e quando a língua é apresentada, utilizada e ensinada em cada contexto. Assim as questões terminológicas mostraram que há formas particulares de nomeá-la. Tal diversidade implica dizer que existe uma complexidade linguística em nossa atualidade que necessitamos levar em consideração quando fazemos parte do processo no qual ocorre a aprendizagem da segunda língua.

Como forma de estabelecer algumas relações entre a globalização e o inglês, recorremos a alguns autores (PHILLIPSON, 1993; ROBERTSON, 1999, dentre outros) que discorrem sobre o processo histórico ocorrido nos últimos séculos que culminou com a disseminação do inglês como língua global. Pontuamos, assim, as mudanças que ao longo das últimas décadas influenciaram consideravelmente o poder do inglês ao redor do globo e, em consequência, os impactos causados pela língua que rompeu as barreiras entre os países afetando as sociedades nos aspectos tecnológicos, culturais, econômicos e políticos.

Evidenciamos que o ensino do inglês em vários países como uma segunda língua tem sido iniciado cada vez mais cedo e em um número maior de países que desejam ser considerados bilíngues. Como consequência, torna-se cada vez mais difícil diferenciar o que venha a ser um falante nativo pois, segundo as pesquisas de Jenkins (2009), sendo o inglês já reconhecido como uma língua franca, é possível afirmar que existem variações das normas, padrões, pronúncias e sotaques considerados aceitáveis em relação ao idioma.

Outra vertente que julgamos ser relevante no primeiro capítulo, foi a reflexão sobre a língua inglesa antes mesmo de situá-la no contexto de ensino-aprendizagem. Nesta

perspectiva, destacamos os estudiosos Crystal (2000) e Gradoll (1997) que realizaram estudos sobre o *status* atual que a língua ocupa no cenário mundial e as principais razões e acontecimentos para isso. Evidenciamos as tendências em relação ao seu ensino em alguns países e quais as projeções futuras que poderão ser atribuídas à língua nas próximas décadas. Ambos os autores concordam que o cenário futuro aponta para a importância do inglês devido ao número de pessoas ao redor do globo que o utilizam para se comunicarem (número este que já ultrapassou o de falantes nativos da língua). Entretanto também mostram que há outras línguas que começam a despontar neste cenário, principalmente devido às relações econômicas estabelecidas entre os países situados na Ásia e Oriente. Mas, cabe destacar, segundo dados revelados por determinadas pesquisas[120] , a língua inglesa ocupa o primeiro lugar entre as línguas mais utilizadas nos principais meios midiáticos.

Trouxemos para a discussão algumas ideias propostas por Zygmunt Bauman (2007) para abordarmos a sociedade de consumo na perspectiva do autor, e ressaltamos que a aprendizagem de uma nova língua também pode ser considerada um objeto a ser adquirido na ânsia dos pais em busca da melhor preparação para seus filhos na competição profissional que se descortinará pela frente. Tal desejo está ocasionando o ingresso de crianças cada vez menores em escolas que oferecem uma segunda língua em seus currículos.

Embora tenhamos debatido tais temas de forma sucinta, acreditamos que compreender a posição do inglês e suas implicações no contexto mundial facilitará o entendimento do papel que ele ocupa em nosso país, em especial, desde o início dos anos 90, quando o número de escolas que passaram a oferecer o ensino de uma segunda língua em um contexto bilíngue aumentou consideravelmente, segundo dados da organização de Organização das Escolas Bilíngues. Sabemos que esse aumento ocorreu, dentre outras razões, devido aos impactos causados pela globalização nos territórios espalhados ao redor do planeta e conectados tecnologicamente e outras implicações advindas desse fenômeno já não tão recente. Dentre estas, exemplificamos o desejo dos pais em preparar seus filhos para o mercado de trabalho. Tal aspiração implica escolherem uma escola onde seus filhos possam aprender um segundo idioma para futuramente trabalhar e transitar em países

[120] Crystal (2000), Gradoll (1997) e McGrew (2001).

diversos visto que tal fenômeno tem ocorrido com cada vez mais frequência em nossa contemporaneidade.

Mostramos que infelizmente não encontramos leis específicas dentro da legislação brasileira que regulamentem/normatizem a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua na educação infantil. Este fato possibilitou a criação de várias opções de escolas e cursos disponíveis para aprendizagem do inglês onde cada instituição pode oferecer qualquer programa e/ou metodologia, uma vez que não há, até o momento em que nosso estudo foi concluído, documentos oficiais brasileiros que determinem o que venha a ser uma escola com um programa de educação bilíngue.

No decorrer do segundo capítulo, delineamos os pressupostos centrais da teoria histórico-cultural de Vygotski e complementamos com outros autores (DEER VER e VALSINER, 2009; PALANGANA, 1994; OLIVEIRA, 2010; NEWMAN e HOLZMAN, 2002, dentre outros) que, nessa mesma perspectiva, contribuíram para ampliarmos e enriquecermos nosso olhar na complexa dimensão do desenvolvimento infantil concebido no contexto sócio-interacionista fundamentado nos conceitos vygotskianos.

Acreditamos que não podemos nos deter nas questões da aquisição/aprendizagem de uma segunda língua nos momentos lúdicos observados sem levarmos em consideração todos os outros aspectos inerentes ao desenvolvimento da criança. Nessa direção, as várias concepções abordadas, de acordo com o autor russo e com a interpretação de outros estudiosos (BAQUERO, 1998; REGO, 1995; CAMERON, 2001; LIGHTBOWN, 2006), que tangenciamos ao longo do capítulo, permitiram analisar os dados produzidos com o propósito de responder às nossas indagações iniciais. Assim sendo, evidenciamos, dentro do proposto formativo do processo educacional, a necessidade de trazer a compreensão da relevância da ZDP, as funções da linguagem e seus estágios de desenvolvimento na criança, o brincar e seus desdobramentos nas várias possibilidades que encontramos no cotidiano escolar e a mediação como meio decisivo nas interações para o desenvolvimento global da criança.

As concepções referenciadas acima foram explicitadas ao longo das questões que fazem parte do âmbito da educação bilíngue, no qual estabelecemos relações com a aprendizagem de uma nova língua. Desse modo, buscamos apoiar-nos num conjunto teórico [121], que consideramos sólido, a fim de que pudéssemos construir algumas considerações que abarcassem nossas questões mais específicas que circundam o ambiente

[121] A partir da teoria histórico-cultural de Vygostki e os demais autores referidos no parágrafo anterior.

de imersão numa segunda língua, visto que este foi o propósito e o contexto de toda a nossa pesquisa.

A retomada dos diversos conceitos trabalhados no capítulo em questão foi essencial para evidenciar como o educador em sua prática cotidiana poderia melhor compreendê-los e utilizá-los de forma a aprimorar suas competências como profissional engajado na missão de trabalhar com um currículo e conteúdos por meio de uma língua ainda não adquirida pelas crianças. Neste sentido, sublinhar algumas características sobre as variadas formas do brincar, em especial, a brincadeira livre e os jogos simbólicos e pedagógicos, possibilitou estabelecer algumas conexões com o aprendizado de uma segunda língua, segundo a perspectiva vygotskiana.

Procuramos apresentar no capítulo três as principais características da faixa etária dos sujeitos de nosso estudo, apoiando-nos nos trabalhos de Henri Wallon, uma vez que consideramos ser essencial conhecermos em profundidade as principais questões inerentes ao desenvolvimento infantil, no estágio do personalismo em particular, para podermos compreender as ações e respostas que as crianças nos fornecem nas mais variadas situações. Essencialmente, focalizamos nosso olhar nos aspectos afetivo, motor e cognitivo, discorrendo sobre cada um deles com o intuito de estabelecer algumas relações entre eles e todo o processo de desenvolvimento da criança.

Nessa direção, acreditamos que as práticas pedagógicas possam ser concebidas de forma a conciliar os objetivos delineados dentro do planejamento escolar com as necessidades das crianças reveladas ao longo das principais concepções discutidas por Wallon. Visitamos também os trabalhos de alguns autores brasileiros (GALVÃO, 2000; DANTAS, 1992) que contribuíram para melhor compreendermos os conceitos e estudos de Wallon. Embora não tenhamos recorrido a tais pressupostos para a análise posterior dos dados coletados, o entendimento dos conceitos apresentados é fundamental para que as vozes infantis sejam ouvidas e respeitadas pelos professores na prática pedagógica diária.

As ações do cotidiano advindas de ambos os lados, tanto das crianças como dos educadores, devem estar em consonância com o arcabouço construído nos eixos trazidos por Wallon que, na mesma perspectiva proposta por Vygotski, ressalta a importância da interação social no desenvolvimento da criança. Tal progresso deve ser concebido como um todo (levando em consideração os aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais) e não fracionado em partes que não conversam entre si. A criança, portanto, deve ser considerada como um ser integral constituída por meio de sua história social e cultural.

Procuramos destacar o conceito do materialismo dialético na ótica walloniana, por entendermos que por meio dele é possível compreender que as transformações ocorridas ao longo das várias etapas rumo à constituição do sujeito podem ser derivadas de diversas contradições e oscilações constituintes deste processo. Por conseguinte, como educadores, devemos aceitá-las com tranquilidade e não realizarmos julgamentos que possam rotular ou dar uma interpretação errônea aos atos praticados pelas crianças.

Evidenciamos tais observações, pois elas trazem subsídios de grande valia à prática educativa independente ao estarmos, ou não, imersos num contexto bilíngue. Tudo evidencia que devemos entender que a aquisição de uma segunda língua poderá ser mais bem-sucedida uma vez que os espaços, tempos e ritmos diferentes de cada criança sejam respeitados. Os professores, conscientes de tais colocações, conseguirão de forma mais efetiva e natural atingir alguns objetivos relacionados ao caráter linguístico, tais como: maior compreensão dos conteúdos curriculares ensinados na segunda língua, entendimento das instruções e solicitações realizadas na nova língua e o aumento na produção oral das crianças por meio da utilização de palavras e pequenas frases na língua alvo.

Detivemo-nos de maneira atenta sobre a teoria walloniana para compreender o que os momentos lúdicos representam no universo infantil, em especial, nas escolas. Apoiando-nos em outros pesquisadores que se aprofundaram nesta questão, discorremos sobre as variações e significados das brincadeiras e jogos na infância bem como o valor para o desenvolvimento holístico da criança advindo dos momentos lúdicos. Nesta direção, Brougère (1998), Moyles (2007), Bruner (1983) e Elkonin (1998) trazem importantes esclarecimentos acerca deste grande tema e elegemos algumas questões que foram essenciais na análise posterior de nossas observações.

Em especial, discorremos sobre o significado da brincadeira, incluindo os jogos simbólicos, que devem ser considerados como uma aprendizagem social que necessita da interação de mais pessoas para que de fato sejam concretizados. A fim de embasar teoricamente as diferenças nos estágios nos quais a brincadeira se desenvolve, examinamos estudos da pesquisadora russa Bodrova (2007). Ainda discutimos a relação da linguagem com o brincar, visto ser esta relação imbricada diretamente com a realidade escolar de nosso estudo, onde as crianças são estimuladas a interagir e brincar de acordo com um programa de imersão numa segunda língua.

Buscamos explicitar, no capítulo referente à metodologia da pesquisa, como o estudo de caso foi estruturado e realizado. Nosso estudo etnográfico, sustentado na

abordagem qualitativa, exibe algumas características que consideramos pertinentes mencionar: Durante todo o trabalho, estivemos próximos aos sujeitos participantes da pesquisa, incluindo as professoras e a coordenação pedagógica. Também estabelecemos uma relação direta e natural com as crianças significando que nossa presença foi recebida sem qualquer mudança de comportamento e planejamento.

Entendemos também que o ambiente pesquisado se revelou a cada dia um lugar onde imprevistos e mudanças ocorriam e nós, como observadores, não tivemos a intenção de controlá-lo e sim descrevê-lo de forma mais realista possível. Nossas ações e instrumentos utilizados na produção de dados retrataram de maneira objetiva aquilo que estava sendo observado, embora nossas anotações exibissem um caráter subjetivo que nos permitiu interpretar e não somente reproduzir aquilo que estávamos observando.

Neste processo de observações contínuas dos momentos lúdicos (compostos dos espaços planejados nos *centers* a cada dia na sala de aula, varanda e *playground*), adotamos um diário de campo [122] para as nossas anotações, fotos e vídeos que possibilitaram a elaboração de algumas planilhas[123] nas quais categorizamos as palavras e frases que foram produzidas pelas crianças. As filmagens forneceram-nos subsídios para identificarmos as interações ocorridas e de que forma aconteceram, além de vários diálogos com a inclusão de palavras em inglês que foram transcritos e analisados em nossa investigação.

Devemos reconhecer algumas limitações na investigação desenvolvida, uma vez que gostaríamos de poder ter capturado cenas que ocorriam de forma simultânea a cada dia provindas dos vários pequenos grupos de crianças. Todavia, sentimo-nos impossibilitados de estarmos próximos de todos episódios que iam acontecendo ao longo do período que estávamos observando. Foi necessário optarmos por alguns grupos que fariam parte das observações a cada dia.

Inicialmente, acreditávamos que encontraríamos diversas situações nas quais as professoras estariam interagindo com as crianças. No entanto, no decorrer do primeiro mês de nossas observações, percebemos que a rotina que estávamos acompanhando seria diferente daquela que havíamos projetado. Os imprevistos e as necessidades que se

---

[122] Justificamos que este instrumento não foi também incluído como apêndice neste texto para evitar repetições, uma vez que os mesmos dados produzidos por meio deles foram colocados de maneira estruturada e melhor organizada nas planilhas referidas mais adiante neste mesmo parágrafo, de forma a facilitar a visualização do leitor.

[123] Ver apêndice V – Modelo de planilha utilizada para observações.

apresentavam a cada dia fizeram com que a frequência das interações entre as crianças e as professoras fosse menor do que a imaginada. Na maioria das vezes, as conversas e diálogos com a utilização de algumas palavras em inglês ocorriam somente a partir dessas interações. Nas situações nas quais as crianças estavam sem a presença e participação da professoras toda comunicação acontecia na língua materna.

Outra questão limitante em nosso trabalho está relacionada aos espaços onde realizamos nossas filmagens e observações. Inicialmente planejávamos acompanhar as crianças no *playground* e brinquedoteca além da sala de aula. No entanto, foi difícil conciliarmos os horários que disponibilizamos para nossas observações com os horários que a classe tinha em seu planejamento para irem ao *playground.* Em consequência, foram poucos os dias em que conseguimos acompanhar as crianças nesse espaço. As visitas à brinquedoteca ocorreram esporadicamente, o que também impossibilitou nossas observações.

Ainda devemos acrescentar que o "retrato" mais pormenorizado desse processo requer um período mais longo para a observação e pesquisa, uma vez que, os progressos que possam ser registrados em termos de produção oral na segunda língua necessitam de um tempo maior no qual as crianças (em especial nessa faixa etária) consigam, a partir do *input* diário, iniciar a internalização de algumas palavras que utilizarão em suas frases e conversas. Nossas observações possibilitaram o registro de várias palavras e estruturas simples que as crianças produziram na interação com as professoras. Todavia acreditamos que, se houvesse uma continuidade de nossas observações, presenciaríamos um repertório ainda maior de palavras no novo idioma.

A primeira parte da análise dos dados foi focada essencialmente nas diversas cenas do brincar que identificamos e agrupamos por categorias. Realizamos primeiro um levantamento dos materiais que eram oferecidos às crianças e das brincadeiras e jogos desenvolvidos com a utilização deles. Reunindo as situações lúdicas que mais se repetiam, descrevemos alguns elementos que se sobressaíram em cada uma delas. Com os episódios categorizados, foi possível analisá-los resgatando alguns conceitos apresentados na fundamentação teórica relacionados com a evolução do brincar e suas contribuições para o desenvolvimento infantil em consonância com Vygotski e outros pesquisadores já mencionados acima.

Pontuamos como a mediação das professoras influenciou o desenvolvimento de brincadeiras nas quais as crianças iniciavam narrativas alicerçadas na imaginação,

utilização da linguagem e início da simbolização (quando davam significados diferentes aos objetos que possuíam para brincar). Pudemos também identificar o processo no qual elas estavam começando a desenvolver um autocontrole de seu comportamento, mediante as regras que passaram a fazer parte dos jogos coletivos e das brincadeiras de faz–de-conta, A ZDP e a imitação foram outros aspectos que consideramos importantes mencionar, uma vez que testemunhamos o quanto as crianças eram capazes de realizar ações que sozinhas não fariam.

A segunda parte descrita na análise evidencia a emergência na segunda língua: São os pequenos diálogos, conversas e palavras emitidas em inglês ao longo das atividades lúdicas registradas em nosso diário de campo e, posteriormente, organizadas nas planilhas que estão nos apêndices deste texto. Identificam aspectos variados do processo de aquisição/aprendizagem da segunda língua.

Foi possível verificar nos excertos analisados frases estruturadas com a utilização das duas línguas, português e inglês, fenômeno considerado comum, durante fases iniciais de aquisição/aprendizagem de uma nova língua, segundo os pesquisadores a que recorremos para melhor compreendermos tal fenômeno.[124] As crianças mostraram ser capazes de estabelecer conexões entre os conceitos já internalizados e utilizar a segunda língua para expressar suas ideias.

Os vários episódios destacados em nossa análise revelam-nos como as crianças iniciam o processo de aquisição/aprendizagem da segunda língua, o que significa afirmar que o estágio inicial de compreensão da língua foi evidenciado em muitos momentos. Ao longo de todo o período que estavam com as crianças, as professoras emitiam comandos, explicações ou intervenções em inglês e as crianças não necessitavam do apoio de gestos ou recursos visuais para compreenderem as falas.

Devemos ainda ressaltar a naturalidade com que as crianças se comunicavam com as professoras. Não se sentiram envergonhadas ou receosas por não saberem expressar-se com desenvoltura na segunda língua e pareciam muito à vontade para inserir as palavras que já conheciam no novo idioma nas frases que produziam na língua materna. Muitas solicitações eram realizadas mediante uma só palavra que exercia a função de transmitir uma frase inteira, processo semelhante ao que ocorre na aquisição da língua materna, identificado por Vygotski.

---

[124] (CLOUD, GENESSE, HAMAYAN, 2000).

Nossa pesquisa enfocou a aquisição/aprendizagem da segunda língua com destaque para momentos que propiciaram as brincadeiras e jogos com a oferta de materiais diversos. O trabalho reflete o processo de ensino/aprendizagem presente numa escola de educação infantil com um programa de imersão na segunda língua, e, assim, entendemos que os professores devam lançar um olhar especial e amplo para o processo de emergência do novo idioma. No papel de educar e ensinar, devem estar conscientes da responsabilidade que possuem e isto não significa apenas ensinar mais uma língua, mas compartilhar experiências acompanhando, ao longo do tempo, as transformações das crianças que convivem diariamente com elas.

Portanto, analisar os dados linguísticos permitiu também observar, identificar e compreender o caráter lúdico, ou seja, as brincadeiras e as interações inseridas nas ações que as professoras realizavam. Sabemos, no entanto, que as crianças, imersas em um ambiente bilíngue, estão continuamente aprendendo e as interações sociais que acontecem ao longo de todo o período escolar contribuem e promovem esse processo. Embora não tenha sido o propósito da pesquisa, acreditamos que seria muito enriquecedor expor e discutir com as professoras envolvidas sobre os dados e observações que coletamos e analisamos. Nesta perspectiva, tornar-se-ia possível repensar conjuntamente ações, estratégias e procedimentos diferentes daqueles que presenciamos e que pudessem ser trazidos para a prática pedagógica, após uma reflexão conjunta.

Diante do exposto, acreditamos que nosso estudo de caso, de certo modo restrito aos momentos lúdicos propostos a cada dia pode contribuir para lançar luz sobre alguns aspectos da emergência de uma segunda língua em crianças em idade pré-escolar em situação de imersão. Entretanto, entendemos que outras pesquisas devem ser realizadas com o propósito de investigar e elucidar as múltiplas oportunidades e situações de aquisição/aprendizagem na segunda língua em contextos similares. Optamos por esse recorte dentro da rotina das crianças pois queríamos priorizar os momentos considerados parte do alicerce para todo o desenvolvimento infantil. Considerando os vários episódios nos quais as crianças por meio de diferentes materiais elaboraram brincadeiras diversas e participaram de jogos coletivos, pudemos analisar como utilizavam o novo idioma. No entanto, sabemos que o cotidiano escolar oferece várias outras possibilidades para a investigação que abordem o amplo tema de ensino/aprendizagem de uma segunda língua numa escola de educação bilíngue.

A realização de novas pesquisas no contexto brasileiro pode proporcionar, segundo nos parece, um estudo mais fidedigno de nossa realidade, pois os fenômenos que descrevemos ao longo de nosso trabalho em relação ao processo de aquisição/aprendizagem da segunda língua apresenta diferenças significativas em relação aos estudos desenvolvidos por pesquisadores em outros países, onde os aprendizes estão imersos, na maioria do tempo, em um ambiente no qual necessitam interagir na língua que estão aprendendo.

Embora a maior parte dos sujeitos de nossa pesquisa sejam expostos, fora do ambiente escolar, a outras línguas (por meio de interações com outras pessoas da família e de recursos disponíveis, como filmes, músicas, jogos eletrônicos), o que pode colaborar para um certo avanço na compreensão e produção oral no novo idioma, sabemos que ainda não podemos afirmar que tal situação ocasione os mesmos avanços que acontecem com aprendizes de outros países.

Como apontamos em nossas observações, as falas emitidas pelas crianças na língua materna são aceitas e respondidas pelas professoras, o que normalmente não ocorre nas escolas em outros países, onde os professores compreendem somente aquilo que as crianças conseguem comunicar-lhes na língua alvo. Em nosso país, predominam os casos em que as escolas bilíngues ainda são o principal meio para as crianças terem oportunidades de escutar, falar e interagir na segunda língua.

Apresentar algumas situações que permitissem compreender as possibilidades da aquisição/aprendizagem de uma nova língua desenvolvidas nos momentos lúdicos imprescindíveis à formação integral das crianças na pré-escola foi o caminho por nós escolhido para a promoção de futuras reflexões. Sabemos, diante do exposto em nosso trabalho, que possuímos um desafio diário e provocador. Esperamos, assim, poder colaborar – ainda que limitada e modestamente - com os educadores em suas práticas pedagógicas, por meio de novos questionamentos que possam gerar transformações nas crenças, valores e atitudes por vezes arraigadas em nosso cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. 18ª ed. Campinas: Editora Papirus, 2013.

AZEVEDO, T.M.C. *Brinquedos e gêneros na Educação Infantil*: Um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro. 2003. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2003.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th ed. Wales, UK. Bangor University, 2011.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BASTOS, A.B.B.I; DÉR, L.C.S. Estágio do Personalismo in: MAHONEY, A; ALMEIDA, R.L. *Henri Wallon*: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

BAUMAN, Z. *Conversas sobre ética e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a16.pdf>Acesso em: 16 set. 2015.

_____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. *Vidas despedaçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Globalização*: As consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BIALYS TOK, E. *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press,1991.

BODROVA, E.; LEONG, J. D. *Tools of the mind*. 2nd ed**.** Columbus, Pearson/ Merril Prentice Hall, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto**.** *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *As leis e a educação escolar indígena*. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/ SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b, v.2.

_____. *O governo brasileiro e a educação escolar indígena*. Departamento de Política da Educação Fundamental, Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Brasília: MEC/ SEF/ DPEF/ CGAEI, s/d.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura***.** 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2010a.

_____. *O aprendizado do brincar*- entrevista. [março, 2010b].
São Paulo: Revista Nova escola. Entrevista concedida a Thais Gurgel.
Disponível em: < http://acervo.novaescola.org.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gilles-brougere-sobre-aprendizado-brincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeira-crianca-539230.shtml>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. *Brinquedo e companhia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. *The primary English teacher's guide.* London: Penguin, 2002.

BROWN, H.D. *Teaching by principles*: An interactive approach to language pedagogy. 2ª ed. New York: Longman Publishing, 2001.

BRUNER, J. *Realidade mental-mundos possíveis*. São Paulo: Artmed, 2002.

_____. *Child's talk*: learning to use language. New York: W.W. Norton & Company, 1983.

CAMERON, L. *Teaching English to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CANADÁ. Council of Ministers of Education. *Some facts about Canada's population*. s/d. Disponível em: <http://cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html>. Acesso em: 15 mai 2016.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (org) *O ensino de línguas estrangeiras*: Construindo a profissão. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2008.

CERISARA, A.B.: De como o papai do céu, o coelhinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

CLICK, J. Learning centers: Meaningful contexts for language use in the primary immersion classroom. *The Bridge*: From research to practice. The ACIE Newsletter, v. 8, n. 1, p. 1-8, nov. 2004. Disponível em: <http://docplayer.net/29868976-Learning-centers-meaningful-contexts-for-language-use-in-the-primary-immersion-classroom.html >. Acesso em 8 fev. 2017.

CLOUD, N.; GENESSE, F.; HAMAYAN, E. *Dual language instruction*: A handbook for enriched education. Heinle: Cengage Learning. 2000.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CUMMINS, J. Empowering minority students. *Harvard Educational Review*. v. 56, n. 1. fev., 1986. Disponível em: <http://www.dinecollege.edu/cdte/docs/Cummins.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia***.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon*: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, 26ª ed. Summus Editora, 1992.

DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem*: Uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

ELKONIN, D. *A psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

_____. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FINLÂNDIA. Finnish National Agency for Education. *Finnish National Agency for Education*. s/d. Disponível em: <http://www.oph.fi/english/educationsystem/early childhood education>. Acesso em 22 jun 2016.

FRENCH, L.G. *Brazilian bilingual education*: Another language, another soul. New Routes, p. 32-34, set. 2007.

GALVÃO, I. *Henri Wallon*: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 8ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V.A. *Afetividade na escola*: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

GENESSE, F. *Beyond bilingualism*: Multilingualism and Multilingual Education**.** Clevedon**:** Multilingual Matters Ltd., 1998a.

_____. *Educating second language children*. New York: Cambridge University Press, 1998b.

_____. *Integrating language and content*: lessons from immersion. Washington, DC: National Center for research on Cultural diversity and second language learning, 1994.

GRADDOL, D. *The future of English*. London: British Council, 1997.

_____. *English next***.** London: British Council, 2006.

GROSJEAN, F. *Life with two languages*: An introduction to bilingualism. Cambridge, Mass London: Harvard University Press, 1982.

HELD, D.; McGREW, A. *Prós e contras da globalização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

IWASSO, S. Cresce procura por escolas bilíngues. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 22 jan. 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-procura-por-escolas-bilingues,499646>. Acesso em: 25 abr. 2015.

JENKINS, J. *English as a Lingua Franca*: Attitude and identity. Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____. *World Englishes*: A resource book for students. 2nd ed. New York: Routledge, 2009.

JORDÃO, C.; LOES, J. O melhor momento para estudar fora. *Isto é*. São Paulo: Editora Três, n. 259, 16 fev. 2011. Disponível em: <https://istoe.com.br/123971_O+MELHOR+MOMENTO+PARA+ESTUDAR+FORA+PARTE+1/>. Acesso em: 25 mar 2016.

JUST LANDED. *Pre-school education*: Kindergarten, play school and nursery school. Disponível em: <www.justlanded.com/english/Inited-States/USA-Guide/Education/Pre-school-education>. Acesso em: 15 mai 2016.

KEITH, J; SWAIN, M. *Immersion education*: International perspectives**.** New York: Cambridge University Press, 1997.

KISHIMOTO, M.T. Brincadeiras e narrativas infantis: Contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da infância*: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

LA TAILLE. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon*: Teorias psicogenéticas em discussão. 13ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 3ª ed.São Paulo: Ícone Editora, 1991.

LEUNG, C.; CREESE, A. *English as an additional language*: Approaches to teaching linguistic minority students. London: Sage Publications Ltd, 2010.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 4ª ed. New York: Oxford University Press, 2011.

LINO, D.; VIEIRA, F. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da infância*: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIRA, A.C.M. *Problematizando o uso dos jogos e brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos*: Uma análise de propostas exemplares. 2009. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação*: Abordagens qualitativas. 9ª ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; LELLA GANDINI, L.; GEORGE FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre. Artmed, 1999.

MAXIMO-ESTEVES, L. *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora, 2008.

MELO, I.M.F.S. *Se der a gente brinca*: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. 2005. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MOURA, S.A. *Com quantas línguas se faz um país?* Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOYLES, R. J. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky*: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon*: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, 26ª ed. Summus Editora, 1992.

OLIVEIRA, V.B. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. In: OLIVEIRA, V. B (org). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS BILÍNGUES. Disponível em: <www.oebi.com.br>. Acesso em 25 de mar. 2016.

PALANGANA, I.C. *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky*: A relevância do social. São Paulo: Plexus Editora, 1994.

PÉREZ-RAMOS, A.M.Q. A criança pequena e o despertar do brincar. In: OLIVEIRA, V. B. *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PHILLPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford. Oxford University Press, 1993.

PIAGET, J. Mastery Play. In: BRUNER, J. *Play*: Its role in development and evolution. Harmondsworth: Penguin Books, 1978.

_____. *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J; INHELDER, B. *The psychology of the child***.** New York: Basis books LTDA, 2000.

PIMENTEL, A. Vygotsky: Uma abordagem histórico-cultural na Educação Infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da infância*: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PORTAL G1. Classe C contribui para aumento do nº de intercâmbios, diz pesquisa. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2013/09/classe-c-contribui-para-aumento-do-n-de-intercambios-diz-pesquisa.html>. Acesso em: 8 mar. 2014.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky*: O cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RABINOVICH, S.B. *A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I*: A voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano. 2012. 428 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

REGO, C.T. *Vygotsky*: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. São Paulo: Editora Vozes, 1995.

ROBERTSON, R. Mapeamento da condição global: globalização como conceito central. In: FEATHERSTONE, M. *Cultura global*: Nacionalismo, globalização e modernidade. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

RICE, M.L.; WILCOX, K.A. (Eds.) *Building a language-focused curriculum for the preschool classroom*. Volume 1: A foundation for lifelong communication. Baltimore: P.H. Brookes Pub. Co. 1995.

ROJAS, J. *Jogos, brinquedos e brincadeiras*: A linguagem lúdica formativa na cultura da criança. Campo Grande: UFMS, 2007.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez,2007.

SANCHEZ, L. A escalada da classe C. *Revista Educação*, São Paulo, v. 173, set. 2011. Disponível em: < http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/173/artigo235011-1.asp > Acesso em: 5 mar. 2014.

SANTO, R.C.E. *Pedagogia da transgressão*. 7ª ed. São Paulo: eDITORA Ágora, 2002.

SAVILLE-TROIKE, M. *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 2006.

SELIGER, H.W.; SHOWHAMY E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SCHÜLZ, R. *Escolas internacionais no Brasil***.** Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-intsch.html>. Acesso em: 15 set. 2015.

SILVA, S.M.P. *Aprender brincando em língua estrangeira*: Uma perspectiva dos multiletramentos na Educação Infantil. 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2015.

SMITH, P.K. *Children and play*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2010.

SÖDERGARD, M. Teaching strategies in immersion kindergarten in Finland. In: FORTUNE, T.W.; TEDICK, T. J. (Eds). *Pathways to multilingualism*: Evolving Perspectives on Immersion Education. Great Britain: The Cromwell Press Group Ltd, 2008.

SWAIN, M. *Sociocultural Theory and Second Language Learning.*New York: Oxford University Press, 2001.

TABORS, O.P. *One child, two languages*. 2ª ed. Baltimore, 2008.

VALSINER, J.; DER VEER, V. R. *Vygotsky*: Uma síntese. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes,1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. RIEBER, R.W.; CARTON, A.S. (Eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky*: Problems of general Psychology, including the volume thinking and speech. New York: Plenum Press, 1987. 1 v.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3ª ed. São Paulo, Ícone, 1988.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

_____. *A evolução psicológica da criança*. Tradução de Claudia Berliner. Revisão técnica de Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *As origens do caráter da criança*. São Paulo: Difel, 1971.

_____. *Objetivos e métodos da Psicologia*. Lisboa: Editora Estampa, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Os programas de imersão na educação bilíngue

Baker (2006) relata que dentre os diversos tipos de programas de educação bilíngue, podemos considerar os modelos de imersão como sendo um "tipo forte" para o bilinguismo. Considerando o modelo de imersão, este pode ser total ou parcial, dependendo da quantidade de tempo de instrução na língua alvo. O fator da idade na qual o programa se inicia também é uma variável da imersão, existindo a imersão que se inicia já no kindergarten, *early immersion* e a que pode acontecer por volta dos 10 anos que seria *middle immersion* (BAKER, 2006, p. 239).

Nos programas de imersão total ou *one-way immersion*, os alunos provenientes em sua maioria de uma mesma língua materna aprendem os conteúdos do currículo na segunda língua (ou língua alvo) que é então utilizada em 100 % do tempo para a instrução[125]. Já nos programas chamados imersão parcial contém 50 % do tempo de instrução na língua alvo.

A educação bilíngue no modelo de imersão difere das escolas com duas línguas (*dual language schools*), pois no modelo de imersão a maior parte das crianças tem uma língua materna em comum e estão aprendendo os conteúdos em uma segunda língua. Por outro lado, as escolas bilíngues com duas línguas são compostas por crianças falantes de línguas diversas (BAKER, 2006, p.244).

Os objetivos gerais da educação bilíngue no modelo de imersão são que os alunos se tornem proficientes nas duas línguas e, para tanto, a língua alvo é a utilizada na instrução e ainda que as crianças não possuam a habilidade de comunicar-se nessa língua, os professores fazem uso dela para responder às questões e ensinar os diversos conteúdos curriculares.

Vale salientar que vários países que adotam o modelo de imersão apresentam algumas variações entre os programas. Como exemplo, Baker cita que no Canadá o programa de imersão possibilita um bilinguismo aditivo uma vez que o objetivo das escolas neste modelo imersivo é de que as crianças aprendam com proficiência duas línguas: inglês e francês. Nos Estados Unidos, as crianças que possuem o espanhol como língua materna (e minoritária) aprendem inglês e não desenvolvem as mesmas capacidades em termos acadêmicos na língua materna, uma vez que na escola elas somente devem utilizar inglês tanto para a instrução como na comunicação com os professores (BAKER, 2006, p. 245).

---

[125] Definição de programas de imersão segundo a autora e pesquisadora Lisa M. Dorner http://cambio.missouri.edu/Documents/ebrief1dorner.pdf

APÊNDICE B - Termo de consentimento endereçado às diretoras da escola investigada

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Eu,....., abaixo assinado, autorizo a realização da pesquisa na escola Beit Yaacov e declaro que fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda do mesmo. Qualquer sujeito da pesquisa não deverá/poderá ser identificado pelo nome, mas será identificado por sigla, número ou abreviatura; docentes e/ou funcionários da instituição de ensino tampouco terão suas reais identidades reveladas e serão indicados por sigla, número ou abreviatura; materiais didáticos poderão e deverão ser identificados, se necessário, como qualquer indicação bibliográfica, segundo as normas da ABNT. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Orientador: Prof. Dr. Aleksandar Jovanovic

Pesquisador: Cecilia Winik Landau

e-mail:cwlandau@gmail.com telefone: 995273580

Local e data _____, _____ de _____ de 20___ .

Nome:_____

Cargo na instituição pesquisada:_____

e-mail:_____ Telefone _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C - Termo de consentimento endereçado às professoras/assistentes participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada "A aquisição/aprendizagem do inglês em um grupo de crianças a partir dos momentos lúdicos em um contexto de imersão bilíngue de Educação Infantil" (título provisório), que tem como pesquisadora responsável a Prof.ª Cecilia Winik Landau orientado pelo Prof. Dr. Aleksandar Jovanovic, que podem ser contatados pelos e-mails jovanov@usp.br e cwlandau@gmail.com ou pelo telefone (11)995273580 O presente trabalho tem por objetivo investigar o processo da aquisição/aprendizagem da língua inglesa durante os momentos lúdicos (em um grupo de crianças entre três e quatro anos), compreendendo como esses momentos contribuem para o desenvolvimento dos principais aspectos constituintes da formação do sujeito criança. A partir desta compreensão, intencionamos possibilitar ao(s) docente(s) que participa(m) ativamente do referido processo, melhor desenvolver sua atividade profissional.

Entendo que minha participação consistirá em conceder entrevista(s) à pesquisadora sobre o tema da investigação em questão. A(s) entrevista(s) é(são) individual(is) e gravada(s) em áudio.

Compreendo ainda que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

São Paulo, 15 de março de 2016.

PESQUISADORA/ ENTREVISTADORA
Nome: Cecilia Winik Landau
Assinatura: _____
ENTREVISTADO:
Nome: _____
Assinatura: _____

APÊNDICE D – Termo de consentimento endereçado aos pais dos participantes da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante: _____

Data:_____Endereço:_____

CEP: _____ Telefone: _____RG: _____

CPF: _____

Nome da pesquisadora: Cecilia Winik Landau

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de recusar a participação de seu filho (a) e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

1. Propósito do estudo: estudar e compreender o trabalho educacional na escola bilíngue; pesquisa para redação da dissertação de Mestrado na Universidade de São Paulo.
2. Procedimentos: gravações de áudio e vídeo; observações escritas em um diário de campo
3. Riscos e desconfortos: nenhum.
4. Benefícios: a participação é voluntária e não trará nenhum benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento do trabalho – métier – de professor.
5. Direitos dos participantes: O participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.
6. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.
7. Os dados obtidos com esta pesquisa responsável servirão como amostras unicamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas amostras (transcritas ou em versão áudio ou vídeo) poderão ser usadas em publicações e em cursos de formação, sem que haja identificação do falante e sem que seus direitos sejam atingidos.
8. Confidencialidade: os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada. Eu compreendo meus direitos como responsável dos sujeitos de pesquisa e voluntariamente consinto meu filho (filha) em participar deste estudo.

_____ _____

Responsável pelo sujeito participante Pesquisadora responsável

APÊNDICE E – Perfil das docentes participantes

Conforme descrevemos no capítulo metodológico, tanto a professora da sala como a assistente possuíam a formação profissional que atendesse às expectativas da coordenação da área de Inglês. Intencionamos detalhar esta formação de cada uma das profissionais.

A professora

É graduada na Faculdade de Letras e Literatura nos Estados Unidos. No Brasil, iniciou o curso de Pedagogia, ainda não tendo se formado. É bilíngue e tem o inglês como primeira língua, pois, nascida nos Estados Unidos, manteve contato com ambas as línguas desde o seu nascimento. Dentre alguns critérios de avaliação para futuros candidatos a fazer parte da equipe docente da escola[126], podemos identificar que a professora possui: Criatividade, flexibilidade, capacidade de trabalho em grupo, dinamismo e disposição para inovação e mudanças.

A assistente

Sua formação é em Letras e Literatura em língua inglesa. Também estudou Pedagogia em São Paulo. Participou do curso sobre bilinguismo e suas teorias no COGEAE- PUC em São Paulo.

A coordenadora pontua que entre as características de seu perfil que se adequam às necessidades da escola, estão: Capacidade de motivação do grupo, fluência no idioma, comprometimento, experiência profissional em outros contextos e habilidade nas relações interpessoais.

[126] Mencionados em entrevista com a coordenadora da área de Inglês. Ver apêndice I - Transcrição da entrevista com a coordenadora da área de Inglês.

APÊNDICE F – Questionário respondido pela professora

1- Descreva brevemente seu percurso profissional

Acabei atuando como professora por acaso. Um amigo que trabalhava em uma escola me indicou, por conta da minha fluência na língua inglesa.

2 - Quais são as expectativas da escola em relação à aprendizagem do inglês?

A expectativa é que ocorra a imersão. As crianças devem falar e entender a nova língua com naturalidade.

3 - Na sua opinião, de que forma você compreende as expectativas dos pais na aprendizagem do inglês?

As expectativas dos pais em relação à aprendizagem da língua inglesa são para o futuro, para que o filho saiba comunicar-se em qualquer lugar, abrir as portas para o exterior, em viagens fazer faculdade em outro país. Também será bom para o currículo pois hoje em dia é imprescindível possuir mais de uma língua.

4 - Como você descreveria a rotina das crianças de sua sala dentro de um planejamento diário?

Elas entram na sala, brincam nos centers e nesses momentos aproveito para conversar com elas em Inglês de modo informal. Em seguida temos a roda de conversa com a escolha dos ajudantes. A cada dia há propostas variadas. Então, como exemplo de um dia, colocamos algumas figuras da rotina. Os cantos direcionados com atividades de matemática, materiais de faz de conta, psicomotricidade. Esses cantos ocorrem ao longo do dia, antes das crianças dirigirem-se a eles, a professora explica, em uma roda com os alunos, os objetivos de cada proposta. Há dias que após o lanche e parque, há aula de hebraico, música ou educação física.

5 - Quais são os momentos dentro do planejamento semanal destinados às brincadeiras? descreva brevemente as propostas do brincar, ex. parque, brinquedoteca, centros de interesse na sala de aula pelas manhãs, show and tell etc.

Todos os dias há propostas que envolvem a brincadeira.

6 - De que forma você atua em cada um dos momentos envolvendo o brincar? você observa, intervém em conflitos? Participa ativamente da brincadeira, direciona a brincadeira e observa, outras situações?

Nas brincadeiras de faz de conta, às vezes, eu observo e dependendo da minha observação faço pequenas intervenções para enriquecer a brincadeira, propondo outras situações e apresentando mais personagens, ajudando também a diversificar os papeis.

7- As intervenções mencionadas são realizadas em língua estrangeira?

As intervenções são todas feitas em inglês

8 - Em sua opinião, as crianças participam de uma rotina estável e equilibrada entre as diversas atividades e propostas ao longo do ano letivo?

Sim, acredito que a rotina é equilibrada e estável ao longo da manhã.

9 - Em sua opinião, é possível, durante os momentos lúdicos das crianças do seu grupo, aprender novas palavras em inglês e utilizar posteriormente em outras situações?

Sim, muitas vezes ao vê-los dominando certas palavras, apresento alguns sinônimos dessas palavras e reformulo as frases de outra maneira para eles utilizarem.

10 - Quais as situações ou atividades em seu planejamento que você identificaria como os melhores momentos para as crianças se expressarem utilizando algumas palavras em inglês?

Em atividades da rotina, mas acho que durante as conversas informais pela manhã, quando estão brincando pelos centers propostos, a aprendizagem ocorre com maior naturalidade.

11- Se fosse possível, o que você modificaria no planejamento semanal das aulas?

Eu optaria por haver menos burocracia no preenchimento do planejamento e também gostaria de ter mais abertura para ir atrás dos interesses que as crianças mostram.

APÊNDICE G – Questionário respondido pela assistente

1 - Descreva brevemente seu percurso profissional

Comecei como professora de Inglês em cursos de idioma, passei dois anos trabalhando em escolas de educação de jovens e adultos (EJA) para depois trabalhar em escola regular de Educação Infantil. Há cinco anos trabalho em escola bilíngue.

2 - Quais são as expectativas da escola em relação à aprendizagem do inglês?

Expectativa da escola é que os alunos sejam expostos ao máximo possível à língua inglesa. Espera-se que os profissionais que trabalhem com as crianças (tanto professores como assistentes, que é o meu caso) sejam fluentes em inglês.

3- Na sua opinião, de que forma você compreende as expectativas dos pais na aprendizagem do inglês?

Eu acho que os pais esperam que eles sejam pessoas que tenham conhecimento de mundo, que elas vão se comunicar em outro idioma, mas acho que é mais uma questão de cultura, culturas diferentes, aquisição de hábitos, que elas tenham essas condições de ter esse enriquecimento maior de mundo.

4 - Como você descreveria a rotina das crianças de sua sala dentro de um planejamento diário?

Eles são recepcionados pelas professoras (professora e assistente), incentivados a retirar a agenda e guardar as mochilas no local correto (*cubby*). Então, são convidadas a participar das atividades propostas para recepcioná-las. No *circle time* (roda de conversa) *circle* são questionadas sobre as atividades rotineiras e sobre si próprias. Além do idioma Inglês, há o Hebraico. Diversas são as atividades que permeiam as duas línguas.

5 - Quais são os momentos dentro do planejamento semanal destinados às brincadeiras? Descreva brevemente as propostas do brincar, ex. parque, brinquedoteca, centros de interesse na sala de aula pelas manhãs, show and tell etc.

Há vários momentos de brincar, entre eles o parque quando as crianças têm um pouco de liberdade para brincar, às vezes há uma interação com questionamentos em inglês, às vezes, sugerimos novos pares para brincarem. Também tem o *show and tell* uma

vez por semana. Nesta atividade, antes de eles brincarem, questionamos as cores dos brinquedos, as texturas, os tamanhos, se eles são grandes...Usando sempre vocabulário (como *big*, *small*, *hard*, *soft*) que as crianças já aprenderam. Há os centros de interesse, onde nós brincamos com as crianças, indo de mesa em mesa, nós interagimos com elas, quando percebemos que elas estão sozinhas ou com dificuldades no brincar...aí nós interagimos com elas.

6 - De que forma você atua em cada um dos momentos envolvendo o brincar? Você observa, intervém mediante conflitos? Participa ativamente da brincadeira, direciona a brincadeira e observa, outras situações?

A minha atuação varia de acordo com o momento, não é possível ficar 100% do tempo brincando com as crianças, apesar de haver esta vontade. Preciso recepcionar as crianças que chegam, ajudá-las a guardar seus pertences, mas no geral há pouco tempo para isso porque ainda a gente precisa observar e anotar o que dizem espontaneamente e intervir quando há conflitos, sempre direcionando para as atividades.

7- As intervenções mencionadas são realizadas em língua estrangeira?

O uso da língua materna é sempre a última opção. Tentamos ao máximo usar a segunda língua, explicar nessa segunda língua, falar nessa segunda língua, a menos que seja extremamente necessário, utilizamos a língua materna.

8 - Em sua opinião, as crianças participam de uma rotina estável e equilibrada entre as diversas atividades e propostas ao longo do ano letivo?

Sim, principalmente porque sabem da rotina então cada mudança de ambiente e atividade é sempre muito natural para eles. Eles já sabem reconhecer qual atividade que vem, assim sabem também para onde devem se direcionar.

9 - Em sua opinião, é possível, durante os momentos lúdicos das crianças do seu grupo, aprender novas palavras em inglês e utilizar posteriormente em outras situações?

Sim, nós trabalhamos com muitos vocábulos direcionados, de acordo com o que estão aprendendo e o vocabulário é sempre retomado ao longo do ano. Assim ele não é perdido ou deixado de lado. A gente vai ampliando o vocabulário e retomando o que já foi

dado ao longo das Unidades. O vocabulário deve ser sempre ampliado e esta é nossa intenção.

10 - Quais as situações ou atividades em seu planejamento que você identificaria como os melhores momentos para as crianças se expressarem utilizando algumas palavras em inglês?

Seriam os *centers* e o *circle time.*

11 - Se fosse possível, o que você modificaria no planejamento semanal das aulas?

Realmente eu gostaria que as crianças tivessem mais tempo para que eles pudessem participar e interagir nas atividades. Acho que às vezes a gente acaba mudando a atividade muito rápido. Gostaria que eles tivessem mais tempo, mais repetição para que elas (as palavras) fossem internalizadas e para que eles tivessem um tempo de compreensão e assim ficaria mais natural para eles.

APÊNDICE H – Transcrição da entrevista com a diretora da Educação Infantil

1 - Quais são as principais qualidades que o profissional necessita ter para integrar a equipe da escola na Educação Infantil (tanto para professoras como assistentes)?

Afetivo, criativo, estudioso, pró-ativo, excelência na língua que irá ministrar, observador e equilibrado.

2 - Em sua visão, de que forma a escola promove a aprendizagem da segunda língua?

Acreditamos que o ensino da segunda língua ocorre naturalmente, se o aluno estiver imerso num ambiente acolhedor, lúdico e com objetivos claros, mas é essencial acreditar no real significado da prática na imersão. A criança absorve naturalmente o idioma, vivendo numa rotina adequada para idade, quando o professor se expressa 100% do tempo em Inglês ou Hebraico.

3 - Como é reconhecido o tempo e o espaço para os momentos lúdicos das crianças na Educação Infantil?

O nosso desejo é que todos os profissionais acreditem que a brincadeira, o lúdico é essencial para o crescimento, desenvolvimento emocional e garante todas as aprendizagens. Não acredito em momentos lúdicos e sim no lúdico em todos os momentos.

4 - Quais os pré-requisitos necessários que o candidato deve possuir para trabalhar na escola?

Além das qualidades já mencionadas na questão 1, acrescento o Curso de Pedagogia.

5 - O que se espera do adulto que está juntamente com as crianças nos momentos lúdicos da rotina: Parque, centers, brinquedoteca etc?

Como disse anteriormente, não concordo com a ideia de que a rotina tem momentos lúdicos e que se restringe ao parque, centers e brinquedoteca. A concepção que estamos construindo é de que através do lúdico conseguimos cumprir todos os objetivos da Educação Infantil. As atividades formais não transformam, não fazem o nosso aluno adquirir conhecimento, apenas ocupam tempo. O que eu espero dos adultos é que cada dia mais se aproximem desta ideia e que para tal precisam ter um olhar muito atento para

colecionar oportunidades que permite encaminhar o aluno para as descobertas. Aprender não é repetir o que o professor disse ou tentou ensinar e sim explorar e descobrir coisas novas a cada minuto.

6 - De quais formas a escola incentiva e promove o desenvolvimento profissional/ formação de seus professores/assistentes?

Professores participam de reuniões semanais com seus coordenadores, além de encontros, às terças-feiras, com temas variados de formação. Existe, anualmente o Congresso interno para multiplicar práticas de sucesso e sempre estamos sugerindo e compartilhando cursos, congressos e palestras.

Assistentes não conseguem participar de muitos destes momentos, assim, uma vez por mês são feitos workshops para elas. Temos tido muita formação sobre as Artes Plásticas e documentação a partir da observação e exploração livre da criança. O aluno como centro do processo.

8 - Como, em sua opinião, ocorrem os momentos de brincadeiras?

As crianças espontaneamente, exploram materiais e espaços transformando cada minuto do seu dia em momento lúdico, o professor deve observar para simplesmente assistir, mas muitas vezes para intervir. A brincadeira cresce e acrescenta experiências na vida dos alunos. Isso não quer dizer deixe todo o **tempo "livre".** Brincadeiras propostas, vindas do professor são também muito importantes para ampliar o repertório das crianças, mas é importante considerar que propor não significa dirigir minuto a minuto- requer permitir exploração, criatividade, dúvidas, questionamento etc.

9 - Ao longo dos últimos anos, quais as principais mudanças que ocorreram em relação ao brincar em termos de tempo e espaços?

Transformamos nossos espaços, buscando acrescentar materiais não estruturados e brinquedos no espaço externo que trazem um desafio motor. Algumas salas de aula se transformaram em espaços que favorecem a exploração (um novo ateliê /Sala de descobertas / Hall com propostas lúdicas. Em relação ao tempo - atualmente está organizado com propostas que mudam de 45 minutos em 45 minutos. Temos convidado os pais para brincarem com os filhos.

APÊNDICE I – Transcrição da entrevista com a coordenadora da área de Inglês

1 - Quais as qualidades essenciais que você deseja encontrar nas pessoas entrevistadas para fazer parte da equipe de profissionais da escola?

Eu pergunto sobre as experiências profissionais anteriores e nelas perceber se elas relatam experiência com crianças e consequentemente com educação infantil. Também observa a personalidade da entrevistada, infelizmente não dá para não olhar também a pessoa em sua aparência e como ela se comporta, a postura da pessoa, mas tento me policiar para dar a chance para as pessoas de forma justa. Vejo também se são pessoas criativas e que consigam me trazer exemplos que tiveram a partir de suas experiências profissionais. Eu tenho uma lista de perguntas que costumo dar para checar o quanto sabem sobre educação bilíngue, imersão na segunda língua, etc. Assim eu também observo a habilidade de usarem a língua inglesa para se comunicarem.

2 - Qual o conceito de educação que a escola segue, referente ao fato de ser uma escola bilíngue? Qual o programa que ela adota?

Nós somos *one-way immersion programme* o que significa que as crianças estão imersas em uma língua (inglês) embora elas também tenham uma hora de hebraico todos os dias. Esta língua é uma língua de comunicação e também de instrução com a qual a professora desenvolve as unidades, projetos além de comunicar-se com as crianças em todos os momentos do dia.

3 - Você teria um teórico que pudesse ajudar na definição do programa que a escola adota?

Na verdade, há vários livros que falam de programas de imersão: *one way, two way immersion,* imersão em *foreign language*. No caso de nossa escola, o hebraico poderia ser considerado uma *foreign language* (língua estrangeira). A área de Hebraico queria se encaixar como um programa de imersão igual temos com a língua inglesa até o grau de *kindergarten* 3 que ocupa mais de 50% do dia que as crianças estão em contato com a língua inglesa. O inglês é considerado até o K3 como uma segunda língua. A partir do K4 (crianças com 4 anos) não podemos dizer que continuam em um programa de imersão na língua inglesa, pois o tempo total a cada dia de aulas e atividades é dividido entre Hebraico, Português e Inglês. Importante entender que as crianças até o K3 estão expostas

ao Inglês não somente nas atividades de instrução, mas em outras propostas que temos no planejamento, como Educação Física, Música e lanche.

4 - Na sua opinião, de que forma a escola se preocupa com o tempo reservado para o brincar, tanto para as brincadeiras livres como para aquelas mais dirigidas?

Esta é uma pergunta capciosa porque nós da coordenação temos uma filosofia, uma concepção em relação ao brincar, acreditamos que devemos promover uma aprendizagem baseada na ludicidade, mas, como entramos nas classes, vemos que, nem sempre, as professoras entendem o que intencionamos ou, às vezes, também não sabem como fazer. O tempo se restringe por conta disso porque as professoras têm outras atividades para fazer e que não conseguem ser inseridas em uma prática mais lúdica. Elas precisam fazer com que o ensino seja realizada de forma mais lúdica e não dentro de uma abordagem tradicional de aprendizagem. O que luto é para conseguir que as professoras consigam ter estratégias que sejam mais nesta abordagem lúdica, como quando querem fazer que as crianças falem em uma segunda língua. As professoras deveriam entender melhor o que significa um programa baseado na ludicidade, onde entram os jogos de papéis, as canções e rimas. Mas precisamos pensar também que há vários tipos de brincar...é algo muito amplo. Temos que reconhecer que no dia a dia não temos muito tempo para as brincadeiras simbólicas ou os jogos de papeis. Estamos tentando criar estratégias para que as brincadeiras continuem em outros momentos e dividir estes momentos com os momentos de atividades pedagógicas direcionadas. Não que eu concordo como está sendo hoje em dia, eu ainda batalho para mudar um pouco este cenário.

APÊNDICE J – Modelo de questionário endereçado aos pais dos participantes da pesquisa

1 - Existe alguma comunicação em outra língua dentro da família? Se sim, entre quais integrantes da família? Neste caso, qual a língua de comunicação?

2 - A família possui parentes que residem em outros países?Se sim, com qual frequência costumam visitá-los?

3 - Seu filho (a) tem contato com alguma língua estrangeira no período em que não está na escola? Se sim, quais são os meios pelos quais há a exposição ou interação em uma língua estrangeira:

( ) Filmes na televisão/DVD;
( ) Jogos no Ipad ou computador;
( ) Músicas;
( ) Livros impressos ou ebooks;
( ) Programas televisivos;
( ) Aulas particulares.

4 - Quais as expectativas que vocês têm em relação à aprendizagem do inglês nesta escola?

5 - Quais as principais razões pelas quais optaram matricular seu filho(a) nesta escola?

APÊNDICE K – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 01

1 - Existe alguma comunicação em outra língua dentro da família? Se sim, entre quais integrantes da família? Neste caso, qual a língua de comunicação?
Sim, hebraico e inglês são falados pelos pais.

2 - A família possui parentes que residem em outros países?Se sim, com qual frequência costumam visitá-los?
Não

3 - Seu filho (a) tem contato com alguma língua estrangeira no período em que não está na escola? Se sim, quais são os meios pelos quais há a exposição ou interação em uma língua estrangeira: Damos em inglês:

(X) Filmes na televisão/DVD;
(X) Jogos no Ipad ou computador;
( ) Músicas;
(X) Livros impressos ou ebooks;
( ) Programas televisivos;
(X) Aulas particulares.

4 - Quais as expectativas que vocês têm em relação à aprendizagem do inglês nesta escola?
Que tenha fluência e facilidade igualç à língua materna

5 - Quais as principais razões pelas quais optaram matricular seu filho(a) nesta escola?
Valores judaicos e excelência acadêmica

APÊNDICE L – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 02

1 - Existe alguma comunicação em outra língua dentro da família? Se sim, entre quais integrantes da família? Neste caso, qual a língua de comunicação?
Os pais- Espanhol

2 - A família possui parentes que residem em outros países?Se sim, com qual frequência costumam visitá-los?
Sim, uma vez por ano.

3 - Seu filho (a) tem contato com alguma língua estrangeira no período em que não está na escola? Se sim, quais são os meios pelos quais há a exposição ou interação em uma língua estrangeira: Damos em inglês:

(X) Filmes na televisão/DVD;
(X) Jogos no Ipad ou computador;
(X) Músicas;
(X) Livros impressos ou ebooks;
(X) Programas televisivos;
( ) Aulas particulares.

4 - Quais as expectativas que vocês têm em relação à aprendizagem do inglês nesta escola?
Seja fluente na língua para estudar no exterior

5 - Quais as principais razões pelas quais optaram matricular seu filho(a) nesta escola?
Pela religião e valores judaicos e pelo Inglês

APÊNDICE M – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 03

1 - Existe alguma comunicação em outra língua dentro da família? Se sim, entre quais integrantes da família? Neste caso, qual a língua de comunicação?

Não

2 - A família possui parentes que residem em outros países?Se sim, com qual frequência costumam visitá-los?

Sim, mas visitamos raramente, a cada dois anos.

3 - Seu filho (a) tem contato com alguma língua estrangeira no período em que não está na escola? Se sim, quais são os meios pelos quais há a exposição ou interação em uma língua estrangeira: Damos em inglês:

(X) Filmes na televisão/DVD;

(X) Jogos no Ipad ou computador;

(X) Músicas;

( ) Livros impressos ou ebooks;

( ) Programas televisivos;

( ) Aulas particulares.

4 - Quais as expectativas que vocês têm em relação à aprendizagem do inglês nesta escola?

Que tenha todas as habilidades de ler, escrever e falar em inglês

5 - Quais as principais razões pelas quais optaram matricular seu filho(a) nesta escola?

Por ser uma escola judaica

APÊNDICE N – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 04

1 - Existe alguma comunicação em outra língua dentro da família? Se sim, entre quais integrantes da família? Neste caso, qual a língua de comunicação?
Os pais falam francês

2 - A família possui parentes que residem em outros países?Se sim, com qual frequência costumam visitá-los?
Não

3 - Seu filho (a) tem contato com alguma língua estrangeira no período em que não está na escola? Se sim, quais são os meios pelos quais há a exposição ou interação em uma língua estrangeira: Damos em inglês:

(X) Filmes na televisão/DVD;
(X) Jogos no Ipad ou computador;
( ) Músicas;
(X) Livros impressos ou ebooks;
( ) Programas televisivos;
( ) Aulas particulares.

4 - Quais as expectativas que vocês têm em relação à aprendizagem do inglês nesta escola?
Que ele seja fluente

5 - Quais as principais razões pelas quais optaram matricular seu filho(a) nesta escola?
Ter o inglês forte e ser uma escola judaica

APÊNDICE O – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 05

1 - Existe alguma comunicação em outra língua dentro da família? Se sim, entre quais integrantes da família? Neste caso, qual a língua de comunicação?
Francês é falado pelos pais.

2 - A família possui parentes que residem em outros países?Se sim, com qual frequência costumam visitá-los?
Não

3 - Seu filho (a) tem contato com alguma língua estrangeira no período em que não está na escola? Se sim, quais são os meios pelos quais há a exposição ou interação em uma língua estrangeira: Damos em inglês e francês:

(X) Filmes na televisão/DVD;
(X) Jogos no Ipad ou computador;
(X) Músicas;
( ) Livros impressos ou ebooks;
( ) Programas televisivos;
( ) Aulas particulares.

4 - Quais as expectativas que vocês têm em relação à aprendizagem do inglês nesta escola?
Que ele seja fluente em inglês

5 - Quais as principais razões pelas quais optaram matricular seu filho(a) nesta escola?
Por ser uma escola com valores judaicos e ter a educação bilíngue.

APÊNDICE P – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 06

1 - Existe alguma comunicação em outra língua dentro da família? Se sim, entre quais integrantes da família? Neste caso, qual a língua de comunicação?
Falamos em casa inglês, espanhol e francês

2 - A família possui parentes que residem em outros países?Se sim, com qual frequência costumam visitá-los?
Sim, visitamos duas vezes por ano.

3 - Seu filho (a) tem contato com alguma língua estrangeira no período em que não está na escola? Se sim, quais são os meios pelos quais há a exposição ou interação em uma língua estrangeira: Damos em inglês e espanhol:

(X) Filmes na televisão/DVD;
(X) Jogos no Ipad ou computador;
(X) Músicas;
( ) Livros impressos ou ebooks;
( ) Programas televisivos;
( ) Aulas particulares.

4 - Quais as expectativas que vocês têm em relação à aprendizagem do inglês nesta escola?
Que meu filho tenha inglês fluente.

5 - Quais as principais razões pelas quais optaram matricular seu filho(a) nesta escola?
Ensino de excelência

APÊNDICE Q – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 07

1 - Existe alguma comunicação em outra língua dentro da família? Se sim, entre quais integrantes da família? Neste caso, qual a língua de comunicação?
Francês é falado pelos pais.

2 - A família possui parentes que residem em outros países?Se sim, com qual frequência costumam visitá-los?
Não

3 - Seu filho (a) tem contato com alguma língua estrangeira no período em que não está na escola? Se sim, quais são os meios pelos quais há a exposição ou interação em uma língua estrangeira: Não ofereço nada em especial em inglês ou outra língua.

( ) Filmes na televisão/DVD;
( ) Jogos no Ipad ou computador;
( ) Músicas;
( ) Livros impressos ou ebooks;
( ) Programas televisivos;
( ) Aulas particulares.

4 - Quais as expectativas que vocês têm em relação à aprendizagem do inglês nesta escola?
Ter inglês excelente

5 - Quais as principais razões pelas quais optaram matricular seu filho(a) nesta escola?
Por ser uma escola judaica e oferecer o ensino de inglês.

APÊNDICE R – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 08

1 - Existe alguma comunicação em outra língua dentro da família? Se sim, entre quais integrantes da família? Neste caso, qual a língua de comunicação?

Hebraico é falado pelos pais

2 - A família possui parentes que residem em outros países?Se sim, com qual frequência costumam visitá-los?

Não

3 - Seu filho (a) tem contato com alguma língua estrangeira no período em que não está na escola? Se sim, quais são os meios pelos quais há a exposição ou interação em uma língua estrangeira: Damos em inglês e hebraico:

( ) Filmes na televisão/DVD;
(X) Jogos no Ipad ou computador;
(X) Músicas;
( ) Livros impressos ou ebooks;
(X) Programas televisivos;
( ) Aulas particulares.

4 - Quais as expectativas que vocês têm em relação à aprendizagem do inglês nesta escola?

Fluência em Inglês

5 - Quais as principais razões pelas quais optaram matricular seu filho(a) nesta escola?

Por causa do inglês, escolhemos esta escola.

APÊNDICE S – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 09

1 - Existe alguma comunicação em outra língua dentro da família? Se sim, entre quais integrantes da família? Neste caso, qual a língua de comunicação?
Espanhol é falado em casa.

2 - A família possui parentes que residem em outros países?Se sim, com qual frequência costumam visitá-los?
Sim visitamos uma vez por ano.

3 - Seu filho (a) tem contato com alguma língua estrangeira no período em que não está na escola? Se sim, quais são os meios pelos quais há a exposição ou interação em uma língua estrangeira: Damos em inglês:

(X) Filmes na televisão/DVD;
(X) Jogos no Ipad ou computador;
(X) Músicas;
(X) Livros impressos ou ebooks;
(X) Programas televisivos;
( ) Aulas particulares.

4 - Quais as expectativas que vocês têm em relação à aprendizagem do inglês nesta escola?
Que meu filho saia falando fluente.

5 - Quais as principais razões pelas quais optaram matricular seu filho(a) nesta escola?
Por ter o inglês forte.

APÊNDICE T – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 10

1 - Existe alguma comunicação em outra língua dentro da família? Se sim, entre quais integrantes da família? Neste caso, qual a língua de comunicação?
Sim, falamos em Hebraico

2 - A família possui parentes que residem em outros países?Se sim, com qual frequência costumam visitá-los?
Sim, todo ano.

3 - Seu filho (a) tem contato com alguma língua estrangeira no período em que não está na escola? Se sim, quais são os meios pelos quais há a exposição ou interação em uma língua estrangeira: Damos em inglês:

(X) Filmes na televisão/DVD;
(X) Jogos no Ipad ou computador;
(X) Músicas;
(X) Livros impressos ou ebooks;
( ) Programas televisivos;
( ) Aulas particulares.

4 - Quais as expectativas que vocês têm em relação à aprendizagem do inglês nesta escola?
Que eles falem e compreendam muito bem o idioma.

5 - Quais as principais razões pelas quais optaram matricular seu filho(a) nesta escola?
Pela escola ter um ótimo ensino de inglês.

APÊNDICE U – Questionário respondido pelo(s) pai(s) da criança 11

1 - Existe alguma comunicação em outra língua dentro da família? Se sim, entre quais integrantes da família? Neste caso, qual a língua de comunicação?
Inglês é falado por em casa.

2 - A família possui parentes que residem em outros países?Se sim, com qual frequência costumam visitá-los?
Sim, visitamos os avós uma vez por ano.

3 - Seu filho (a) tem contato com alguma língua estrangeira no período em que não está na escola? Se sim, quais são os meios pelos quais há a exposição ou interação em uma língua estrangeira: Damos em inglês:

(X) Filmes na televisão/DVD;
(X) Jogos no Ipad ou computador;
(X) Músicas;
( ) Livros impressos ou ebooks;
( ) Programas televisivos;
( ) Aulas particulares.

4 - Quais as expectativas que vocês têm em relação à aprendizagem do inglês nesta escola?
Que ele tenha ótima fluência em inglês

5 - Quais as principais razões pelas quais optaram matricular seu filho(a) nesta escola?
Por ser uma escola com educação bilíngue e ter alto nível de ensino.

APÊNDICE V – Modelo de planilha utilizada para observações

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS

APÊNDICE W – Planilhas de observação realizada em 17/08/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
17/08 7:30-8:30	Alinhavo Desenho Blocos de encaixe massinha	Compreendem: *get the blocks and put in the box* *Clean up-pick up*	P.A.: brincando com Rafael: na massinha; canta as músicas e ele junto dependendo do que estava fazendo: *sun, star, snake, snail*. *Let's make it up to the ceiling* e ai Natalie empilhou os blocos	*Go play with her, she is waiting*

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
17/08	Luiza pegou a caixa para guardar os blocos e falou: *box*	Flávia:Mora, eu não consigo T.*Help me* Flávia.*Help me*	T.*Is it a big tower?* Jaques:*big* T.Is it going to fall? Jaime.Não caiu	Natasha: Hoje eu vou na natação T.*What color is your swimming suit?* Natasha. *Pink*

APÊNDICE X – Planilhas de observação realizada em 18/08/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
18/08 7:30-8:30	Animais Panelas/comidas de plástico Pintura vertical Quebra-cabeça	No *puzzle*: compreenderam:*Let's get another one, this was easy* [ficaram esperando a assistente trazer outro kit]. Na pintura vertical:*The water is here, come get the water, get the brush* *Choose another color, then you put on the paper, try to dry a little bit*, a assistente disse para o Rafael		*You have to do it together (puzzle)*

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
18/08	Ricardo:*May I go to the bathroom?*			

APÊNDICE Y – Planilhas de observação realizada em 19/08/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
19/08 7:30-8:30	Blocos de madeira Massinha Mr.Potato Desenho Carrinhos no chão	*How do you say that in English?* [para Salo ao pedir olho p Mr. Potato]. P. para Salo: *Sit properly on the chair.* Salo sentou direito		Flávia na mesa da massinha :Eu quero a tesoura P.:.*She is using them, you can use the roller, one at a time* Flávia.pegou o *roller* P. para Lizza: *I told you that here you don't hit and you don't yell and there is no chance.*

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
19/08			Salo pediu o olho no jogo do *Mr. Potato* mas quando quis colocar a boca falou: *Mouth*	

APÊNDICE Z – Planilhas de observação realizada em 24/08/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
24/08 7:30-8:30	Colagem de areia no papel já pintado Massinha Legos e bonecos de lego Mesa com alinhavo	P.A. *You want to come here?* Natasha:*Yes* [para a mesa comcola] P.A. *Leave it here, I take it.* [para Júlia que deixa o trabalho e vai ao banheiro].		

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
24/08	P.A. *What is this?* [apontando para o papel c azul para fazer a colagem de areia] Camila: *Water* P.A. *And here?* Maya respondeu no lugar da Camila: *Sand* 5 minutos depois P.A. repetiu a pergunta para Camila e ela falou: *sand*			Natasha: Minha cachorra passeou P.A. *You took her out?* N.Ela foi no meio do carro P.:*Is your mom coming today?* Jaime: *Coming* P.A.*Is it a park?* Natasha:Não, é a *beach* P.A. *And this?*apontando p pintura azul Natasha: *Water* Na mesa de colagem: Maya falou vou na areia e na água P.A.*What you have to do?* Maya. Limpar o pé

APÊNDICE AA – Planilhas de observação realizada em 25/08/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
25/08 7:30-8:30				

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
25/08	No alinhavo Benjamin contou os botões que tinha: começou com: um e depois mudou para *two, three, four.* Luiza falou p Júlia: Vamos tirar o *sticker*? [da tampa do laptop]			Marcos para Salo: Vai ficar burro igual ao Pinóquio T.*Why?* M. Porque ele não foi para a escola T. *Why he didn't go to school?* Marcos: Porque ele foi no teatro e ficou preso.

APÊNDICE BB – Planilhas de observação realizada em 27/08/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
27/08 7:30-8:30	COMEMORAÇÃO DO FOLCLORE			

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
27/08				

APÊNDICE CC – Planilhas de observação realizada em 31/08/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
31/08 7:30-8:30	Cabelereiro Alinhavo Desenho com giz pastel Quebra-cabeça de madeira (animais)	Brincadeira coletiva com bola na varanda: P.A.:*Stretch your legs, give. it to me, hold with your feet, don't use your hands,* P. A..:*Why is it on the floor?* Maya:Não fui eu P. A.. *But can you get get it?* Maya pegou P. A..: *There is a piece of the puzzle under the table* Salo abaixou e pegou		P. A..*Can you step on a toy?* Marcos:*No* p.a.:*What do you have to say to your friend:* Marcos:*Sorry*

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
31/08	Maya: *May I go to the bathroom?* P. A.:*What color do you want?* Luiza: *Pink* P. A.:*Which size, big or small?* Luiza: *Medium*			

APÊNDICE DD – Planilhas de observação realizada em 01/09/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
01/09 7:30-8:30	Quebra-cabeça de madeira Conta-gotas com água colorida Massinha Animais na mesa com grama sintética	P.A.: *Be careful, you'll get dirty* [para Flávia] P.A.:*Pull up your sleeve* [para Salo] Flávia:Eu tenho bala P. :*You can't bring them to school* Flávia: Mas eu vou comer na minha casa		Flávia: Eu não quero que ele pega P.A.*: It's for everybody* Salo: é para todo mundo pegar

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
01/09	Marcos: Eu tenho *long* [camiseta manga longa] Flávia: eu não tenho *long* P.:*What color do you want?* [Perguntou para Benjamim] Flávia respondeu: *I have* dois verdes Salo: Marcos tá me batendo T.*How do you feel?* Salo: *Sad*			Salo:Eu gosto de côco P. : *I like it too. I like drinking and eating it.* Salo: Eu não, só gosto de tomar

APÊNDICE EE – Planilhas de observação realizada em 08/09/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
08/09 7:30-8:30	Mesa com papel e lápis de cor Massinha Cabelereiro Alinhavo de botões com bonecas Restaurante kit		Toalha para restaurante no chão P.: *What flavour is it?* Salo:Catupiry	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
08/09	P.A.. *You finished, what do you have to do?* Marcos: *Clean up* Marcos: *white, red and yellow* [enquanto desenhava e mostrava para P.A.] Marcos: Eu tô fazendo isso Eu: *What?* Marcos: *Star* Ricardo: Eu tô fazendo um coração P: *I didn't understand..* Marcos: *heart* Marcos: Eu tô fazendo uma bola grande de massinha P: *sorry, I didn't understand* Marcos.: *a ball*, uma *ball big* com *playdough*			

APÊNDICE FF – Planilhas de observação realizada em 10/09/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
10/09 7:30-8:30	Puzzle de animais no chão Alinhavo de duas cores-patterns Jogo de encaixe com figuras de shabat e letras judaicas Caneta e lousa branca com papel para apagar	P.A. *How many pieces are missing?* [Meninos entenderam e contaram as letras do jogo de encaixe]		

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
10/09	P.A.: *What color do you need now?* Natasha: *Purple* Luana: *Green* [na mesa de *patterrns*-duas cores]			Marcos: Morá, to fazendo branco P.A. *What?* Marcos.:*White*

APÊNDICE GG – Planilhas de observação realizada em 17/09/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/ INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
17/09 7:30-8:30	Mesa com pizzas em pedaços, faca e saleiros Animais-dinossauros de plásticos Desenho com papel pequeno Escritório-teclado, telefone, máquina fotográfica	P.:*Set the table* P.: *Put the tablecloth* Perto da gaiola do passarinho: P.: *Don't open it, don't put your finger inside the cage*	[Ao ver o grupo de crianças ao redor da gaiola] P. perguntou: *What does he eat?* *What is he doing?* Ele vai voar Elas entenderam todas as perguntas e para cada uma me responderam em português: P.A.: W*hat do you want?*[servindo a pizza] Daniel.: *Cheese* [dps de escutar três vezes a palavra em inglês] P.A.*Which pizza do you like?Tuna or cheese?* Daniel. :*Cheese* Luana: *Cheese*	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
DATA 17/09	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA *What does he want*?-cenoura P. insistiu *What? I don't understand,* Daniel : *Carrot* [para o passarinho da gaiola] P. *How is he feeling?* Natasha: S*ad* P.*Why?* Natasha: Não, ele tá *happy* P.*Why?* Natasha:Pq ele tá brincando			

APÊNDICE HH – Planilhas de observação realizada em 21/09/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
21/09 7:30-8:30	Massinha na mesa Desenho com metade de folha de sulfite e lápis Produtos de cabeleireiro Jogo de encaixe c peças arredondadas	P. p Benjamin: *Do you want to play outside with your friends?* Benjamin olhou e ficou pensando se ia na varanda ou não. P.A. P Salo: Get the pizza from the floor P.: *Where is the cup?* Flávia: apontou pro chão e falou: não fui eu T. *But can you get it?* Flávia pegou o copo do chão.	Joyce: Morá, olha o que eu to fazendo? P.A.: *What is that?* J. Apontou p a estrela mas não falou nada. P. :*Are you going to give pizza to your friends?* Salo: vou dar para Mauricio, Ricardo e para mim. Na mesa com pizza P.A. Pediu: *Now I want a piece of cake* Ricardo: Não tem *cake*, só no aniversário P.A.: *You are right, today we don't have a birthday party.*	P. p Flávia que queria pegar a caneta da Luana: P.: *Can I borrow please?* Flávia repetiu a pergunta

Segue na próxima página.

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
21/09	P.: *What are you doing?* Ricardo pegou a forma de um bicho e falou: *a horse* P. *What color is going to be your horse?* Ricardo.*: Black and brown* P.A.: *How many pieces do you have?* Salo: T*wo* *It's hot!!* Salo: Tem que soprar P.A.: *Remember the bog bad wolf? What did he do?* Salo não falou nada e P.A. disse: *He blew...* Salo repetiu: *Blew* [Flávia olhou pro Salo e quando viu todos guardando os brinquedos] Flávia falou: Salo, *clean up.*			Natasha: O papi me deu isso hoje(tiara c pena rosa) P.*What?I didn't understand. What is papi?* Natasha. *Daddy* P.: *Daddy!!!What did daddy do?* Natasha. *Gave it to me.*

APÊNDICE II – Planilhas de observação realizada em 24/09/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
24/09 7:30-8:30	Puzzle Branca de neve e Monsters Lousa branca c caneta grossa Escritório com laptop fones de ouvido Família de dinossauros de plástico	P. perguntando para Jaime: *Why did you bring the dinosaurs?* Ele pegou e levou-os p mesa certa P.: Salo, *do you have a piece of the pizzle in your hand?* Salo olhou p mão e devolveu a peça no quebra-cabeça	P.A. fgalou para Ricardo*: Are you making this puzzle with yellow pieces?* Ricardo: *Yellow and black* Marcos: Não, é *yellow and white*	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
24/09				Marcos na mesa do puzzle: Eu vou a branca de neve na casa dos anões P.A.:*How many?* Marcos contou nos dedos P.A.:*I didn't listen* Marcos contou de novo e falou: *Seven*

APÊNDICE JJ – Planilhas de observação realizada em 01/10/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
01/10 7:30-8:30	Blocos do pequeno construtor Quebra-cabeça Jogo de encaixe de hebraico Botões de alinhavo Blocos de madeira-pequeno	P.:*Whose agenda is on the floor?* *Put it away* *Put everything in the box* *Everyone go to the circle* *Put it on the floor* [peças do puzzle]	P.A.: *What color comes next?* Ricardo: *yellow* P.: *Are the colors the same?* Dani: N*o, different*	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
01/10	T.: *What is this face about?* Salo: *Sleepy*, eu não tô *happy* Natasha: apontou o papel-*mouth* P.A.: *How do you feel?* N.:*Happy*	Natasha p P.A. *Help me please!* [falou em Português antes e depois em Inglês] Natasha: eu quero desenhar P.A. : *Do you color, to draw or to cut?* Natasha: *draw, paper, pink, draw*		

APÊNDICE KK – Planilhas de observação realizada em 08/10/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
08/10 7:30-8:30	Puzzle Caixa com família de bonecos de plástico Escritório animais	T.:*Can you get the pieces under the chair?* Jaime: Se baixou e pegou tudo	P.:*Who is she? Is she the grandma?* Dani : Não, não é a *grandma* Ricardo pegou todos e falou: *daddy, mummy, grandma, grandma*	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
08/10				T. *What happened to your finger?* Benjamin: Eu machuquei

APÊNDICE LL – Planilhas de observação realizada em 13/10/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
13/10 7:30-8:30	Kit de médico Canetinhas com papel Quebra-cabeça Blocos de madeira (pequeno construtor)		Luiza P. falou *party* [depois q mostrou a festa no papel q desenhou e a professora fez que não entendeu] P.: *Who is coming to your party?* L.*: Daddy* Depois falou minhoca mas em inglês disse: *snake*	

Não houve nenhum registro para as categorias abaixo

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS

APÊNDICE MM – Planilhas de observação realizada em 15/10/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/ INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
15/10 7:30-8:30	Pizzas de plástico na mesa Massinha Kit de médico Bolhas de sabão na varanda		Ricardo: *plate* [dps que disse q precisa de um prato p por a pizza], mas é pequeno Daniel: não, é *big.* P. : *What are you doing?* Luiza C.:um bolo P. *What?* L. *a cake* Natalie: *blow* Luiza P.: *Sleep* dormir? Salo: não , vc vai cair! P.: *What is she doing?* Ricardo: *fly*	

Segue na próxima página

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
15/10	Ricardo [jogando *puzzle*]: *Green* Daniel:. *Pink* Ricardo: depois *yellow* e *Orange* *Fly, fly, butterfly* [Ricardo cantando sozinho]: *Fly up high* Maya: Eu tenho *shoes* Flávia: eu não, eu tenho sandália, *sandals* [dps de a professora perguntar, *are you wearing shoes or sandals?*]			

APÊNDICE NN – Planilhas de observação realizada em 19/10/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
19/10 7:30-8:30	Jogo da memória da peppa pig Animais de plástico com blocos de madeira Massinha com um instrumento de cortar	P.: *Who is the next?* Marcos: é o Salo P.: *Where is the cake?* Luiza.: Eu comi tudo.	Jogando memória P.: *Are they the same or different?* Marcos:*It's the same,* P. : Is *it your turn?* Marcos: *It's not my turn*	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
19/10	Salo: *It's your turn* P. *Who is the next?* Marcos: *Me* Marcos:*It's different* Marcos: *Salo, it's your turn* Marcos falou: é um jacaré P. :*What?* Marcos: *It's a crocodile* Marcos: *Fruit*			

APÊNDICE OO – Planilhas de observação realizada em 20/10/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
20/10 7:30-8:30	Cabana com cozinha Massinha Linha com peças de madeira para passar		P. *Is it ready?* Marcos: não tá pronto ainda.	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
20/10	Salo: A gente tá fazendo *cake* P. *Which flavour?* Salo: de morango Marcos: *strawberry* Salo: é *Pink* P. *Why did you bring the lion?* Salo: Ele vai *eat* também , *ice cream* P. *What do I need to eat the cake?* Marcos: *I know, a fork* P.: *Which animal comes first?* Natasha*: A rabbit*, depois o *pig.*			Marcos: Jacques está em casa P.: *Where is He?* Salo: *home*

APÊNDICE PP – Planilhas de observação realizada em 26/10/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
26/10 7:30-8:30	Jogo de plástico de psicomotricidade Alinhavo com peças de madeira e linha grossa Animais e blocos de madeira Quebra-cabeça 2 tipos diferentes de madeira		P.: *Which animal is coming next?* Salo: *Dolphin* P.: *What color are you doing [* no *puzzle]* Luiza: *blue and green* Ricardo: não, não é, é *red.* Vendo livro da Goldilocks: Fláviafalou: *eat* [a menina comendo o mingau] e *break* [quebrou o pote] Luiza: *Three bears*	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
26/10	Daniel falou p Salo: *Clean* P.: *How many lions do you have?* Salo: tenho *two lions, two black* Na hora de por a caixa Salo falou: vão *fly na butterfly* Daniel falou em português (borboleta) e depois em inglês: *butterfly*			

APÊNDICE QQ – Planilhas de observação realizada em 27/10/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
27/10 7:30-8:30	Casinha grande Fantoches Blocos coloridos de diferentes formas Papel craft com potes de lápis coloridos		Salo pegou fantoches P. perguntou quem eram Salo: mooooo, mooo Depois nomeou os outros: *frog, pig* e olhou de novo para vaca e falou: *cow* Ricardo : *cow* não vai nadar, ela não entra na água, só o *frog*	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
27/10	Luiza pegou um sapo; primeiro em português e depois falou: *frog* Marcos: *dinosaur* Salo: Não é *dinosaur*, é *crocodile*			

APÊNDICE RR – Planilhas de observação realizada em 29/10/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
29/10 7:30-8:30	Jogo da memória Bambolês no chão Fantoches Colagem de materiais diversos sobre craft coletivo	P.: *Where did you find it?* Ricardo apontou o lugar onde estava o brinquedo P. para Camila: *Can you get the book and put it on the shelf?* Camila fez o solicitado	P.: *Who is coming to the party?* Ricardo: *Mummy and daddy para obirthday* [Liza contando livro *Goldilocks and the three Bears* para professor] *Liza: Chair, ela quebrou a chair* P.:*How is the bear feeling?* Natasha: *Sad* Liza: Não, ele tá *angry*	

Segue na próxima página.

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
29/10	Salo: *Crocodile* Ricardo: Não é *crocodile*, é *frog* Salo: É o *wolf* Ricardo: *The wolf is black* Salo: não é *black*, é *brown* Ricardo: Mas o *nose* é *black* Ricardo: *Wolf* gosta de comer porquinhos P.:*What*? Salo: [para ajudar o amigo] *: Eat pigs* P.: *Now I understood and how are the pigs feeling?* Salo: *Sad* Jaime : *Crocodile* mostrando fantoche para professora.			

APÊNDICE SS – Planilhas de observação realizada em 03/11/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
03/11 7:30-8:30	Pizza em pedações Kit médico Carros Blocos de lego	P.: para Benjamim: Luana *told me that your elephant is going to sleep* Benjamim: Ele não quer dormir, ele vai dormir no meu colo.	P.: *What did you get to play*? [para Ricardo] Ricardo: *Cars* P.:*How many pieces of lego did you get?* Marcos: *Seven* P.: *How many pieces are you going to eat?* Flávia: *Three*	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
03/11	Ricardo: *Airplane, two cars* depois que a professora perguntou o que ele escolheu p brincar Luana falou p Ricardo: Esse tem *two eyes*	P. A. para Marcos: *You went to the shopping* Marcos: *I went to the shopping*		Flávia: *I saw Maria in Juqueí* P.: *Who is Maria?* Flávia: a mulher que fica na *grandma's house* Marcos para P.A.: *I go to shopping*

APÊNDICE TT – Planilhas de observação realizada em 05/11/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
05/11 7:30-8:30	Rampa com carrinhos e aviões Blocos com furos para enfiagem de cordão Animais de plástico		P. *What happened to your house?* Salo: *Broke*	P.A.. para Camila*: What did she get from you?* Camila: o papel laranja

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
05/11	Salo: Isso é o *horse* e essa é a *snake*, é *red*. Faster [movendo a cobre para Daniel.] Julia: só tem *green* e *blue* [pegando blocos de lego] [Ricardo contou até 14 as peças do lego, sem ajuda]			Natasha: Depois vou numa *party*, da *sister* do Morris, só de *girls* P. *And your brother?* Ricardo: não, porque *brother* é *boy*

APÊNDICE UU – Planilhas de observação realizada em 09/11/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
09/11 7:30-8:30	Bichos de plástico Kit de médico Alinhavo de madeira Lousa magnética com bolinhas coloridas			

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
09/11	[Vendo o livro *The Three Little Pigs]* Marcos: Ele quebrou a casa de *bricks* Salo: *Big bad wolf*		Julia: Quero *water*	Ricardo: Depois da escola eu não vou nadar P.: *What?* Ricardo: Swim, não vou *swim* P.: *So where are you going? After school?* Ricardo: Para casa Salo: *Home* Julia: Marlyn toma aqui [mostrando o copo] P. *Who's Marlyn?* Julia. A minha irmã P.: *Is Marlyn your friend?* Julia. *No, my sister*

APÊNDICE VV – Planilhas de observação realizada em 10/11/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
10/11 7:30-8:30	Papel com canetinhas Meios de transporte Kit de médico Dominó de partes		Luiza: (desenhando): *It's a chalá agulá* P. when do you eat chalá agulá?] L.: de chocolate Ricardo [escutou a pergunta]: *In Rosh Hashana* Salo:Eles estão presos no fundo do mar [aviões] P.:*Where?* Salo: *Water* Ricardo: Pegou tartaruga: *Turtle. Airplane.* Marcos: è um *boat*, e um *bear*.	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
10/11	Marcos: *Now, it's me* [jogando memory game]			Natasha: *I went to the shopping mall*, fui no América comer Julia:É uma boneca P.: *What? What is* boneca? *Is it something we can eat?* Julia: *Doll*

APÊNDICE WW – Planilhas de observação realizada em 12/11/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
12/11 7:30-8:30	Puzzle, Blocos de madeira coloridos no chão Kit de beleza Alinhavo com bloco de madeira	P. : *Somebody dropped a piece on the floor* Marcos: Eu que joguei, levantou e pegou	Ricardo: é a *princess* [no puzzle] Daniel: *Snow white*	Salo: Benjamim destruiu minha casa. Marcos: Benjamin *broke the house that Salo do* [para explicar para a P.A. depois que ela fez que não entendeu] P.: *What can you say?* Marcos: *Don't do that*

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
12/11	[Folheando a história *The Three Little Pigs*] Marcos: *House of bricks, Wolf* não soprou, não é de palha P. What is palha? Marcos: é o que a galinha gosta			Natasha: Eu vou na *party house*, Lili's house, only girls, no boys P. *Where did you put your custom?* Natasha: na minha *bag* Marcos: Eu fiz um brinquedo para Ben P. *What did you do?* Marcos: Um brinquedo Salo*: a mouse* [ajudando Marcos] Marcos repetiu: *a mouse*

APÊNDICE XX – Planilhas de observação realizada em 16/11/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
16/11 7:30-8:30	blocos de madeira colorida com diferentes formatos Puzzle (de peças grandes no chão) Domino de metades Alinhavo com botões		P.: *Who are you talking to?* Rony: *Eu to ligando p irmã mais velha*	Flávia: A Luiza não quer brincar comigo P.: *What?* Flávia: *Play*

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
16/11	Salo: fiz o *dog* e *horse* [completando o puzzle] Ricardo: Não pode pular em cima, *don't do that* Luana: *It's hard* [depois que escutou a professora perguntar: *Is it soft or hard*] Camila: *Dog* Dani: *Little monkey, crocodile*		Rony: *May I go to the bathroom?*	

APÊNDICE YY – Planilhas de observação realizada em 17/11/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
17/11 7:30-8:30	Kit de higiene Magnéticos com partes do rosto Cartolina coletiva com canetinhas *Teeny tiny treasures*			

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
17/11	Ben: *sun, yellow* e *green*[ao explicar o que estava desenhando na cartolina] Natasha:*butterfly, bird, ear, eyes, mouth, nose.* [ao completar o elefante] Salo [jogando *treasures*]: *crocodile, lion, penguin, spider man, dinosaur*			

APÊNDICE ZZ – Planilhas de observação realizada em 26/11/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
26/11 7:30-8:30	Menorá para pintar com canetinhas Animais com blocos grandes de madeira Fantoches com palhaço teatro Kit de médico	P.: *You have to put the blocks slowly* Salo: Mas a gente quer colocar rápido	P.:*Who is using pink?* Luana:. Eu Joyce: eu tenho *blue* Salo: *It's a house* P.: *Is it a brick or a straw house?* Salo: *Straw* P.. *Is it strong?* [Salo não respondeu] P.:*Who are you going to give pizza?* Jacques:*Animals*	Salo: *Don't do that* [Daniel pegou da gente]

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
26/11	Salo: *Duck* [no fantoche] Jacques: *Dog* P.: *It's not a dog* Jaime. É o panda			Marcos: *First eat, play e go home* [explicando o integral]

APÊNDICE AAA – Planilhas de observação realizada em 30/11/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
30/11 7:30-8:30	Jogo do bunny Canetinhas com papel sulfite Peças de madeira do Mickey Peças coloridas de plástico arredondadas para encaixe			

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
30/11	Marcos: *It's me the first* Dani: É o jogo do *bunny* Salo: *Bunny fly*			

APÊNDICE BBB – Planilhas de observação realizada em 01/12/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
01/12 7:30-8:30	Cartolina com durex coloridos e canetinhas Legos Bichos de plástico com grama sintética	P.: *Why did you change your place?* Camila: Porque eu já tava nessa cadeira	P.: *Which animal will live in the house?* Salo*: a dog*	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
01/12	Salo: Eu vou fazer uma *house* Ricardo: *a grass* vai tocar no chão Ricardo: Explica o lego do Salo: *ears* do *mickey mouse*, é *circle* Salo: É *black* Ricardo: *Shorts are red and yellow*			

APÊNDICE CCC – Planilhas de observação realizada em 03/12/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
03/12 7:30-8:30	Jogo de números p encaixar *Bunny game* Jogo da memória da Pepa pig	P.: *Where is the Box?* Rony: Ali em cima		

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
03/12	Ricardo: First, coloca *the carrot* [explicando como o jogo do Bunny funciona]			

APÊNDICE DDD – Planilhas de observação realizada em 07/12/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
07/12 7:30-8:30	Puzzle com 3 peças cada parte animais Blocos de madeira com animais de plástico Lápis de cor com papel sulfite Jogos de arcos e peças de plástico para encaixe	P.:*Did you finish drawing?* Flávia: sim P.: *So put it in your bag or in your cubby* Flávia: Eu não quero	P.:*What are you doing ?* Salo: Eu tô fazendo uma *house* de *animals* Ricardo:Isso não é uma *house* P. : *What are you drawing now?* Luana. : *A heart* *It's a girl, a doll*, é uma boneca P.: *And what is missing?* Luana: *Nose, mouth, feet*	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
07/12	Marcos: *Triangle, square, circle*			

APÊNDICE EEE – Planilhas de observação realizada em 08/12/2015

DATA	MATERIAIS	COMANDOS/INSTRUÇÕES	PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA	INTERVENÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
08/12 7:30-8:30	Jogo da memória da Peppa Botões com linha elástica Kit de medico Blocos de madeira- blocos lógicos, animais de plástico	P.:*Who found a pair?/Who is the first?* Dani:. Eu P.: *Get your name and put it in your bag* [Marcos Salo Ricardo Dani entenderam]	P.:*What did you build?* Salo: A house, é big.	

DATA	NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA	FALA POR REPETIÇÃO	SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS/AJUDA	CHATS
08/12				